ISSN: 2358-8829

GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO COLABORATIVO NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Karine Doopiati Sauthier[1]
Sandra Salete de Camargo Silva [2]

RESUMO

A construção de uma educação inclusiva demanda a superação de práticas pedagógicas isoladas e a consolidação de processos coletivos de trabalho no interior das instituições escolares. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico ao promover condições institucionais que favoreçam o diálogo, a corresponsabilidade e o planejamento conjunto entre os profissionais da educação. A pesquisa[3] tem como objetivo discutir a relação entre gestão escolar e trabalho colaborativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva, especialmente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórica e bibliográfica, fundamentada em obras de referência sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e gestão escolar. A análise interpretativa do referencial permitiu organizar os resultados em três eixos: a corresponsabilização como possibilidade de superação da fragmentação do trabalho pedagógico; a gestão escolar como articuladora das condições institucionais necessárias à colaboração; e o planejamento colaborativo como espaço de materialização de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados indicam que a colaboração não decorre apenas da presença de diferentes profissionais na escola, mas exige condições institucionais que favoreçam o compartilhamento de saberes, decisões e responsabilidades. Conclui-se que a gestão escolar pode desempenhar função estratégica na construção de uma cultura colaborativa, contribuindo para que a inclusão seja assumida como responsabilidade coletiva da instituição escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Gestão escolar, Trabalho colaborativo, Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação inclusiva implica reconhecer que as respostas às diferentes demandas educacionais não podem depender exclusivamente da atuação individual de um único profissional. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa questão assume particular relevância, considerando que essa etapa constitui um período fundamental para a

[1] Mestranda e bolsista CAPES no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), vinculado à Universidade Estadual do Paraná. Integrante do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão – EPEDIN, karine.doopiati.unespar.t5@gmail.com;
[2] Professora orientadora: Sandra Salete de Camargo Silva, Graduação em Direito e Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, Docente associada da Unespar e permanente do PROFEI, Líder do EPEDIN, Sandra.salete@unespar.edu.br.
[3] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

ISSN: 2358-8829

construção das trajetórias escolares, para os processos de alfabetização e para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos(as) estudantes.

A educação inclusiva, nessa perspectiva, não se restringe ao acesso ou à presença de estudantes com deficiência no espaço da escola regular. Trata-se de um processo que exige mudanças nas formas de organizar o ensino, compreender a diversidade e construir respostas pedagógicas capazes de favorecer a participação e a aprendizagem de todos(as). Prieto (2006) compreende a diversidade como condição a ser valorizada no processo de escolarização, o que pressupõe o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem. Mantoan (2015), por sua vez, chama a atenção para o risco de reduzir a inclusão à simples inserção de estudantes com deficiência no ensino regular, desconsiderando as transformações que precisam ocorrer na própria escola.

Embora as políticas educacionais brasileiras tenham avançado no reconhecimento do direito à educação e da escolarização em espaços comuns, sua materialização no cotidiano escolar permanece atravessada por desafios organizacionais, pedagógicos e institucionais. A existência de dispositivos legais não garante, por si só, que as práticas escolares sejam inclusivas. Entre o direito estabelecido e sua realização encontram-se as formas pelas quais a escola organiza o trabalho, distribui responsabilidades, promove a formação de seus profissionais e constrói possibilidades de diálogo e planejamento coletivo.

No cotidiano das instituições escolares, a presença de diferentes profissionais acompanhando um mesmo estudante também não significa, necessariamente, que exista um trabalho colaborativo. A atuação do(a) professor(a) da sala comum, do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da equipe pedagógica e da gestão pode permanecer fragmentada, ainda que todos estejam inseridos na mesma instituição e tenham como finalidade promover o desenvolvimento dos(as) estudantes. Essa fragmentação tende a individualizar responsabilidades e dificultar a construção de respostas pedagógicas articuladas.

É especialmente na relação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado que essa questão ganha relevância. Quando há diálogo, planejamento compartilhado e articulação entre os(as) profissionais, ampliam-se as possibilidades de compreender as potencialidades dos(as) estudantes, identificar barreiras e construir estratégias pedagógicas coerentes com suas necessidades. Em contrapartida, quando as ações permanecem isoladas, corre-se o risco de responsabilizar um determinado profissional pela escolarização dos(as) estudantes, contrariando a compreensão de que a inclusão deve constituir uma responsabilidade coletiva da escola.

ISSN: 2358-8829

Nesse sentido, o trabalho colaborativo apresenta-se como possibilidade de superação da cultura de isolamento que historicamente permeia a organização do trabalho docente. Damiani (2008) compreende a colaboração a partir do compartilhamento das decisões e das responsabilidades, da confiança, da liderança compartilhada e da ausência de relações rigidamente hierarquizadas. Em uma perspectiva colaborativa, portanto, não se trata simplesmente de reunir diferentes profissionais ou distribuir tarefas, mas de construir objetivos, estratégias e decisões conjuntamente.

Essa discussão conduz necessariamente à gestão escolar. Se a colaboração depende de oportunidades para o diálogo, planejamento conjunto, acompanhamento das práticas e formação continuada, sua concretização não pode ser atribuída apenas à iniciativa individual dos(as) professores(as). Requer condições institucionais que permitam aos profissionais encontrar-se, compartilhar conhecimentos, analisar situações e construir decisões pedagógicas coletivamente.

A gestão escolar assume, assim, uma função estratégica na organização dessas condições. Para além da administração de recursos e do cumprimento de determinações institucionais, sua dimensão político-pedagógica envolve a articulação das pessoas, das ações e dos objetivos educacionais. Nessa direção, Libâneo (2008) compreende a gestão como uma atividade intencional e sistemática relacionada aos processos de decisão e à sua efetivação no cotidiano escolar. O modo como a gestão organiza tempos, espaços, relações e processos formativos pode, portanto, favorecer ou limitar o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Partindo dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre gestão escolar e trabalho colaborativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva, especialmente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se compreender, a partir da análise do referencial teórico, de que maneira a gestão pode favorecer a construção de uma cultura de colaboração e quais condições institucionais se mostram necessárias para que o trabalho coletivo ultrapasse ações pontuais e se constitua como princípio de organização das práticas escolares.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórica e bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de obras sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e gestão escolar. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, possibilitando a análise de diferentes contribuições teóricas acerca do objeto investigado. A

ISSN: 2358-8829

seleção das produções foi orientada por sua pertinência ao problema e ao objetivo do estudo, contemplando, entre outros, Prieto (2006) e Mantoan (2015), no campo da educação inclusiva; Damiani (2008) e Mendes (2008), nas discussões sobre trabalho colaborativo; e Libâneo (2008), Paro (2023) e Saviani (2013), no âmbito da gestão escolar. As obras foram submetidas à leitura analítica e à sistematização de seus principais argumentos, buscando identificar aproximações e recorrências entre os conceitos, o que permitiu organizar a análise em três eixos: corresponsabilização e superação da fragmentação do trabalho pedagógico; gestão escolar como articuladora das condições institucionais para a colaboração; e planejamento colaborativo como espaço de materialização de práticas pedagógicas inclusivas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Inclusiva e o Trabalho Colaborativo

Compreender a educação inclusiva exige superar a ideia de que a presença de estudantes com deficiência nas classes comuns seja suficiente para caracterizar uma escola como inclusiva. Mantoan (2015) alerta que interpretações equivocadas podem reduzir o sentido da inclusão à simples inserção desses estudantes no ensino regular, desconsiderando as transformações necessárias na organização escolar. Nessa direção, Prieto (2006, p. 8) destaca o "apreço à diversidade como condição a ser valorizada", reconhecendo diferentes ritmos de aprendizagem e a necessidade de outras práticas pedagógicas.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa discussão assume especial relevância, pois as experiências construídas nessa etapa produzem repercussões importantes ao longo da trajetória escolar. Desse modo, o planejamento precisa considerar diferentes formas de participação e aprendizagem, o que exige compreender a inclusão como responsabilidade coletiva e não como tarefa atribuída isoladamente a determinado profissional.

No campo da Educação Especial, essa perspectiva pressupõe articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 atribui ao professor do AEE a responsabilidade de "[...] estabelecer articulação com o professor de sala de aula comum", visando à disponibilização de serviços, recursos e estratégias que favoreçam a participação dos estudantes nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3). Tal orientação evidencia que o atendimento especializado deve articular-se ao trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, e não constituir uma ação paralela ou isolada.

Entretanto, a existência de diferentes profissionais atuando na mesma instituição não produz, por si só, práticas colaborativas. A cultura do trabalho individual ainda pode resultar em ações fragmentadas e na divisão de responsabilidades sem efetiva construção conjunta.

ISSN: 2358-8829

Ferreira (2003) problematiza essa lógica ao diferenciar a simples agregação de trabalhos da atuação efetivamente compartilhada.

Nesse sentido, cooperação e colaboração, embora relacionadas, não são equivalentes. A cooperação pode ocorrer por meio da distribuição de tarefas em torno de um objetivo comum, enquanto a colaboração pressupõe maior interação, compartilhamento das decisões e corresponsabilidade. Para Damiani (2008, p. 214), no trabalho colaborativo "[...] todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto [...]". Assim, a colaboração envolve diálogo, confiança, apoio mútuo, horizontalidade e reconhecimento dos diferentes saberes profissionais.

Mendes (2008) reforça essa compreensão ao destacar que o trabalho em equipe possibilita articular diferentes habilidades profissionais, promover apoio mútuo, compartilhar responsabilidades e ampliar as possibilidades de resolução dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Desse modo, o trabalho colaborativo não elimina as especificidades de cada função, mas permite que conhecimentos distintos sejam colocados em diálogo em torno de objetivos educacionais comuns.

Essa articulação torna-se especialmente significativa na relação entre o(a) professor(a) da sala comum e o(a) professor(a) do AEE. Enquanto o primeiro acompanha o desenvolvimento curricular e as experiências cotidianas da turma, o profissional especializado pode contribuir com conhecimentos relacionados à acessibilidade, à identificação de barreiras e à construção de estratégias pedagógicas. A integração desses saberes amplia as possibilidades de planejamento e acompanhamento da aprendizagem, deslocando a responsabilidade pelo processo educativo de uma atuação individual para uma perspectiva de corresponsabilidade.

Contudo, para que o trabalho colaborativo se constitua de forma sistemática, não basta a disposição individual dos(as) profissionais. São necessárias condições institucionais que assegurem tempo para planejamento, espaços de diálogo, processos formativos e acompanhamento das práticas pedagógicas. É nessa dimensão que a gestão escolar assume papel fundamental, ao organizar e sustentar as condições necessárias para que a colaboração se efetive no cotidiano da escola.

Gestão escolar como articuladora do trabalho colaborativo

A gestão democrática constitui um princípio importante da educação pública brasileira, mas sua existência no plano normativo não significa que relações democráticas e colaborativas estejam automaticamente presentes no cotidiano das instituições. A participação

ISSN: 2358-8829

pode restringir-se ao cumprimento formal de determinadas ações, como reuniões, conselhos e elaboração de documentos institucionais, sem necessariamente produzir efetivo compartilhamento das decisões pedagógicas.

Saviani (2013) chama atenção para as contradições que podem acompanhar a institucionalização da gestão democrática, sobretudo quando a ampliação das responsabilidades dos profissionais não é acompanhada das condições necessárias para sua efetivação. A discussão permite compreender que democratizar a escola não significa apenas criar mecanismos formais de participação, mas modificar efetivamente as relações pelas quais as decisões são tomadas e as responsabilidades são compartilhadas.

Nessa perspectiva, Libâneo (2008) compreende a gestão como uma prática intencional e sistemática relacionada à tomada de decisões e à concretização dessas decisões na organização escolar. A gestão, portanto, ultrapassa a dimensão meramente burocrática e envolve a articulação dos diferentes sujeitos e processos que participam da realização das finalidades educativas.

Essa concepção aproxima a gestão do próprio trabalho pedagógico. Organizar horários, tempos de planejamento, espaços formativos e formas de acompanhamento não constitui uma dimensão externa à aprendizagem. Ao contrário, são condições que interferem diretamente nas possibilidades de os(as) profissionais dialogarem, planejarem coletivamente e acompanharem os percursos dos(as) estudantes.

Paro (2023) também permite ampliar essa compreensão ao situar a democracia para além de suas regras formais. Segundo o autor, relações efetivamente democráticas dependem do reconhecimento e da aceitação do outro como sujeito legítimo. Em suas palavras, “sem a aceitação mútua como forma de relação [...] não pode haver verdadeira ação democrática” (Paro, 2023, p. 138).

Essa perspectiva oferece elementos importantes para compreender a gestão escolar colaborativa. A colaboração não pode ocorrer em uma cultura institucional marcada pela centralização rígida das decisões, pela desvalorização dos saberes profissionais ou pela ausência de espaços de escuta. Requer relações nas quais diferentes sujeitos possam participar da análise das situações escolares e da construção das respostas pedagógicas.

A gestão escolar colaborativa pode, desse modo, ser compreendida como aquela que cria, sustenta e organiza condições para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Isso inclui promover espaços de diálogo, assegurar possibilidades de planejamento compartilhado, incentivar processos de formação continuada e acompanhar a construção das ações pedagógicas.

ISSN: 2358-8829

Tal perspectiva não significa retirar da gestão sua responsabilidade institucional nem eliminar as diferentes funções existentes no interior da escola. Significa compreender que a autoridade e a organização institucional podem ser exercidas de modo a favorecer a participação, a corresponsabilidade e a construção coletiva do trabalho pedagógico.

É justamente nessa articulação que gestão escolar, trabalho colaborativo e educação inclusiva se encontram. Se a inclusão exige mudanças na forma de organizar o ensino e se essas mudanças dependem da atuação articulada de diferentes profissionais, cabe à gestão contribuir para que a colaboração deixe de constituir uma iniciativa eventual e passe a integrar a cultura e a organização institucional da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do referencial teórico permitiu identificar três eixos principais que ajudam a compreender a relação entre gestão escolar, trabalho colaborativo e educação inclusiva nos Anos Iniciais: a corresponsabilização como superação da fragmentação do trabalho pedagógico; a gestão escolar como produtora de condições institucionais para a colaboração; e o planejamento colaborativo como espaço de materialização das práticas inclusivas.

Corresponsabilização e superação da fragmentação do trabalho pedagógico

O primeiro eixo evidencia que um dos principais desafios para a construção de práticas inclusivas encontra-se na fragmentação das responsabilidades no interior da escola. A presença de professores(as) da sala comum, profissionais do AEE, equipe pedagógica e gestão não assegura, por si só, uma atuação articulada. Quando cada profissional desenvolve isoladamente suas atribuições, pode ocorrer uma divisão do trabalho que dificulta a construção de respostas pedagógicas compartilhadas.

A análise permite distinguir, nesse sentido, estar em uma mesma equipe de efetivamente trabalhar de maneira colaborativa. Atuar conjuntamente mediante divisão de tarefas pode constituir uma forma de cooperação, mas não necessariamente significa compartilhar decisões, conhecimentos e responsabilidades.

Na perspectiva de Damiani (2008), a colaboração diferencia-se justamente por envolver relações não hierarquizadas, confiança, liderança compartilhada e corresponsabilidade. Esse princípio permite compreender que a escolarização de estudantes que demandam diferentes estratégias pedagógicas não pode ser atribuída isoladamente ao(a) professor(a) da sala comum ou ao(a) professor(a) do AEE.

ISSN: 2358-8829

Mendes (2008, p. 113) destaca que “o poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas” dos(as) educadores(as), favorecendo apoio mútuo, resolução de problemas e compartilhamento das responsabilidades. Tal perspectiva evidencia que a diversidade de conhecimentos profissionais constitui uma potencialidade quando esses conhecimentos podem ser colocados em diálogo. A identificação de barreiras e potencialidades, a definição de estratégias e o acompanhamento contínuo da aprendizagem tornam-se mais consistentes quando construídos a partir de diferentes olhares profissionais.

O resultado da análise aponta, portanto, que a inclusão exige uma passagem da responsabilidade distribuída de maneira fragmentada para a corresponsabilidade construída coletivamente. Isso significa que as especificidades das funções profissionais permanecem, mas o compromisso com a aprendizagem e a participação dos(as) estudantes passa a ser compartilhado.

Gestão escolar e criação das condições para a colaboração

O segundo eixo identificado diz respeito às condições institucionais necessárias para que o trabalho colaborativo se sustente. A literatura analisada indica que a colaboração não pode depender apenas da iniciativa pessoal ou da boa relação entre determinados profissionais.

Para que o diálogo e o planejamento conjunto se tornem práticas sistemáticas, são necessários tempos, espaços, acompanhamento, formação e organização do trabalho. A gestão escolar assume centralidade nesse processo porque participa diretamente da definição e organização dessas condições.

Libâneo (2008) contribui para essa compreensão ao situar a gestão como ação intencional relacionada à tomada de decisões e à sua concretização. Sob essa perspectiva, organizar o trabalho escolar não significa apenas administrar recursos ou responder a exigências burocráticas, mas articular pessoas, processos e objetivos em torno da finalidade educativa.

Paro (2023) amplia essa análise ao problematizar a separação rígida entre o administrativo e o pedagógico. Quando a organização da escola é compreendida como mediação para a realização de sua finalidade educativa, decisões relativas a horários, planejamento, formação, acompanhamento e comunicação passam a ser reconhecidas como elementos diretamente relacionados às possibilidades de ensinar e aprender.

A análise do material permite, assim, compreender que a gestão não atua apenas como apoiadora externa do trabalho colaborativo. Ela participa da própria estruturação das

ISSN: 2358-8829

condições que tornam esse trabalho possível. Um horário que impossibilita o encontro entre professores(as), por exemplo, constitui uma barreira organizacional à colaboração. Da mesma maneira, a ausência de espaços formativos e de acompanhamento pode favorecer a manutenção de práticas isoladas.

Isso não significa, contudo, que a simples criação de reuniões produza colaboração. Como alerta Paro (2023), relações democráticas dependem do reconhecimento do outro como sujeito legítimo. Um horário coletivo pode continuar reproduzindo relações centralizadas se os(as) profissionais não tiverem espaço efetivo para compartilhar análises, construir propostas e participar das decisões.

Nesse sentido, a análise evidencia uma diferença importante entre garantir participação formal e construir uma cultura colaborativa. A primeira pode cumprir exigências institucionais sem modificar significativamente as relações de trabalho. A segunda pressupõe o desenvolvimento de relações de confiança, escuta e corresponsabilidade.

Os resultados apontam, portanto, que a gestão escolar assume função articuladora quando deixa de compreender a colaboração como iniciativa individual e passa a tratá-la como dimensão constitutiva da organização do trabalho pedagógico.

Planejamento colaborativo como materialização da prática inclusiva

O terceiro eixo refere-se ao planejamento colaborativo como espaço privilegiado de concretização da articulação entre gestão, trabalho colaborativo e educação inclusiva.

O planejamento constitui mais do que um momento anterior à ação docente. Nele são definidos objetivos, estratégias, recursos, formas de acompanhamento e decisões relacionadas às oportunidades de participação dos(as) estudantes. Quando realizado individualmente, tende a mobilizar apenas os conhecimentos e as perspectivas de um profissional. Quando construído colaborativamente, pode incorporar diferentes olhares sobre o processo de aprendizagem e sobre as barreiras encontradas no contexto escolar.

Damiani (2008) permite compreender esse processo como construção compartilhada e não como mera divisão de tarefas. A colaboração exige que os(as) profissionais participem da definição das ações e assumam conjuntamente responsabilidade por sua realização e avaliação.

Essa perspectiva torna-se especialmente significativa quando considerada a relação entre sala comum e AEE. O(a) professor(a) da sala comum possui conhecimentos construídos na convivência cotidiana com a turma, no desenvolvimento curricular e no acompanhamento das interações e aprendizagens. O(a) professor(a) especializado(a), por sua vez, contribui com

ISSN: 2358-8829

conhecimentos relacionados à Educação Especial, acessibilidade, recursos e estratégias para eliminação de barreiras. Nenhum desses conhecimentos deve substituir o outro, é sua articulação que amplia as possibilidades de intervenção.

O planejamento colaborativo constitui, portanto, um espaço no qual esses saberes podem ser colocados em diálogo. Essa dinâmica contribui para evitar que o AEE funcione como instância separada do ensino comum e que a responsabilidade pelos(as) estudantes da Educação Especial seja transferida exclusivamente ao profissional especializado.

A análise evidencia ainda que o planejamento colaborativo depende diretamente das condições institucionais discutidas anteriormente. Não basta reconhecer teoricamente sua importância se os profissionais não dispõem de oportunidades para construí-lo. Nesse sentido, gestão e planejamento encontram-se profundamente relacionados: é por meio da organização do tempo, dos espaços e das formas de acompanhamento que a gestão pode favorecer sua concretização.

Ao mesmo tempo, não se deve idealizar a colaboração como solução automática para todos os desafios da inclusão. Sua potência encontra-se justamente em criar um processo sistemático de análise e construção coletiva das respostas pedagógicas. A colaboração não elimina dificuldades, mas amplia as condições para que elas sejam enfrentadas a partir de diferentes conhecimentos e responsabilidades compartilhadas.

Nessa perspectiva, a afirmação de Mantoan (2015, p. 66) de que há ensino de qualidade quando as ações educativas se fundamentam “na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo” reforça a compreensão de que a qualidade das práticas inclusivas não pode ser dissociada das relações pelas quais o trabalho escolar é construído.

Os três eixos identificados na análise articulam-se entre si. A corresponsabilidade permite superar a individualização da inclusão, a gestão escolar cria condições para que essa corresponsabilidade se transforme em prática institucional e o planejamento colaborativo constitui um dos espaços concretos em que os diferentes saberes e responsabilidades podem encontrar-se.

Dessa forma, os resultados da análise bibliográfica indicam que a relação entre gestão escolar e trabalho colaborativo não é acessória à construção de práticas inclusivas. Ao contrário, constitui uma dimensão estrutural da organização do trabalho pedagógico. Uma escola que pretende responder à diversidade presente nos Anos Iniciais precisa organizar-se de modo que seus profissionais não apenas atuem simultaneamente, mas possam pensar, decidir, planejar e acompanhar coletivamente os processos educativos.

ISSN: 2358-8829

Essa compreensão desloca o debate da inclusão de uma perspectiva centrada na capacidade individual do(a) professor(a) para uma perspectiva institucional. A pergunta deixa de ser apenas o que determinado profissional pode fazer para responder às necessidades de determinado estudante e passa a incluir como a escola organiza seus sujeitos, saberes, tempos e práticas para que todos(as) possam participar e aprender.

Nesse movimento, a gestão escolar assume papel estratégico não por possuir isoladamente a responsabilidade pela inclusão, mas por contribuir para produzir as condições institucionais nas quais a responsabilidade possa efetivamente tornar-se compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a construção de práticas pedagógicas inclusivas nos Anos Iniciais não pode depender de ações isoladas, mas de uma organização escolar capaz de articular diferentes profissionais, saberes e responsabilidades. Nesse sentido, o trabalho colaborativo apresenta-se como possibilidade de superação da fragmentação do trabalho pedagógico, especialmente na relação entre o(a) professor(a) da sala comum e o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado, ao favorecer diálogo, compartilhamento de decisões e corresponsabilidade pelo processo educativo.

A análise também demonstrou que a colaboração não se estabelece de forma espontânea, pois depende de condições institucionais concretas. A gestão escolar assume, portanto, papel estratégico ao organizar tempos, espaços de diálogo, formação e planejamento conjunto, aproximando sua dimensão administrativa das finalidades pedagógicas da escola. Nesse processo, o planejamento colaborativo constitui um espaço privilegiado para articular diferentes conhecimentos profissionais e construir estratégias mais coerentes com as necessidades e potencialidades dos(as) estudantes.

Conclui-se que gestão escolar, trabalho colaborativo e educação inclusiva constituem dimensões interdependentes. Fortalecer a inclusão implica deslocar a responsabilidade pelo desenvolvimento dos(as) estudantes de uma lógica individualizada para uma perspectiva coletiva e institucional. Mais do que garantir a presença dos(as) estudantes na escola, trata-se de construir condições para sua participação e aprendizagem, consolidando uma cultura escolar pautada no diálogo, na corresponsabilidade e no compromisso com o direito de todos(as) à educação.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

FERREIRA, N. S. C. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In: PORTO, T. M. E. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-122.

PARO, V. H. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: FEUSP, 2023.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.