RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 26/08/2026 | aceito: 29/08/2026 | publicação: 01/09/2026

O coordenador pedagógico e a inclusão escolar: o papel da coordenação na promoção da educação inclusiva e equitativa

The pedagogical coordinator and school inclusion: the role of coordination in promoting inclusive and equitable education

El coordinador pedagógico y la inclusión escolar: el papel de la coordinación en la promoción de la educación inclusiva y equitativa

Mônica da Silva de Oliveira, mestranda, silvamonicaoliveira@gmail.com
Mílvio da Silva Ribeiro, professor doutor, milvio.geo@gmail.com

Resumo: Este artigo investiga como o coordenador pedagógico contribui para a efetivação da educação inclusiva e da equidade escolar, com foco em sua atuação junto à equipe docente e aos demais profissionais da escola. Diante da ampliação contínua das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns, o coordenador é compreendido como articulador dos processos pedagógicos e agente potencializador da inclusão. Adotou-se como percurso metodológico a revisão integrativa, de abordagem qualitativa, descritiva e de natureza básica, organizada nas seis fases propostas por Botelho, Cunha e Macedo (2011), tendo como corpus produções científicas publicadas entre 2019 e 2025, complementadas por referenciais teóricos consolidados do campo. Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin), da qual emergiram cinco categorias: apoio à adaptação de práticas pedagógicas; formação continuada voltada à diversidade; articulação com a equipe multidisciplinar; desafios na implementação de políticas inclusivas; e empatia e olhar sensível às diferenças. Os resultados indicam que o coordenador favorece a inclusão e a equidade quando assume posição articuladora e mobiliza o trabalho coletivo, mas que sua atuação é frequentemente limitada pela sobrecarga de tarefas burocráticas, pela fragilidade da formação específica e pela descontinuidade das políticas. Conclui-se que a inclusão não pode ser delegada exclusivamente ao coordenador: trata-se de responsabilidade coletiva que demanda apoio institucional, formação continuada e corresponsabilização de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Inclusão escolar. Formação continuada. Educação inclusiva.

Abstract: This article investigates how the pedagogical coordinator contributes to the realization of inclusive and equitable education, focusing on their work alongside the teaching team and other school professionals. Given the continuous growth in the enrollment of special-education target students in regular classrooms, the coordinator is understood as an articulator of pedagogical processes and an agent that fosters inclusion. The methodological approach was an integrative review, qualitative, descriptive and basic in nature, organized into the six phases proposed by Botelho, Cunha and Macedo (2011), with a corpus of scientific works published between 2019 and 2025, complemented by consolidated theoretical references. Data was analyzed through content analysis (Bardin), yielding five categories: support for adapting pedagogical practices; continuing education focused on diversity; articulation with the multidisciplinary team; challenges in implementing inclusive policies; empathy and a sensitive view of differences. Results indicate that the coordinator fosters inclusion and equity when assuming an articulating role and mobilizing collective work, but that their action is often limited by the overload of bureaucratic tasks, the fragility of specific training, and policy discontinuity. It is concluded that inclusion cannot be delegated solely to the coordinator: it is a collective responsibility requiring institutional support, continuing education, and shared accountability across the whole school community.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 26/08/2026 | aceito: 29/08/2026 | publicação: 01/09/2026

Keywords: Pedagogical coordination. School inclusion. Continuing education. Inclusive education.

Resumen: Este artículo investiga como el coordinador pedagógico contribuye para la efectivación de la educación inclusiva y de la equidad escolar, con foco en su actuación junto al equipo docente y a los demás profesionales de la escuela. Ante la ampliación continua de las matrículas de estudiantes público-objetivo de la educación especial en las clases comunes, el coordinador es comprendido como articulador de los procesos pedagógicos y agente potencializador de la inclusión. Se adoptó como ruta metodológico la revisión integradora, de abordaje cualitativo, descriptivo y de naturaleza básica, organizada en las seis fases propuestas por Botelho, Cunha y Macedo (2011), teniendo como corpus producciones científicas publicadas entre 2019 y 2025, complementadas por referenciales teóricos consolidados del campo. Los datos fueron analizados por la técnica de análisis de contenido (Bardin), de la cual emergieron cinco categorías: apoyo a la adaptación de prácticas pedagógicas; formación continuada dirigida a la diversidad; articulación con el equipo multidisciplinar; desafíos en la implementación de políticas inclusivas; y empatía y mirada sensible a las diferencias. Los resultados indican que el coordinador favorece la inclusión y la equidad cuando asume posición articuladora y moviliza el trabajo colectivo, pero que su actuación es frecuentemente limitada por la sobrecarga de tareas burocráticas, por la fragilidad de la formación específica y por la descontinuidad de las políticas. Se concluye que la inclusión no puede ser delegada exclusivamente al coordinador: se trata de responsabilidad colectiva que demanda apoyo institucional, formación continuada y corresponsabilización de toda la comunidad escolar.

Palabras clave: Coordinación pedagógica. Inclusión escolar. Formación continua. Educación inclusiva.

1. Introdução

A escola contemporânea constitui-se como espaço plural, no qual sujeitos com trajetórias, ritmos e necessidades diversas convivem e vivenciam o processo de ensino e aprendizagem. Pensar a organização desse processo exige, portanto, considerar a heterogeneidade que caracteriza cada turma e cada estudante. Nesse cenário, a inclusão escolar deixou de ser uma pauta acessória para tornar-se um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, demandando práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas efetivamente integrem todos os estudantes (ROSÁRIO; PAPI, 2023).

A relevância do tema é reforçada por dados recentes. Segundo o Censo Escolar de 2023, do total de 1.617.420 matrículas da educação especial em classes comuns no Brasil, 607.144 correspondiam a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que representa 37,5% desse conjunto (SOUZA; PIMENTEL, 2025). O crescimento contínuo dessas matrículas evidencia que a escola comum é, hoje, o local privilegiado da escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, exigindo de seus profissionais respostas pedagógicas qualificadas.

No plano normativo, o direito à educação inclusiva é amparado por um conjunto robusto de marcos legais. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidam, no âmbito interno, princípios já firmados internacionalmente pela Declaração de Salamanca (1994). Esses dispositivos representam conquistas significativas; entretanto, a existência de garantias legais não assegura, por si só, a efetivação da inclusão na prática cotidiana das escolas (SOUZA; PIMENTEL, 2025).

Convém distinguir integração de inclusão. Conforme Mantoan (2003), a inclusão escolar não cabe no paradigma tradicional da educação: enquanto a integração pressupõe que o estudante se adapte à escola, a inclusão demanda que a escola se reorganize para acolher e atender às particularidades de todos. Trata-se de deslocar o foco da deficiência para as potencialidades do educando, rompendo com barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas. A esse esforço soma-se o princípio da equidade, que, diferentemente da igualdade formal, reconhece que tratar de modo justo implica oferecer a cada estudante as condições específicas de que necessita para aprender, adaptando regras e estratégias em função das características individuais.

É nesse ponto que a atuação do coordenador pedagógico se torna estratégica. De acordo com Pinto (2011), o coordenador é o profissional responsável por articular, no âmbito escolar, as intencionalidades, as ações e as concepções pedagógicas que orientam o processo educativo. Embora sua atuação ocorra fora da sala de aula, seu trabalho é direcionado ao fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço (SOUZA; PIMENTEL, 2025). Sua singularidade reside justamente na possibilidade de mediar a prática docente, mobilizar saberes coletivos e fomentar a formação continuada, dimensões diretamente implicadas na construção de uma escola inclusiva e equitativa. Todavia, o coordenador não realiza sozinho as transformações necessárias; é por meio da coletividade e da definição de intencionalidades comuns que a realidade escolar se transforma (FRANCO, 2008).

Diante dessas considerações, a questão norteadora do artigo consiste em: de que maneira a coordenação pedagógica contribui para a efetivação da educação inclusiva e da equidade escolar? O objetivo geral deste estudo é investigar como o coordenador pedagógico contribui para a efetivação da educação inclusiva e da equidade escolar. Como objetivos específicos, busca-se: analisar como o coordenador apoia os professores na adaptação de práticas

pedagógicas; discutir o papel da formação continuada voltada à diversidade e à inclusão e examinar a articulação do coordenador com a equipe multidisciplinar.

Justifica-se a investigação pela crescente importância das práticas educativas inclusivas e pela necessidade de uma liderança pedagógica capaz de orientar e apoiar os docentes na implementação de estratégias eficazes diante da diversidade. Para além da introdução, o artigo organiza-se em quatro seções: o referencial teórico, que situa a constituição do coordenador e os conceitos de inclusão e equidade; o material e método, que detalha o percurso da revisão integrativa; os resultados e a discussão, organizados em cinco categorias analíticas; e as considerações finais.

2. Marco Teórico

Esta seção apresenta os aportes que fundamentam a análise. Discute-se, inicialmente, a constituição e a identidade profissional do coordenador pedagógico; em seguida, os conceitos de inclusão escolar e equidade; e, por fim, a compreensão do coordenador como agente de inclusão.

2.1 A constituição e a identidade do coordenador pedagógico

A figura do coordenador pedagógico resulta de um processo histórico de reconfiguração das funções não docentes na escola brasileira. As antigas habilitações de supervisor escolar e orientador educacional, marcadas por uma concepção tecnicista e por um caráter fiscalizador do trabalho docente, foram gradualmente substituídas pela ideia de um pedagogo unitário, profissional multitarefa que concebe o processo educativo em sua totalidade (PINTO, 2011). Se, por um lado, essa unificação trouxe ganhos ao superar a fragmentação do trabalho pedagógico, por outro, acarretou o acúmulo de atribuições e, frequentemente, a precarização das condições de trabalho (CATANANTE; DIAS, 2017).

Diferentemente da imagem distorcida que reduz o coordenador a um burocrata, fiscal ou mero mediador de conflitos, sua atuação cotidiana é multifacetada e o posiciona como agente de transformação na escola (CHAGAS; MATTOS; SANTOS, 2014, apud PEREIRA, 2025). Para Franco (2008), é fundamental que o profissional da coordenação se perceba como aquele educador que precisa produzir a articulação crítica entre os professores e seu contexto, entre a teoria educacional e a prática educativa, em um processo simultaneamente formativo e emancipador. Sua principal função, na perspectiva da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), seria mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam no espaço escolar, com vistas à aprendizagem significativa dos estudantes.

A pesquisa nacional coordenada por Placco, Souza e Almeida (2012) ofereceu importantes parâmetros para a compreensão desse profissional. As autoras identificaram que a formação continuada docente é apontada como a principal atribuição do coordenador, mas que sua atuação é tensionada por dificuldades concretas: a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica. Pires (2004) sintetiza essa tensão ao afirmar que a principal atribuição do coordenador pedagógico consiste em planejar, organizar e acompanhar o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas da instituição de ensino. Quanto mais esse profissional direciona sua atuação para as responsabilidades que caracterizam sua função, maior tende a ser o reconhecimento e a efetividade de seu trabalho. Por outro lado, quando se afasta dessas atribuições, independentemente das razões, aumentam as dúvidas, os conflitos e a falta de compreensão sobre seu papel e suas responsabilidades no contexto escolar (PIRES, 2004).

A indefinição de papéis agrava esse quadro. Pesquisas conduzidas pela Fundação Victor Civita revelaram que os regimentos de cinco secretarias estaduais reuniam, somadas, mais de duas centenas de atribuições destinadas ao coordenador, e que expectativas distintas recaem sobre ele: a direção espera o cumprimento das determinações da secretaria; os professores, apoio nas dificuldades de sala de aula; e as famílias, atendimento, muitas vezes sem clareza sobre quais são, de fato, suas funções (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Essa multiplicidade de demandas, ao mesmo tempo em que confere ao coordenador a sensação de ser indispensável, pode afastá-lo de seu papel formativo, comprometendo a construção de uma identidade profissional consolidada.

Nesse sentido, verifica-se que a identidade do coordenador se fortalece quando ele se mantém próximo das atividades que fundamentam sua função, especialmente a articulação e a formação, e se fragiliza quando absorvido por tarefas administrativas que o afastam do trabalho pedagógico. Como observam Placco, Souza e Almeida (2012), a superação das atividades cotidianas da escola exige um trabalho coletivo que, por sua vez, requer a presença e a atuação de um articulador dos processos educativos capaz de agir em espaços-tempos diferenciados, atributo que define, em essência, a especificidade da coordenação.

2.2 Inclusão escolar e equidade: conceitos e fundamentos

A inclusão não se reduz a um movimento único, mas configura uma pluralidade de lutas em defesa de uma sociedade que considere todos os seus membros como cidadãos legítimos (ROSÁRIO; PAPI, 2023). No campo educacional, a inclusão pode ser entendida como o processo que assegura a todo e qualquer estudante o espaço para vivenciar a escola a partir de

suas particularidades. Os conceitos de inclusão e exclusão estão intrinsecamente ligados: fala-se em inclusão precisamente porque a exclusão existe e gera processos de resistência à participação dos excluídos.

Mantoan (2003) descreve a evolução da educação especial em fases sucessivas, da abordagem assistencialista à centrada em aspectos médicos e psicológicos, e desta à integração e, finalmente, à inclusão total e incondicional. A autora ressalta que ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas usuais no contexto excludente do ensino. A escola é convocada a romper paradigmas e a criar espaços cada vez mais inclusivos, deslocando a centralidade da deficiência para as potencialidades do educando.

A esse debate articula-se o princípio da equidade. Enquanto a igualdade pressupõe tratamento idêntico a todos, a equidade adapta a regra a cada caso específico a fim de torná-la mais justa; incluir, nesse sentido, significa propiciar ao estudante condições de aprendizagem condizentes com suas características individuais (GONZAGA; BORGES, 2018, apud NOGUEIRA, 2019). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe a discussão sobre a equidade do plano estritamente legal para o terreno das práticas pedagógicas, atribuindo ao coordenador a tarefa de compreender os direitos de aprendizagem e de buscar metodologias e orientações para que essas aprendizagens se efetivem para todos.

Na perspectiva dos organismos internacionais, inclusão e equidade são compreendidas como princípios indissociáveis para a garantia de uma educação de qualidade para todos. O manual da Unesco (2019) destaca o papel dos coordenadores na identificação das barreiras à inclusão presentes em suas escolas e no encorajamento de uma abordagem flexível das práticas, valorizando os pontos fortes já existentes na instituição e na comunidade. Inclusão e equidade deixam de ser, assim, metas abstratas e passam a constituir critérios concretos de avaliação contínua do trabalho escolar.

2.3 O coordenador pedagógico como agente de inclusão

A natureza de suas atribuições coloca o coordenador em uma posição privilegiada para acompanhar os processos pedagógicos para promover a concretização do paradigma inclusivo (SOUZA; PIMENTEL, 2025). Aguiar (2015) sustenta que a presença de um estudante com deficiência demandará do coordenador e de toda a equipe escolar um olhar sensível, capaz de enxergar, para além da deficiência, um sujeito com direitos, deveres, desejos e necessidades, isto é, um ser de aprendizagem. Nessa direção, o coordenador pode contribuir com a inclusão à medida que auxilia o professor a pensar e a elaborar os encaminhamentos necessários,

compreendendo que a escola tem uma intencionalidade formativa concretizada por meio da construção e implementação de seus documentos norteadores, sobretudo o PPP.

Cabe ressaltar, contudo, que incluir é tarefa de todos os que atuam na escola, não devendo recair sobre uma única equipe ou profissional. Compreende-se, assim, que o papel do coordenador é o de articulador de uma rede de apoio à inclusão, instigando a reflexão conjunta e a tomada de decisões coletivas, de modo que todos se sintam partícipes do processo (SOUZA; PIMENTEL, 2025).

3. Material e Método

Esta pesquisa caracteriza-se como revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, descritiva e de natureza básica. A revisão integrativa foi escolhida por possibilitar a síntese e a análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, permitindo reunir, de forma sistemática, achados dispersos em diferentes estudos e construir um panorama do estado da arte (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

O percurso metodológico seguiu as seis fases propostas por Botelho, Cunha e Macedo (2011): (1) identificação do tema e formulação da questão de pesquisa; (2) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão e busca na literatura; (3) definição das informações a serem extraídas dos trabalhos selecionados; (4) avaliação dos estudos incluídos; (5) interpretação dos resultados; e (6) síntese do conhecimento.

A busca foi realizada nas bases e bibliotecas eletrônicas Scientific Electronic Library Online (SciELO), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico, além de periódicos especializados da área de educação. Os descritores utilizados foram: “coordenador pedagógico”, “inclusão escolar”, “equidade” e “educação inclusiva”. Estabeleceu-se como recorte temporal o período de 2008 a 2025, privilegiando a produção mais recente; admitiram-se, contudo, referenciais teóricos consolidados anteriores ao recorte quando indispensáveis à fundamentação.

Foram adotados como critérios de inclusão: trabalhos completos, em língua portuguesa, disponíveis na íntegra, que abordassem simultaneamente a coordenação pedagógica ou a gestão escolar e a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. Como critérios de exclusão: trabalhos duplicados, resumos isolados e estudos que tratassem do pedagogo apenas como professor regente, sem vínculo com a função de coordenação. A partir da leitura dos títulos, resumos e considerações finais e, nos casos em que essas informações não foram suficientes, do texto completo, constituiu-se o corpus de análise apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 — Corpus de análise da revisão integrativa

Autor (es) – Ano	Título	Tipo – Fonte
Nogueira (2019)	A coordenação pedagógica no processo de inclusão de uma criança com deficiência (TEA) na educação infantil	TCC de especialização (UFMG)
Rosário e Papi (2023)	A coordenação pedagógica e sua relação com a inclusão educacional	Artigo / revisão integrativa (Revista Valore)
Souza e Pimentel (2025)	A coordenação pedagógica na inclusão de estudantes com TEA	Artigo / revisão bibliográfica (Diálogos e Diversidade)
Pereira (2025)	Coordenador pedagógico e a Educação Especial	Artigo / pesquisa qualitativa (Revista FESA)
Azevedo e Cunha (2008)	Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária	Artigo (Educação: Teoria e Prática)
Lira (2012)	A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com NEE	Dissertação de mestrado (UFRN)
Vioto (2013)	O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com NEE	Dissertação de mestrado (UEL)
Catanante e Dias (2017)	A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade	Artigo (Educar em Revista)

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Os trabalhos selecionados foram examinados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), considerando recorrências e similaridades para a construção das categorias. Da leitura interpretativa do corpus emergiram três categorias alinhadas aos objetivos e duas emergentes da análise: 1 - apoio à adaptação de práticas pedagógicas; 2 - formação continuada voltada à diversidade e inclusão; 3 - articulação com a equipe multidisciplinar; 4 - desafios na implementação de políticas inclusivas; e 5 - empatia e olhar sensível às diferenças. Tais categorias estruturam a seção seguinte.

4. Resultados e Discussão

Os achados são apresentados e discutidos a seguir, organizados nas cinco categorias identificadas. Cabe registrar que as produções analisadas se referem ao coordenador a partir de diferentes nomenclaturas, tais como: coordenador pedagógico, supervisor pedagógico, pedagogo e equipe gestora, o que reflete a diversidade dos contextos educacionais investigados (ROSÁRIO; PAPI, 2023). Para fins deste estudo, tais designações são tomadas como equivalentes funcionais, por compartilharem a atribuição de articular o trabalho pedagógico.

4.1 Apoio à adaptação de práticas pedagógicas

A primeira categoria evidencia o coordenador como mediador da prática docente em sala de aula. Souza e Pimentel (2025) destacam que o coordenador, enquanto organizador do trabalho pedagógico, pode mediar a atuação do professor e contribuir com a inclusão dos

estudantes ao desenvolver, conjuntamente, práticas de reflexão constante do processo educativo. Esse apoio materializa-se no acompanhamento do planejamento, na discussão de metodologias diferenciadas, nas adaptações curriculares e na (re)elaboração de processos avaliativos que favoreçam a participação de todos.

Um instrumento recorrentemente associado a essa mediação é o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Nogueira (2019) demonstra, em sua intervenção em uma escola de educação infantil, que o PDI funciona como ferramenta facilitadora da inclusão, pois reúne em um só documento informações, avaliações e o registro do desenvolvimento do estudante, orientando o planejamento de atividades que envolvam simultaneamente a criança com deficiência e seus colegas. A autora observa, a partir dos relatos das professoras, que o instrumento cumpre sua função quando instaura um olhar individualizado sobre o estudante público-alvo da educação especial, evitando o acúmulo de tentativas desconectadas e construindo uma intervenção continuada. Essa construção, contudo, requer o acompanhamento sistemático da coordenação para que o instrumento não caia em desuso.

Azevedo e Cunha (2008) apontam encaminhamentos concretos que a coordenação pode fomentar em prol da inclusão, entre os quais a mediação, junto a educadores e comunidade, da elaboração de um plano de ação coletivo que contemple a diversidade, e o favorecimento das adaptações curriculares necessárias a educadores e educandos. Observa-se, assim, que o apoio à adaptação das práticas não se restringe à prescrição de técnicas, mas envolve a construção colaborativa de propostas de ensino, o que reforça o caráter articulador da função.

Vioto (2013), em pesquisa colaborativa, evidencia que, quando a coordenação assume o protagonismo de processos formativos junto aos docentes, atividades como a organização de horários, o planejamento e a reflexão sobre a inclusão educacional passam a ser desenvolvidas de forma compartilhada. A autora alerta, contudo, para o risco de a responsabilidade pela inclusão ser transferida exclusivamente ao coordenador, o que o sobrecarregaria e desvirtuaria sua função de articulador. A adaptação de práticas, portanto, só se sustenta na perspectiva da corresponsabilização: o coordenador propõe, problematiza e acompanha, mas a transformação efetiva da sala de aula depende do engajamento do conjunto dos professores.

4.2 Formação continuada voltada à diversidade e inclusão

A formação continuada dos professores emerge, no corpus analisado, como a atribuição mais diretamente relacionada à função da coordenação pedagógica frente à inclusão (ROSÁRIO; PAPI, 2023). A escola é compreendida como local formativo, no qual as demandas reais da prática podem ser sistematizadas à luz do saber científico. Pereira (2025), ancorada em

Gatti (2013), argumenta que, embora a infraestrutura e os recursos sejam importantes, é o desenvolvimento humano e profissional dos educadores que produz mudanças significativas nos processos de ensino, defendendo uma formação que transcenda o enfoque meramente técnico.

Nogueira (2019) ilustra essa dimensão com a estratégia da "caixa de textos", um dispositivo simples, instalado na sala dos professores, no qual a coordenação disponibilizava textos e pesquisas sobre autismo e inclusão. A iniciativa revelou-se uma possibilidade real e dinâmica de formação continuada em serviço, por fornecer conhecimento atualizado e acessível sem demandar horário extraclasse. Aliada a oficinas de confecção de materiais e a rodas de conversa, a estratégia provocou mudança na linguagem e na postura das docentes diante da presença de uma criança com deficiência em suas turmas.

Ressalva importante, todavia, é feita por Catanante e Dias (2017): quando não acompanhada de apoio institucional, a carga de responsabilidade atribuída à formação realizada no local da escola pelo coordenador dificilmente conduzirá aos resultados esperados. A formação continuada, portanto, não deve ser tomada como resposta salvacionista para todas as dificuldades escolares, nem como tarefa exclusiva do coordenador; ela precisa ser sustentada tanto interna quanto externamente, por meio de políticas e estruturas que garantam tempo, espaço e condições. Some-se a isso a necessidade de o próprio coordenador receber formação específica, em um processo contínuo de busca por aprimoramento (AGUIAR, 2015; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

4.3 Articulação com a equipe multidisciplinar

A terceira categoria diz respeito ao papel do coordenador na articulação entre a escola e os demais profissionais que compõem a rede de apoio ao estudante. Pereira (2025) sublinha que o coordenador deve trabalhar em parceria com a equipe de apoio (professores de educação especial, psicólogos, terapeutas ocupacionais e demais profissionais), colaboração fundamental para que as estratégias pedagógicas sejam adequadas e personalizadas, respeitando a individualidade de cada estudante.

Nogueira (2019) evidencia essa articulação ao relatar o trabalho conjunto com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na realização de oficinas, bem como a aproximação com a equipe de saúde e com a família da criança acompanhada. A autora conclui que a flexibilidade inerente à função permite ao coordenador reunir-se com os profissionais da saúde e articular o atendimento prestado, repassando aos docentes, nas

formações em serviço, as orientações recebidas, o que facilita o desenvolvimento do estudante e dispensa o uso de horários adicionais.

Stelmachuk e Mazzotta (2012, apud Rosário; Papi, 2023) reforçam, entre os elementos promotores da inclusão, a presença de um auxiliar para o estudante, a participação da família e a troca de informações entre as professoras da sala de recursos multifuncionais e da sala regular. Conclui-se que a inclusão se efetiva de modo mais consistente quando o coordenador atua como articulador de uma rede ampla, composta por docentes, especialistas, família e comunidade, e não quando assume isoladamente a responsabilidade pelo processo.

A articulação com as famílias merece destaque particular. Conforme Pereira e Costa (2014, apud Nogueira, 2019), cabe ao coordenador, juntamente com a gestão e os professores, pensar estratégias que aproximem a família do contexto institucional. Essa aproximação é especialmente relevante nos casos de estudantes em processo de diagnóstico, em que a escola, de posse de relatórios pedagógicos, pode orientar as famílias na busca por atendimento especializado. A experiência de Nogueira (2019) ilustra como essa mediação produz efeitos concretos: o acompanhamento próximo de uma família em situação de vulnerabilidade resultou na retomada da busca por atendimento multidisciplinar e no encaminhamento para benefícios assistenciais previstos em lei, reafirmando o coordenador como elo entre a escola, a saúde e a assistência social.

4.4 Desafios na implementação de políticas inclusivas

A literatura é convergente ao apontar que, apesar do avanço do marco legal, persistem obstáculos significativos à efetivação das políticas inclusivas. Um limite recorrente é a sobrecarga de ações administrativas e burocráticas, que desvia o coordenador das demandas especificamente pedagógicas e reduz o tempo disponível para o acompanhamento dos professores (LIRA, 2012; VIOTO, 2013). Fernandes (2012) denomina esse fenômeno de desvio de função, resultando em desconexão com as necessidades reais de professores e estudantes.

Outro desafio é a descontinuidade das políticas públicas e a fragilidade de sua implementação e avaliação. Pesquisas sintetizadas por Rosário e Papi (2023) indicam que a falta de programas de formação específicos sobre inclusão, a ausência de investimentos direcionados e a descontinuidade das orientações legislativas comprometem a função formativa que se espera da equipe gestora. Soma-se a isso a resistência à mudança nas práticas pedagógicas já estabelecidas e a escassez de recursos, identificadas como os principais entraves enfrentados pelos coordenadores (PEREIRA, 2025).

Há ainda uma lacuna conceitual relevante. Conforme Rosário e Papi (2023), a inclusão precisa ser percebida como uma temática social presente na escola, e não apenas como uma questão a ser resolvida pela escola ou, isoladamente, pelo coordenador. Quando os gestores afirmam que suas escolas são inclusivas, mas indicam, simultaneamente, elementos pouco sugestivos de que a inclusão efetivamente ocorre nas práticas, evidencia-se a fragilidade do processo. Superar esses desafios exige, portanto, corresponsabilização coletiva, apoio institucional e a discussão, no coletivo escolar, de questões como: qual inclusão se pretende e com que suporte para o desenvolvimento das práticas?

Ilustrativo desse conjunto de desafios é o achado de Lira (2012 apud Rosário; Papi, 2023): no contexto investigado, o processo de inclusão foi reduzido ao atendimento na sala de recursos multifuncionais, sob a justificativa de que o professor da classe regular não estaria preparado para a inclusão; ademais, os momentos de acompanhamento pedagógico limitavam-se às semanas pedagógicas, e atividades emergenciais desviavam a coordenação de suas possibilidades interventivas. A autora conclui que a efetivação de um projeto inclusivo demanda a reorganização do Projeto Político-Pedagógico e o redimensionamento das atribuições do coordenador. Tal achado reforça que a inclusão não se concretiza pela mera transferência do estudante a um espaço especializado, mas pela transformação das práticas no conjunto da escola.

4.5 Empatia e olhar sensível às diferenças

A última categoria trata de uma dimensão atitudinal frequentemente negligenciada nas análises sobre gestão escolar, mas central à inclusão. Segundo Aguiar (2015), a presença de um estudante com deficiência requer do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar uma postura sensível, pautada no reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, de aprendizagem, de desejos e de necessidades, para além de sua deficiência. Essa perspectiva exige a superação da concepção de um "aluno ideal", reconhecendo que cada estudante apresenta características e necessidades próprias, que devem ser consideradas no planejamento e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, valorizando suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

Souza e Pimentel (2025) reforçam a necessidade de romper com concepções que subestimam as potencialidades dos estudantes com TEA e com práticas assistencialistas que dificultam sua participação efetiva no processo educativo.

Reconhecer a neurodiversidade e respeitar a forma específica com que cada sujeito aprende é compreendido como dever conjunto da escola, da família e da sociedade. Cabe ao

coordenador, nesse sentido, mobilizar a equipe docente a refletir sobre sua atuação como agente de inclusão, promovendo problematizações que tornem a escola um espaço de mudanças positivas e aprendizagens significativas.

A experiência relatada por Nogueira (2019) materializa esse princípio: ao promover, na "Escola de Pais", palestras sobre autismo, igualdade racial e convivência com as diferenças, a coordenação ampliou a reflexão da comunidade escolar sobre as diversas formas de exclusão, muitas vezes naturalizadas. Percebe-se, assim, que a empatia não é atributo meramente afetivo, mas postura ético-política que orienta decisões pedagógicas e fortalece a cultura inclusiva da instituição.

Considerações Finais

Este estudo investigou como o coordenador pedagógico contribui para a efetivação da educação inclusiva e da equidade escolar. A revisão integrativa permitiu identificar que o coordenador favorece a inclusão sobretudo quando assume posição articuladora e mobilizadora do trabalho coletivo, atuando em cinco frentes complementares: o apoio à adaptação de práticas pedagógicas; a promoção da formação continuada voltada à diversidade; a articulação com a equipe multidisciplinar; o enfrentamento dos desafios de implementação das políticas; e o cultivo da empatia e do olhar sensível às diferenças.

Constatou-se que a atuação desse profissional é tensionada por limites concretos, a sobrecarga de tarefas burocráticas, a fragilidade da formação específica, a escassez de recursos, a resistência à mudança e a descontinuidade das políticas. Tais limites reiteram que a inclusão não pode ser delegada exclusivamente ao coordenador, sob pena de sobrecarregá-lo e de reduzir o processo a ações isoladas e pouco impactantes. A inclusão é, antes, responsabilidade coletiva, que demanda corresponsabilização de toda a comunidade escolar, apoio institucional consistente e articulação entre diferentes instâncias da educação.

A equidade, nesse horizonte, revela-se princípio orientador: não basta assegurar a matrícula e a permanência do estudante; é preciso garantir condições efetivas de aprendizagem ajustadas às suas particularidades. O coordenador pedagógico, pela singularidade de sua função, que lhe permite circular entre a sala de aula, a gestão, as famílias e os serviços especializados, ocupa lugar estratégico nessa construção, desde que reconhecido e apoiado em sua dimensão formadora e articuladora.

Como limitação, registra-se que a revisão integrativa, ao sintetizar produções já publicadas, não substitui a investigação empírica dos contextos escolares. Recomenda-se, assim, o desenvolvimento de novas pesquisas, especialmente de campo, que examinem, em

situações concretas, os desdobramentos, limites e possibilidades da atuação da coordenação pedagógica frente à inclusão, bem como a socialização de estratégias que favoreçam a superação dos obstáculos identificados. Espera-se que este trabalho contribua para o debate sobre uma liderança pedagógica bem-informada e engajada, condição reconhecida como vital para o progresso de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Referências

AGUIAR, Lucia Gusson. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 141-157.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. Educação: Teoria e Prática, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez. 2008.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e Sociedade, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

CATANANTE, Bruna Roberta; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017.

COSTA, Maria Stela Oliveira. O papel do coordenador pedagógico na inclusão dos alunos com deficiência. Revista da Faculdade Christus, v. 10, p. 128-142, 2006.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres. A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NOGUEIRA, Janaina André de Souza. A coordenação pedagógica no processo de inclusão de uma criança com deficiência. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PEREIRA, Elilde Ferreira. Coordenador pedagógico e a Educação Especial. Entre Polos e Confluências: diálogos acadêmicos multitemáticos, v. 3, n. 24, p. 111-127, mar. 2025.

PINTO, Umberto de Andrade. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Ennia Débora P. Braga. A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. A coordenação pedagógica e sua relação com a inclusão educacional: uma revisão integrativa. Revista Valore, Volta Redonda, v. 8, e-8066, 2023.

SOUZA, Acrya dos Santos; PIMENTEL, Susana Couto. A coordenação pedagógica na inclusão de estudantes com TEA. Diálogos e Diversidade, Jacobina, v. 4, n. e20285, p. 1-10, 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília: Unesco, 2019.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.