

GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Jorcelia Cristina Santos de Paula

Mestranda no Programa de Pós – Graduação em Humanidades, Cultura e artes – Unigranrio

jorceliacristina@gmail.com

RESUMO- O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil, com ênfase nas práticas inclusivas voltadas ao atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Busca-se evidenciar a importância da gestão pedagógica na efetivação de estratégias que promovam a equidade e o respeito à diversidade desde os primeiros anos de vida escolar. Nesse cenário, A pesquisa parte da seguinte problemática: de que forma o coordenador pedagógico contribui para o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas no contexto escolar do TEA na Educação Infantil? Para responder à pergunta, o estudo fundamenta-se em autores que discutem educação inclusiva, gestão e políticas de inclusão escolar, como Pletsch (2014), Mantoan (2015), Carvalho (2010), Libâneo (2013) e Lück (2009), além de considerar os marcos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil. Conclui-se que a atuação do coordenador pedagógico é essencial para a mediação da formação continuada e para eliminar barreiras atitudinais e pedagógicas, garantindo que o atendimento às crianças com autismo na primeira infância promova o desenvolvimento integral e a efetiva participação social.

Palavras – Chave: gestão pedagógica; educação especial e inclusiva; TEA; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Diante das transformações sociais, novas demandas têm surgido no cenário educacional, reforçando o espaço escolar enquanto instituição de educação formal desafiada a explorar estratégias de acesso a todos os educandos, independentemente de suas particularidades. Neste contexto, onde a escola necessita possibilitar o acesso de forma pertinente para que os sujeitos sejam favorecidos mediante experiências coletivas, encontra-se uma série de fatores que instigam os avanços educacionais, entre eles, a inclusão escolar.

No cenário brasileiro, a Constituição Federal de 1988 reforça a garantia de escolarização "para todos". Em seu artigo 205, ressalta-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para

o exercício da cidadania. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reafirma a visão essencial do processo formativo, abrangendo as experiências que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana e nas instituições de ensino.

Cabe ressaltar que a educação escolar, ao buscar o pleno desenvolvimento do educando, necessita abranger práticas sociais e de convivência inclusiva sob uma visão pluriversal. Sabe-se que o professor, isoladamente, enfrenta dificuldades diante da complexidade das questões que surgem no cotidiano inclusivo. Para promover uma escola equitativa e com aprendizado ao longo da vida, faz-se necessário (re)pensar uma gestão democrática que viabilize o direito de conviver com pares sociais e culturais diversificados.

Nesta perspectiva, garantir uma educação de qualidade exige o comprometimento de profissionais que viabilizem o acompanhamento pedagógico, didático e metodológico, indo além do uso de recursos materiais. Destaca-se, aqui, o papel fundamental da coordenação pedagógica. O coordenador é responsável por planejar, organizar e incentivar os docentes a reverem suas práticas, criando mecanismos para uma educação eficiente. Neste estudo, tal atuação ganha relevância específica ao analisarmos o contexto da Educação Infantil e o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante deste cenário, levantam-se as seguintes problemáticas: Qual o papel do coordenador pedagógico no espaço inclusivo voltado ao autismo? Como este profissional pode atuar como aliado do professor na superação de dificuldades e conflitos? De que maneira a coordenação pode colaborar efetivamente para uma educação inclusiva na primeira infância?

O objeto desta pesquisa qualitativa e bibliográfica centra-se na análise do papel do coordenador pedagógico, com ênfase em sua atuação como mediador de saberes e formador de docentes. Para dialogar com a temática, abordaremos documentos como a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), além de autores como Pletsch (2014), Mantoan (2015), Sasaki (1997) e Libâneo (2013). A pesquisa busca compreender como a atuação conjunta entre coordenação e docentes fortalece o compromisso da escola com a equidade e o desenvolvimento pleno de crianças com TEA, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a construção deste artigo científico pautou-se na modalidade de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório. Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica implica em buscar subsídios para a

compreensão de um objeto de estudo a partir de contribuições teóricas já publicadas em documentos e obras de referência. O levantamento de dados foi realizado a partir de fontes secundárias, compreendendo livros, artigos científicos e documentos normativos, selecionados nas bases de dados Google Acadêmico, portal de periódicos da CAPES e Scielo. A análise dos textos buscou identificar convergências teóricas sobre a mediação do coordenador pedagógico no contexto da inclusão escolar. Já a seleção e análise do referencial teórico, basearam-se na relevância e autoridade no campo da gestão, educação infantil, formação continuada, prática docente e educação inclusiva.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar as convergências entre o que a legislação propõe e o que a gestão pedagógica pode efetivar na prática cotidiana. O foco central da análise residiu na mediação do coordenador pedagógico como facilitador da parceria com o professor regente, visando a construção de estratégias como o Estudo de Caso e o Plano de Ensino Individualizado (PEI), essenciais para o acolhimento e desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Trajetória Histórica e a Configuração da Coordenação Pedagógica: Da Supervisão a Mediação

A compreensão da função do coordenador pedagógico no cenário educacional brasileiro exige, primeiramente, um breve relato em sua gênese histórica. Originalmente, as atribuições que hoje compõem a coordenação eram atribuídas a gestores ou professores voluntários com maior tempo de serviço ou auxiliares administrativos. Não havia, até meados do século XX, uma delimitação clara de cargo ou uma formação específica que pautasse essa atuação.

Foi a partir da década de 1970, sob a égide de uma estrutura educacional mais tecnicista, que surgiram com força os cargos de supervisor e orientador educacional. Naquele período, a função possuía um caráter marcadamente fiscalizador e burocrático. O supervisor era o "olhar externo" que verificava se o professor estava cumprindo o programa curricular, enquanto o orientador focava na mediação de conflitos disciplinares e no contato com as famílias. Segundo Oliveira (2008), essa fragmentação do trabalho pedagógico refletia uma busca pela eficiência produtiva, onde o "pensar" a educação era separado do "fazer" docente.

Ainda na contemporaneidade, observa-se que muitas redes de ensino mantêm nomenclaturas herdadas desse período, como "supervisão", o que por vezes gera ambiguidades no chão da escola. Libâneo (2013) discute que a transição para a gestão democrática exige que esse profissional ressignifique sua identidade: ele deixa de ser o inspetor de normas para se tornar o articulador do Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹. Esta mudança de paradigma é essencial para a inclusão, pois uma gestão rígida e burocrática dificulta a flexibilização necessária para atender alunos com necessidades específicas.

Nesse contexto, a descentralização administrativa e financeira, fruto das reformas educacionais influenciadas pelo ideário neoliberal, transferiu às instituições escolares a responsabilidade direta por solucionar problemas complexos do cotidiano. Como afirma Oliveira (2015), as escolas passaram a ser cobradas por metas e resultados, o que muitas vezes sobrecarrega o coordenador com demandas administrativas, afastando-o de sua função primordial: a formação continuada do corpo docente.

Para Garcia (1986), a função essencial do coordenador pedagógico é estabelecer pontes. Em uma escola que se pretende inclusiva, essa "ponte" deve ligar o conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil às práticas reais de sala de aula. O coordenador, portanto, não ocupa uma posição de superioridade hierárquica, mas de parceria técnica. Ele é o profissional que deve deter a visão macro da escola para orientar o professor na visão micro da sala de aula.

Sem essa mediação, o processo formativo torna-se estéril. A coordenação deve atuar como um observador comprometido que, ao identificar as dificuldades do docente frente à diversidade, propõe espaços de reflexão e estudo. É nesta parceria que reside a possibilidade de transformar uma escola tradicional em um ambiente verdadeiramente equitativo, onde o direito à aprendizagem não seja apenas um texto legal, mas uma realidade pedagógica vivenciada por todos os educandos.

2.2 A Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): Marcos Legais e Desafios na Primeira Infância

¹ É o documento que norteia o processo de ensino e aprendizagem e, também, as relações que acontecem no espaço escolar. Com isso, o PPP concentra a missão, os valores, a filosofia, a identidade e a proposta pedagógica de uma escola, além de mostrar como ela precisa atuar para proporcionar uma educação de qualidade. <https://novaescola.org.br/conteudo/21805/projeto-politico-pedagogico-ppp>

A consolidação de uma escola inclusiva não é apenas um desejo pedagógico, mas uma imposição legal e ética que ganhou força internacional a partir da década de 1990. A Declaração de Salamanca² (1994) estabeleceu que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Este documento foi o divisor de águas que tirou o foco da "integração" (onde o aluno deveria se adaptar à escola) para a "inclusão" (onde a escola deve se transformar para receber o aluno).

No Brasil, essa trajetória é ratificada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Pires), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Um marco jurídico de extrema relevância no Brasil é a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). Esta legislação foi o divisor de águas que garantiu que a pessoa com TEA fosse considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Na prática escolar, isso significa que a negativa de matrícula ou a falta de suporte adequado configuram crimes de discriminação. Contudo, o texto legal, por si só, não remove as barreiras atitudinais. Como aponta Pletsch (2014), a legislação é o ponto de partida, mas a inclusão real acontece no "chão da escola", através da mediação pedagógica e da eliminação de estigmas que ainda cercam o diagnóstico.

A Educação Infantil, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), inaugura o percurso da Educação Básica. Sua finalidade transcende a mera guarda ou instrução, focando no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Nesse estágio vital, a criança não apenas "frequenta" a escola; ela habita um espaço de construção de identidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reforçam essa premissa ao determinar que as práticas pedagógicas devem ser eixos estruturantes de interações e brincadeiras, garantindo experiências que promovam a socialização e o respeito à singularidade.

Contudo, na Educação Infantil, o desafio é ainda mais singular. Esta etapa de ensino é pautada pelas interações e pela brincadeira. Para a criança com TEA, que pode apresentar dificuldades na comunicação social e padrões restritos de comportamento, o ambiente escolar

²https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm

precisa ser intencionalmente organizado e profissionais qualificados. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as autoridades devem fortalecer o financiamento e a fiscalização para que a inclusão não seja apenas "estar na sala", mas "participar da vida escola.

Mantoan (2015) discute que a inclusão exige que a escola reconheça a diferença como um valor, e não como um problema. No caso do autismo, a coordenação pedagógica deve mediar a compreensão de que o desenvolvimento da criança com TEA na primeira infância não segue uma linha linear, exigindo flexibilização curricular e adaptações ambientais. Como afirma Morin (2000), a exclusão ocorre no silêncio, quando a criança está presente fisicamente, mas é "invisível" nas atividades coletivas por falta de estratégias pedagógicas adequadas.

2.3 O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada em Serviço: Estratégias de Gestão para a Inclusão

Embora o cenário educacional brasileiro apresente progressos na efetivação de uma escola inclusiva, é imperativo que a gestão pedagógica estabeleça um processo dinâmico de visão de mundo que dialogue constantemente com a realidade escolar (KUHN, 1982). Nesse sentido, o coordenador pedagógico configura-se como o "maquinista" dessa jornada, sendo o agente responsável por motivar a equipe docente a desenvolver um olhar sensível e técnico sobre suas práticas, enfrentando o desafio de harmonizar o espaço escolar diante da diversidade.

Para que a inclusão escolar se concretize em sua totalidade, especialmente no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, faz-se necessária uma mudança profunda de concepções, bem como uma reorganização estrutural da equipe gestora. Esta transformação é o que possibilita a garantia não apenas do acesso físico, mas da aprendizagem efetiva e da permanência qualificada de cada aluno, respeitando suas especificidades neurobiológicas e sensoriais.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico não deve ocupar uma posição de superioridade hierárquica em relação ao professor, pelo contrário, sua atuação deve ser pautada na horizontalidade e na parceria colaborativa. Essa relação permite a busca conjunta por caminhos que possibilitem redirecionar estratégias e elaborar novas vivências pedagógicas no cotidiano escolar. Na prática, essa colaboração traduz-se pela adaptação de materiais e metodologias que respeitem as limitações e, sobretudo, potencializem as capacidades dos alunos. No contexto das crianças com TEA, cujas especificidades de comunicação exigem um

olhar atento e compartilhado, traçar esses caminhos é fundamental para que o professor consiga ressignificar sua prática, atingindo o que a LDB 9394/96 propõe ao garantir não apenas o acesso, mas, acima de tudo, a equidade e a qualidade social da educação.

Cabe ao coordenador pedagógico oferecer suporte por meio da formação continuada no ambiente escolar, incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes e participando ativamente de todas as etapas do processo educativo. Sua atuação deve ser sensível, flexível e comprometida com a realidade de cada contexto escolar. Sem esse apoio, os desafios tornam-se ainda mais complexos e desestimulantes, podendo levar o professor ao desamparo pedagógico.

O docente, ao sentir-se desamparado diante das dificuldades, pode acabar desmotivado o que compromete diretamente o sucesso do processo de inclusão. É fundamental que, com a assistência e a colaboração do coordenador, o professor compreenda a natureza processual da educação inclusiva: [...] não há práticas prontas e acabadas, mas práticas construídas de acordo com as demandas, carências e necessidades que o cotidiano da sala de aula impõe, exigindo do professor o exercício constante de reflexão sobre sua própria prática. (PEREIRA E MARTINS, 2002, p. 121). Por isso, o papel do coordenador é essencial nesse processo, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, transformadora e pautada no respeito às diferenças desde a primeira infância.

2.4 Gestão Pedagógica, Práticas Inclusivas e Instrumentos de Mediação: o PEI e o Estudo de Caso

A gestão pedagógica, no campo da educação inclusiva, exige a passagem do discurso legal e teórico para a efetivação de ações pedagógicas concretas. Pletsch (2014) afirma que a inclusão escolar não se sustenta apenas por determinações normativas, mas requer mudanças efetivas nas práticas escolares, na organização pedagógica e na formação continuada dos profissionais da educação. Para que isso ocorra, a parceria entre professor e coordenação pedagógica precisa se materializar em instrumentos de acompanhamento e planejamento, dentre os quais se destacam o Estudo de Caso e o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Muitas vezes, o professor da Educação Infantil depara-se com o sentimento de "incompetência" ao receber um aluno com autismo, especialmente quando este apresenta comportamentos disruptivos ou dificuldades severas de comunicação. Nesse momento, a atuação do coordenador é vital para evitar o isolamento do professor. Cabe à gestão pedagógica transformar o horário de estudo e planejamento em um laboratório de

investigação. Não se trata de dar respostas prontas, mas de construir, em parceria com o docente, estratégias de manejo que respeitem a subjetividade daquela criança.

Para Libâneo (2013), a coordenação deve ser o "intelectual da escola", o profissional que estuda e traz subsídios científicos para que o corpo docente possa atuar com segurança. No caso do TEA, essa formação envolve o entendimento de conceitos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e da adaptação sensorial do ambiente. O coordenador deve orientar o professor a observar os "antecedentes" de um comportamento, ajudando-o a compreender o que a criança está tentando comunicar através de suas ações.

2.5.1 O Estudo de Caso e o suporte do PAAE como ponto de partida

A construção de práticas inclusivas mais efetivas tem início no Estudo de Caso, entendido como um instrumento de análise pedagógica que possibilita conhecer as singularidades do estudante e identificar suas potencialidades, necessidades e barreiras no contexto escolar. No caso do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse momento permite ao coordenador pedagógico e ao professor regente refletirem conjuntamente sobre aspectos como formas de comunicação, modos de interação, respostas sensoriais, interesses, dificuldades e possibilidades de aprendizagem.

É importante ressaltar que o Estudo de Caso não se confunde com diagnóstico clínico. Trata-se de uma análise pedagógica que subsidia o planejamento docente e a definição de estratégias de ensino mais adequadas à realidade do aluno. Nessa etapa, a articulação com o PAAE (Programa de Apoio aos Alunos da Educação Especial) ou com equipes de apoio especializado torna-se estratégica, uma vez que possibilita ampliar a compreensão sobre as necessidades educacionais do estudante e fortalecer o trabalho colaborativo no interior da escola.

O coordenador pedagógico, nesse processo, atua como articulador entre os diferentes profissionais envolvidos, favorecendo a circulação de informações relevantes para o planejamento pedagógico e evitando que o professor da classe comum assuma sozinho a responsabilidade pelo processo inclusivo. Conforme destacam Glat e Pletsch (2012), a inclusão escolar demanda estratégias pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, o que torna o Estudo de Caso um importante ponto de partida para a organização de práticas mais individualizadas e significativas.

2.5.2 O PEI como instrumento de mediação entre docência e gestão

Após a realização do Estudo de Caso, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) constitui-se como um importante instrumento de mediação entre a gestão pedagógica e o trabalho docente. Mais do que um documento formal ou burocrático, o PEI deve ser compreendido como um recurso de planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias pedagógicas voltadas ao estudante, sendo elaborado de forma colaborativa entre professor, coordenação pedagógica e, quando necessário, demais profissionais de apoio.

Nesse sentido, o PEI organiza objetivos de aprendizagem compatíveis com o percurso do aluno, define adaptações curriculares necessárias, orienta as estratégias de mediação e explicita formas de acompanhamento e avaliação. Por meio desse instrumento, torna-se possível estabelecer metas pedagógicas realistas, selecionar recursos acessíveis, planejar intervenções adequadas e garantir maior intencionalidade ao trabalho desenvolvido no cotidiano escolar.

A participação da coordenação pedagógica na elaboração e no acompanhamento do PEI fortalece o trabalho do professor, pois amplia o suporte técnico-pedagógico e reafirma o compromisso institucional da escola com a inclusão. Além disso, essa atuação colaborativa contribui para que o processo educacional do aluno com TEA não fique restrito à ação individual do docente, mas seja assumido como responsabilidade coletiva da escola.

Dessa forma, tanto o Estudo de Caso quanto o PEI configuram-se como instrumentos essenciais para a consolidação de práticas inclusivas, na medida em que favorecem o planejamento pedagógico, a personalização do ensino e a construção de respostas educacionais mais equitativas. Assim, a gestão pedagógica, ao assumir postura formativa, colaborativa e mediadora, contribui para que o direito à educação inclusiva, assegurado pela LDB nº 9.394/1996, se concretize no cotidiano escolar.

3 RESULTADO DA DISCUSSÃO

A análise da literatura e dos marcos legais selecionados para esta pesquisa revela que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil não é um evento isolado, mas um processo de construção coletiva mediado pela coordenação pedagógica. Os resultados indicam que a eficácia da inclusão perpassa pela parceria entre o professor regente e a gestão escolar.

Um dos resultados centrais observados é que o docente frente ao diagnóstico de TEA decorre, muitas vezes, em busca de soluções educacionais para garantir os direitos da criança sem muito conhecimento e apoio. Cabe a coordenação pedagógica cumprir o papel de desmistificar a busca por práticas acabadas.

A discussão aponta que, quando o coordenador atua como parceiro, ele auxilia o professor a entender que a inclusão se dá na "imperfeição" do cotidiano e na tentativa constante. Isso corrobora com a visão de Kuhn (1982) sobre a necessidade de uma nova visão de mundo que reaja à realidade. Portanto, o resultado da mediação eficiente é a transformação da insegurança docente em autoria pedagógica, permitindo que o professor crie estratégias específicas para as necessidades sensoriais e de comunicação do aluno autista.

Os dados discutidos à luz da LDB 9394/96 e da Lei Berenice Piana (12.764/2012) demonstram que o acesso à escola é apenas o primeiro passo. A discussão revela que a "permanência qualificada" (Pletsch (2014), só é possível quando a gestão pedagógica assume a responsabilidade pela flexibilização curricular.

Nesse sentido, o resultado da análise mostra que o coordenador pedagógico funciona como um "filtro" entre as exigências burocráticas e a realidade inclusiva. Ao mediar a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), a gestão garante que o direito à educação não seja apenas uma letra morta na lei, mas uma prática de equidade social. Discute-se que o sucesso do aluno com TEA na Educação Infantil está diretamente ligado à capacidade da coordenação em prover recursos, tempo de planejamento e, sobretudo, formação continuada em serviço para o professor.

Por fim, os resultados destacam que a gestão democrática, conforme defendida por Libâneo (2013), é o antídoto contra o isolamento do professor. A discussão evidencia que, em escolas onde a coordenação é presente e colaborativa, os índices de desmotivação docente são significativamente menores.

O papel do coordenador como "maquinista" da inclusão revela-se na criação de uma rede de apoio que envolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe multidisciplinar. Conclui-se que o coordenador não é apenas um supervisor de tarefas, mas o arquiteto de um ambiente escolar pluriversal. O resultado final dessa parceria é a construção de uma escola que não apenas "recebe" a criança com autismo, mas que se modifica e aprende com ela, garantindo o desenvolvimento integral proposto pelas diretrizes nacionais.

CONCLUSÃO

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho, conclui-se que o objetivo proposto foi plenamente alcançado, ao evidenciar de forma consistente as contribuições do coordenador pedagógico no enfrentamento dos múltiplos desafios que permeiam o processo de educação inclusiva. Verificou-se que sua atuação é fundamental para a mediação entre os diversos atores do ambiente escolar, promovendo reflexões, articulando saberes e apoiando práticas pedagógicas que favoreçam a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com a diversidade. Assim, reafirma-se o papel estratégico do coordenador como agente de transformação na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

Compreende-se a importância do coordenador pedagógico como um facilitador no contexto escolar, desempenhando um papel essencial ao colaborar com os professores na superação dos obstáculos que dificultam a efetivação da inclusão, especialmente no que tange ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Sua atuação contribui significativamente para a construção de práticas mais reflexivas e colaborativas, promovendo um ambiente educacional equitativo e acessível. Nesse sentido, a formação continuada promovida e incentivada pela gestão constitui o alicerce para a conscientização docente, permitindo que a reflexão crítica da prática, aliada ao comprometimento coletivo, transforme o professor em um agente efetivo de mudança, respaldado pelo apoio contínuo da coordenação.

Apesar dos respaldos legais que garantem o direito à educação, a realidade vivenciada no cotidiano, o chamado "chão da escola", revela desafios que transcendem as normativas. As estratégias adotadas cotidianamente por coordenadores e professores demonstram que a inclusão demanda rupturas de paradigmas e um engajamento ético profundo. Em última análise, este trabalho reitera que a parceria entre professor e gestão não é apenas uma exigência administrativa, mas o único caminho possível para converter o direito legal em uma experiência humana de aprendizado e cidadania para todas as crianças.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). 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: [s. n.], 1996.
- 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: [s. n.], 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. Gestão escolar e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- OLIVEIRA, R. P. de. A função do coordenador pedagógico. Revista da Educação, [s. l.], v. 2, n. 1, 2008.
- PEREIRA, M. A. L.; MARTINS, L. de A. R. Educação inclusiva e deficiência mental. In: MARTINS, L. de A. R. (org.). Educação inclusiva: com a palavra os professores. Natal: EdUFRN, 2002.
- PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.