

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DO COORDENADOR E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Laurita Bispo Evangelista<sup>1</sup>  
Marineuza Matos dos Anjos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda o papel do Coordenador Pedagógico (CP) e os desafios enfrentados na formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva, com enfoque na aprendizagem dos estudantes. O estudo propõe reflexões sobre a formação docente centrada na sala de aula, articula saberes por meio da troca de experiências e promove a participação ativa dos docentes nas atividades, a fim de criar um ambiente acolhedor. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Salvador-BA, teve como objetivo, investigar os desafios vivenciados pelo CP na formação de professores no espaço escolar. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando como técnicas: a análise documental (Projeto Político-Pedagógico) e o grupo focal (aplicação de questionário aos professores do ensino médio e técnicos do Atendimento Educacional Especializado). Durante o processo de formação, ficou evidente a necessidade de articular um trabalho coletivo e corresponsável, destacando-se o envolvimento ativo e sistemático da comunidade escolar nas decisões e no planejamento, de modo a favorecer o engajamento de todos na proposta inclusiva da escola. O estudo ressalta ainda a importância do papel do CP na efetivação e no sucesso da implementação da educação inclusiva, bem como a existência de barreiras que dificultam a concretização de ações formativas voltadas aos docentes. Infere-se que o CP não é o único responsável por esse processo: a implementação da educação inclusiva requer transformações no contexto escolar, visando garantir a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que apresentam dificuldades e estão mais propensos ao fracasso escolar. Assim, problematizar a formação de professores numa perspectiva inclusiva contribui para a constituição de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de desenvolver sensibilidades pedagógicas que assegurem a qualidade do ensino e da aprendizagem, implicando em um contínuo processo de profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação Inclusiva, Desafios da Formação, Coordenação Pedagógica.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, UNEB. Pedagoga. Especialista em Coordenação Pedagógica, Alfabetização e Letramento e Gestão Educacional. Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Educação da Bahia. E-mail: [laurita.evangelista41@gmail.com](mailto:laurita.evangelista41@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC, UNEB, Profa. Adjunta do Departamento de Educação – Campus I UNEB. E- mail: [mmanjos@uneb.br](mailto:mmanjos@uneb.br).



## INTRODUÇÃO

Este artigo propõe discutir o papel do Coordenador Pedagógico (CP) e os desafios da educação inclusiva enfrentados na formação continuada de professores no espaço escolar da educação básica, a partir da perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas. Este trabalho nasce de inquietações vivenciadas na formação docente, tendo como desafio articular a educação inclusiva às práticas pedagógicas na formação de professores.

O coordenador pedagógico exerce papel estratégico ao articular saberes e experiências, criando condições para que as políticas educacionais sejam efetivamente traduzidas em práticas pedagógicas, fortalecendo a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos docentes. "O coordenador pedagógico deve atuar como articulador entre diferentes saberes, experiências e parceiros existentes na escola, promovendo espaços de formação contínua que conectem as políticas educacionais à prática docente cotidiana" (ALMEIDA, 2005, p. 13).

No contexto da educação inclusiva, a efetivação do direito à aprendizagem ainda enfrenta desafios significativos nas escolas públicas. Como observam Almeida e Placco (2010), mesmo quando a escola garante gratuidade, persistem barreiras estruturais e atitudes resistentes que dificultam a plena inserção de alunos com deficiência.

"Olhando para dentro das escolas, podemos notar as dificuldades de alunos com deficiência e de seus familiares na tentativa de se fazerem inseridos no sistema público de ensino. Mesmo na escola pública, que tem como princípio a gratuidade, percebemos entraves para que este cidadão seja efetivamente incluído, dadas as inadequações da estrutura de ensino, assim como a resistência dos que nela trabalham" (ALMEIDA; PLACCO, 2010, p. 147).

A reflexão de Almeida e Placco (2010) evidencia as contradições do ensino público, que, embora universal em princípio, ainda enfrenta barreiras estruturais e culturais à inclusão. O excerto aponta que o direito constitucional à educação exige não apenas acesso, mas também permanência e qualidade, implicando transformações pedagógicas e institucionais.

Com efeito, Mantoan (2015, p. 39) afirma que "a Constituição, contudo, garante a educação para todos". Para que se alcance o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode ocorrer em ambientes segregados, mas em contextos inclusivos. O trecho reforça o princípio da educação como direito universal, previsto na Constituição Federal de 1988.

A assertiva de Mantoan (2015) resgata o núcleo axiológico da Constituição de 1988,



ao reafirmar a educação como direito universal e inalienável. Contudo, sua crítica transcende a mera normatividade jurídica, ao denunciar a insuficiência de modelos segregados e reivindicar práticas efetivamente inclusivas. Nesse sentido, o excerto desloca o debate da retórica legal para o plano ético-político, onde a cidadania só se concretiza na medida em que a escola se reinventa como espaço de igualdade substancial e de reconhecimento das diferenças.

Ainda segundo Mantoan (2015, p. 28), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Essa mudança de perspectiva reconhece a diversidade como valor inerente e exige que as escolas se adaptem de modo criterioso, oferecendo um ensino de qualidade que atenda às necessidades individuais de cada estudante.

A escola, assim como a sociedade, deve promover a inclusão, o que vai além de apenas receber estudantes com deficiência. Não basta garantir o acesso: é fundamental assegurar a permanência e a continuidade nos estudos. Para isso, a escola inclusiva precisa estar preparada pedagogicamente, com recursos, profissionais e arquitetura adequados. Como afirmam Almeida e Placco (2010, p. 112), embora “a escola não tenha o poder de acabar com as mazelas sociais, como outrora se acreditou, tem papel central na construção de uma sociedade mais justa e digna para a população”.

Diante de tantos desafios, algumas ações são propostas à equipe gestora e ao CP no âmbito escolar. Sobre essas possibilidades, Azevedo e Cunha (2008) destacam encaminhamentos em prol da inclusão: a) incentivar o trabalho cooperativo como prática que aprimore o desempenho individual e coletivo, contemplando todos os envolvidos no processo educativo; b) mediar, junto aos educadores e à comunidade escolar, a elaboração de um plano de ação coletivo que considere a diversidade dos estudantes; c) promover a socialização e estabelecer relações de respeito às diferenças, na construção de aprendizagens individuais e coletivas; d) articular a dialogicidade entre todos os segmentos envolvidos no processo educativo (família, professores, comunidade escolar); e) construir junto com os educandos valores, por meio do respeito, da afetividade, solidariedade e cooperação visando o desenvolvimento integral de todos.

Portanto, a coordenação pedagógica se configura como elemento estratégico para a melhoria da prática educativa, pois cria condições para que os professores reflitam sobre suas



experiências, compartilhem saberes e se engajem em um processo permanente de qualificação profissional, contribuindo para a construção de uma escola mais colaborativa e efetiva. A coordenação pedagógica atua como mediadora do desenvolvimento profissional dos professores, promovendo reflexões sobre a prática, estimulando a troca de saberes e fortalecendo uma cultura de formação contínua dentro da escola.

O estudo desenvolveu-se à luz de pressupostos teóricos sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas formativas, em diálogo com Almeida (2005), Barros e Eugenio (2014), Gatti (2013) e Mantoan (2015). A análise do Projeto Político-Pedagógico e do conteúdo das entrevistas constituiu o caminho metodológico para compreender a importância de focar práticas formativas capazes de responder aos desafios da formação docente.

## 2.METODOLOGIA DE ESTUDO

A presente investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, por privilegiar a compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas inclusivas. Conforme Minayo (2012), a abordagem qualitativa permite apreender a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais, considerando sua dimensão subjetiva e relacional. Nesse sentido, o estudo ancora-se em uma revisão bibliográfica inicial, que fundamenta o diálogo com autores de referência, como Mantoan (2015), Almeida e Placco (2010), Souza e Pimentel (2025) e Bardin (2011), os quais oferecem suporte teórico sobre inclusão escolar, papel do coordenador pedagógico, formação docente e análise de conteúdo.

No âmbito empírico, a pesquisa contou com a participação de três docentes regentes do ensino médio e dois técnicos vinculados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), todos pertencentes a uma escola da rede estadual. Os critérios de seleção dos participantes envolveram a atuação direta no ensino médio, no caso dos professores, e a inserção no trabalho especializado da sala de AEE, no caso dos técnicos. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado, organizadas em um roteiro de seis questões, elaboradas com vistas a identificar desafios, percepções e práticas relacionadas à implementação da educação inclusiva.

O tratamento do material empírico seguiu os pressupostos metodológicos da **Análise de Conteúdo** de Bardin (2011). Na fase de pré-análise, foram definidas hipóteses, objetivos e indicadores, além da realização de leitura flutuante para apreensão inicial dos sentidos. Em



seguida, procedeu-se à codificação das falas em unidades de registro e de contexto, organizadas em categorias temáticas que evidenciaram padrões e recorrências. Por fim, os dados foram tratados e interpretados de forma crítica e reflexiva, relacionando-os ao referencial teórico e problematizando os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no processo de inclusão escolar.

Foram examinadas relações entre ações formativas do coordenador pedagógico e efetividade das práticas inclusivas, incluindo estratégias de mediação, acompanhamento docente e articulação com a comunidade escolar que deem conta do onjetivo. Também foram avaliados fatores que dificultam a inclusão, como barreiras estruturais, resistências culturais e lacunas formativas. Esse processo permitiu a construção de temas emergentes, agrupando evidências empíricas e inferências teóricas, e resultou em uma compreensão integrada das dinâmicas de inclusão escolar e do papel do coordenador pedagógico como agente mediador e articulador das práticas formativas.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi realizada por meio da leitura sistemática e crítica de seus componentes estruturais, incluindo missão, visão, objetivos, metas pedagógicas e estratégias de ensino. O objetivo central foi identificar como o documento expressa diretrizes e práticas relacionadas à formação continuada dos professores, bem como às políticas e ações voltadas à inclusão escolar. Essa abordagem permitiu avaliar a coerência entre os princípios estabelecidos no PPP e a realidade do cotidiano escolar.

Assim, a metodologia articula a base teórica à investigação empírica, buscando compreender como o papel do coordenador pedagógico pode potencializar práticas inclusivas no cotidiano escolar, em diálogo com as exigências legais e pedagógicas que orientam a educação contemporânea.

### **3.REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação, conforme discute Gatti (2013), transcende os limites do espaço escolar, configurando-se como um processo de trocas amplas de saberes entre indivíduos em variados níveis e contextos. Nesse sentido, a escola assume papel estruturante para a aprendizagem e para a consolidação de relações inclusivas e equitativas.

Segundo Almeida (2010), a ausência de formação inicial adequada, associada às dificuldades na formação continuada, especialmente em Educação Especial, constitui uma barreira persistente à efetivação da inclusão, exigindo diversificação metodológica e abordagem individualizada do ensino. De modo análogo, Barros e Eugenio (2014) ressaltam



que a formação docente deve estar intrinsecamente vinculada à prática profissional, demandando preparação abrangente que contemple aspectos teóricos, metodológicos e técnicos.

O pensamento de Almeida (2010) e de Barros e Eugenio (2014) evidencia que a efetivação da educação inclusiva transcende a mera aquisição de conhecimentos, exigindo uma formação docente contínua, integrada e contextualizada. Ressalta-se que a articulação entre teoria e prática constitui elemento essencial para enfrentar a complexidade das salas de aula contemporâneas. Assim, a preparação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também metodológicos e reflexivos, capazes de promover ensino diversificado e sensível às necessidades de todos os estudantes.

O coordenador pedagógico desempenha um papel importante na articulação da relação dos docentes com os processos de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes na direção de transformação do cotidiano educacional. Para Souza (2001), a tarefa do coordenador é planejar a formação contínua com base em observações detalhadas das necessidades docentes, considerando interações com alunos, metodologias aplicadas e concepções vigentes sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Nesse sentido, é também tarefa do coordenador, oferecer aos docentes caminhos que proporcionem aprendizagens a todos os estudantes, respeitando as suas singularidades. Mantoan e Pietro (2006, p. 17) enfatizam que a atenção às peculiaridades de cada indivíduo é fundamental: tratar diferentemente os diferentes pode revelar especificidades, ao passo que tratar igualmente pode ocultá-las e gerar exclusão.

O desafio da formação docente contemporânea consiste em instrumentalizar os futuros profissionais para atuação reflexiva, crítica e sensível, capaz de promover competências nos estudantes para interagir num mundo globalizado, competitivo e dinâmico (LISBÔA, 2011). Nesse contexto, a educação inclusiva não se limita a formar especialistas, mas exige capacitação básica para atuação efetiva frente à diversidade real das escolas. Ademais, Sardinha (2013, apud Rosário; Papi, 2023) ressalta o papel da gestão escolar como elemento catalisador ou restritivo das ações inclusivas, evidenciando que iniciativas isoladas tendem a ter impacto reduzido frente à integralidade do contexto escolar.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO



Após o tratamento dos dados, duas categorias merecem destaque nas falas dos professores e técnicos entrevistados: os principais desafios percebidos no ambiente escolar e as práticas educativas inclusivas.

A primeira categoria, os principais desafios percebidos no ambiente escolar, evidencia uma preocupação premente e recorrente nas falas dos professores e técnicos, desafios estes estritamente relacionados às práticas formativas do coordenador pedagógico. Três professores destacaram os principais desafios percebidos:

P1: A educação inclusiva demanda mudanças estruturais, pedagógicas e culturais que vão além da sala de aula. Por isso, é essencial a existência de uma rede de apoio, formada por diversos profissionais e setores, como: equipe multidisciplinar (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos etc.) e Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

P2: A inclusão envolve múltiplos aspectos, sendo fundamental contar com uma rede de apoio que inclua profissionais, famílias e a comunidade.

P3: Sinceramente, quando percebo cada um pensando e agindo de forma distinta, enquanto outros ignoram e a coordenação pedagógica tenta atuar sozinha, reduz-se consideravelmente a chance de alcançar os objetivos pretendidos.

As falas evidenciam que a educação inclusiva exige articulação coletiva e comprometimento de todos os envolvidos. A rede de apoio surge como elemento essencial para garantir condições reais de inclusão, superando esforços isolados da escola. No entanto, a ausência de unidade e corresponsabilidade fragiliza as práticas e limita o alcance dos objetivos educativos.

Conforme Mantoan (2003), “O maior desafio da inclusão é mudar a escola, e não o estudante. A inclusão não é adaptação do aluno às condições da escola, mas a transformação da escola para atender a todos os alunos”. A reflexão de Mantoan (2003) evidencia que a inclusão exige repensar estruturas, práticas e cultura escolar, colocando a escola como protagonista na promoção de oportunidades equitativas para todos os estudantes.

Dois técnicos destacaram os principais desafios percebidos:

TAEE1: Quando pensamos em desafios na educação inclusiva, logo identificamos fragmentação entre famílias, estudantes, professores, comunidade escolar, gestão e coordenação pedagógica, refletindo sobre a necessidade de atuação coletiva.

TAEE2: Incluir verdadeiramente todos os estudantes exige não apenas acesso, mas permanência e usufruto de seus direitos, garantindo aprendizagens efetivas. Nesse aspecto, apenas a formação continuada não é suficiente.



As falas mostram que a educação inclusiva requer ação coletiva e integrada, garantindo acesso, permanência e aprendizagem, sendo que a formação continuada só é eficaz quando acompanhada de políticas e práticas institucionais sólidas. A categoria evidencia os desafios estruturais da escola, que exigem ações coletivas de gestão e políticas públicas. Esses fatores, atravessados por demandas sociais e pedagógicas, impactam a prática docente e a formação dos estudantes.

Segundo Mantoan (2006, p. 11), “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo”. Desse modo, entende-se que a inclusão não se resume a ajustes pontuais, mas demanda uma reestruturação profunda da forma como a educação é concebida e organizada. Visto que a educação inclusiva demanda mudanças estruturais e pedagógicas, apoio multidisciplinar e atuação da gestão, acrescidos da insuficiência da formação continuada e da carência de atividades adaptadas às demandas inclusivas.

A segunda categoria, as práticas educativas inclusivas, visa integrar todos os estudantes no ambiente escolar, sempre respeitando suas necessidades e diferenças.

P1: A formação possibilita que professores e demais membros da equipe reflitam sobre suas práticas, utilizem estratégias pedagógicas diferenciadas e compreendam o papel de cada um no processo de inclusão.

P2: Na formação inicial, não recebemos preparo mínimo para lidar com essa diversidade; mesmo a formação complementar muitas vezes não supre essa lacuna, tornando as práticas inclusivas em sala inconsistentes. Quando a escola envolve todos os segmentos, as práticas são facilitadas.

P3: Muitas vezes, há desconhecimento, resistência ou insegurança em planejar e executar práticas inclusivas, o que gera sensação de responsabilidade isolada.

Os relatos indicam a relevância da formação continuada, mas também revelam fragilidades na formação inicial e complementar. A inclusão é um processo coletivo que demanda apoio, diálogo e corresponsabilidade escolar. Segundo Mantoan (2003), “A inclusão escolar é um processo que desafia a escola a rever suas práticas, objetivos e organização, de modo a garantir a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas diferenças”. Mantoan, ressalta que a inclusão escolar exige a reorganização das práticas, objetivos e estrutura da escola, garantindo aprendizagem e respeito às diferenças de todos os alunos.



Os relatos que seguem apontam avanços na inclusão, mas também fragilidades pela ausência de corresponsabilidade entre escola, família e comunidade. Apesar disso, destacam conquistas que sinalizam evolução no processo inclusivo.

TAAEE1: Nossas práticas inclusivas fortalecem as práticas educativas dos professores, mas ainda são insuficientes sem o envolvimento de todos.

TAAEE2: Frequentemente, o olhar é unilateral e não holístico; muitas vezes atribuiremos a culpa a terceiros, embora algumas práticas inclusivas estejam evoluindo.

Na segunda categoria, as práticas educativas inclusivas constituem um pilar essencial para a construção de uma escola democrática e equitativa. Elas possibilitam que cada estudante seja reconhecido em sua singularidade, garantindo acesso, permanência e participação efetiva. Assim, fortalecem o compromisso da educação com a justiça social e o respeito à diversidade.

Sob esse viés, Pereira e Pimentel (2020) citam que,

As práticas pedagógicas inclusivas problematizam as concepções disseminadas socialmente acerca dos estigmas produzidos sobre os alunos que aprendem num tempo e ritmo diferenciados, corroborando com o entendimento que a diversidade faz parte da condição humana. O desenvolvimento de tais práticas requer que o professor centralize seu olhar nas potencialidades dos estudantes, escolhendo metodologias, recursos, estratégias que desafiem os discentes e permitam a aprendizagem e o desenvolvimento.

O trecho ressalta a relevância de uma pedagogia inclusiva que valoriza a diversidade como parte da condição humana. Destaca ainda o papel do professor em reconhecer as potencialidades dos alunos e adotar estratégias que transformem as diferenças em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento coletivo.

Os relatos dos profissionais destacam a importância da construção coletiva e colaborativa do fazer pedagógico. Nesse processo contínuo, cada sujeito, em sua especificidade, torna-se essencial para a reflexão e fortalecimento da prática docente.

As formações continuadas são centrais para práticas inclusivas, e o coordenador pedagógico articula saberes, apoia a gestão e promove reflexões críticas. Seu papel é engajar professores e comunidade escolar em ações coletivas e integradas. A educação deve oportunizar aos educandos a descoberta de si e dos outros numa perspectiva de trocas e mediações de conhecimentos, habilidades, saberes, atitudes e afetividades visando o exercício de uma convivência saudável humanizadora.

Azevedo e Cunha (2008) afirmam: “A prática da exclusão é a constatação de que a escola, como está, quer padronização das pessoas segundo critérios dominantes. É necessário



e urgente que o PPP seja constantemente reavaliado, assegurando permanência e sucesso de todos os educandos, respeitando diferenças e enfatizando potencialidades individuais”.

O Projeto Político-Pedagógico analisado revela fragilidades ao não contemplar ações colaborativas voltadas à inclusão. Sua lacuna quanto ao direito de todos à aprendizagem compromete a efetivação da participação plena. Tal ausência pode perpetuar desigualdades e enfraquecer a construção de uma escola democrática.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição, ao não contemplar a educação inclusiva, revela uma falha significativa em sua proposta formativa. A ausência dessa perspectiva reforça práticas excludentes, desconsidera a diversidade dos estudantes e contraria legislações que asseguram o direito de todos à educação de qualidade. Um PPP sem inclusão compromete a função social da escola e distancia a comunidade escolar de uma educação democrática e equitativa.

A questão da inclusão, muito mais que um ato de amor, representa um direito garantido pela Constituição Federal (1988) e pela Lei Brasileira de Inclusão, Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual deve “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Nesse sentido, a lei permite o exercício de respeito e de valorização de cada um, na sua singularidade; e promove a dignidade do homem, favorecendo a construção e manutenção da sua condição de cidadão.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou a necessidade de articulação colaborativa e corresponsabilização entre todos os segmentos da comunidade escolar, destacando o envolvimento sistemático de cada ator na promoção da proposta inclusiva. Tal cooperação é condição essencial para que a inclusão se incorpore à rotina pedagógica, transcendendo ações isoladas.

Compreende-se que implementar a inclusão ao ensino é uma tarefa desafiadora, especialmente, diante das demandas administrativas e burocráticas. Nesse sentido o CP desempenha um papel complexo e importante junto aos professores para produzir práticas pedagógicas inclusivas com o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes. Portanto, fica evidente a complexidade do papel do CP: os dados indicaram os significativos desafios enfrentados pelo coordenador, na formação de professores; especialmente, na educação



inclusiva, envolvendo compreensão da dinâmica organizacional, definição de práticas inclusivas e avaliação da resposta institucional.

Observou-se que o Projeto Político-Pedagógico carece de diretrizes robustas que valorizem práticas inclusivas e metodológicas. Diante das análises, fica evidente que a promoção de uma educação inclusiva exige que o Projeto Político-Pedagógico seja revisitado e fortalecido, incorporando práticas colaborativas, reflexivas e centradas na diversidade dos estudantes.

Por fim, a pesquisa evidenciou a relevância do papel do coordenador na efetivação da educação inclusiva, ao mesmo tempo em que revelou entraves, como falta de formação, recursos e barreiras sociais e culturais. O fortalecimento de relações colaborativas requer sensibilidade, empatia e práticas reflexivas centradas na diversidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje.** In: **Formação Contínua de Professores. Salto para o Futuro.** Boletim 13, ago. 2005, p. 11-17. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2025.

AZEVEDO, Maria Antônia 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, jul. dez.-2008, p.53-72.

BARROS, Séfora; EUGENIO, Benedito G. **O coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho, dilemas.** Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós. A.4, n.16. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 set. 2025.

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). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 28 set. 2025.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI.** Revista de Educação, v.18, n.1, p.5-22, 2011.



DUARTE, Adriana. Políticas Educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org.). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: O que é? Por quê? Como fazer?**. – São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 107 p. (Coleção Temas sociais)

PEREIRA, Delma dos S. S. e PIMENTEL, Susana C. P. **Práticas pedagógicas inclusivas: um direito de aprender**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5 ed. São Paulo: Layola, 2001.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Apesquisa científica. Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009.

