ISSN: 2358-8829

GESTÃO ESCOLAR E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COENSINO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MEDIAÇÕES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS ESCOLARES

Juliana Maria Barbosa Araújo[1]
Janaína Ribeiro de Sousa[2]

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes com deficiência às classes comuns representa um avanço na garantia do direito à educação. Entretanto, a efetivação da inclusão escolar exige superar barreiras à participação e à aprendizagem, demandando transformações nas práticas pedagógicas e na organização institucional. Nessa perspectiva, Mantoan (2015) defende a reorganização da escola a partir dos princípios da inclusão e do reconhecimento das diferenças.

Nesse contexto, o coensino, também denominado ensino colaborativo, apresenta-se como uma possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico, fundamentada no planejamento compartilhado, na corresponsabilidade docente e na articulação entre professores da sala comum e da educação especial (Vilaronga; Mendes, 2014). Contudo, sua efetivação ultrapassa a presença de diferentes profissionais na instituição, exigindo condições organizacionais que favoreçam o diálogo e a construção conjunta de estratégias pedagógicas (Capellini; Zerbato, 2019).

A gestão escolar assume, assim, papel estratégico na mediação entre as políticas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas, especialmente na organização de tempos e espaços para o planejamento coletivo e no fortalecimento de uma cultura colaborativa. Conforme Nóvoa (2019), a superação da fragmentação do trabalho docente requer novas formas de articulação entre os profissionais e as instituições educativas. Desse modo, os desafios à institucionalização do coensino envolvem dimensões organizacionais, pedagógicas e culturais que ultrapassam iniciativas individuais.

Diante disso, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo a gestão escolar pode mediar a institucionalização do coensino no contexto da educação inclusiva? Este estudo tem como objetivo analisar, a partir de uma experiência de gestão em uma escola pública municipal de Teresina-PI, os desafios e as possibilidades da mediação escolar na construção de práticas colaborativas entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as dimensões organizacional, pedagógica e cultural que permeiam a efetivação das políticas educacionais inclusivas.

[1]Gestora Escolar da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC – Teresina-PI, julianaaltina2020@gmail.com.
[2] Professora do AEE da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC – Teresina-PI, jana3003@hotmail.com.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e crítico-reflexivo, articulando a experiência de gestão escolar, questionários abertos respondidos por seis profissionais e a consulta a registros institucionais. Os resultados evidenciaram que a incompatibilidade dos horários de planejamento, a sobrecarga administrativa e a predominância de apoios pedagógicos pontuais dificultavam a institucionalização do coensino. Conclui-se que a mediação da gestão escolar requer condições organizacionais e uma cultura de corresponsabilidade capazes de transformar iniciativas individuais em práticas colaborativas sistemáticas.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e crítico-reflexivo, fundamentada na experiência profissional de gestão em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada em Teresina, Piauí, no período de julho de 2022 a abril de 2026.

Participaram da investigação seis profissionais da instituição: quatro professoras das salas comuns, uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma coordenadora pedagógica. A produção dos dados ocorreu durante o período de atuação da pesquisadora na gestão escolar por meio de questionários com perguntas abertas, abordando as percepções sobre a inclusão escolar, a articulação entre professores da sala comum e do AEE, as possibilidades de adaptação das atividades pedagógicas e o apoio oferecido pela equipe gestora. A investigação também considerou a experiência profissional da pesquisadora e a consulta a atas de reuniões, planejamentos e registros pedagógicos relacionados à organização escolar.

A interpretação dos dados foi organizada em três dimensões interdependentes: organizacional, relacionada às condições de trabalho e à disponibilidade de tempos para planejamento conjunto; pedagógica, referente à adaptação das atividades e à articulação entre os profissionais; e cultural, associada às concepções e práticas de colaboração no cotidiano escolar. As respostas aos questionários foram examinadas por meio de leitura e agrupamento temático, considerando as recorrências e particularidades das percepções das participantes. Os aspectos identificados foram relacionados às três dimensões analíticas e interpretados em diálogo com os registros institucionais, a experiência de gestão e a literatura científica sobre educação inclusiva e coensino.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa observou os princípios estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016. As seis profissionais participantes foram previamente informadas sobre os objetivos e a finalidade científica da investigação, tendo formalizado sua participação

mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram assegurados o sigilo das informações e a preservação da identidade das participantes. A consulta às atas de reuniões, aos planejamentos e aos registros pedagógicos restringiu-se aos aspectos organizacionais e institucionais da escola, sem utilização de dados pessoais de estudantes ou familiares.

Considerando que a experiência foi vivenciada pela própria pesquisadora no exercício da gestão escolar, reconhece-se o caráter situado da análise e a influência de sua posição profissional na seleção e interpretação das situações. Assim, o estudo não pretende generalizar seus resultados para outras instituições, mas contribuir para a compreensão das mediações da gestão escolar na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação inclusiva e desafios contemporâneos

A educação inclusiva tem se consolidado como um paradigma estruturante das políticas educacionais contemporâneas, ancorado nos princípios da equidade, da justiça social e do reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. No contexto brasileiro, avanços normativos contribuíram para a ampliação do acesso de estudantes público-alvo da educação especial às classes comuns do ensino regular. Todavia, tal expansão quantitativa não tem sido acompanhada por transformações qualitativas suficientes para assegurar a efetiva aprendizagem e participação desses sujeitos.

Nesse cenário, a discussão sobre educação inclusiva não pode se restringir à matrícula dos estudantes com deficiência, sendo necessário considerar as condições de participação e aprendizagem efetivamente asseguradas no cotidiano escolar. Mantoan (2015) defende uma concepção de inclusão que questiona práticas de ensino padronizadas e modelos de organização escolar pouco sensíveis às diferenças entre os estudantes.

Essa perspectiva encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece a responsabilidade do poder público pela garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante a eliminação de barreiras e a oferta de recursos de acessibilidade (Brasil, 2015). Dessa forma, a consolidação da educação inclusiva exige que os avanços normativos sejam acompanhados de transformações nas práticas pedagógicas e na organização das instituições escolares.

3.2 Coensino como estratégia pedagógica inclusiva

No âmbito das estratégias pedagógicas voltadas à efetivação da educação inclusiva, o coensino ou ensino colaborativo tem sido amplamente discutido como uma abordagem promissora para a promoção de práticas mais equitativas e responsivas à diversidade.

Fundamentado na atuação conjunta entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o coensino pressupõe a corresponsabilização pelo processo educativo, implicando planejamento compartilhado, intervenção pedagógica articulada e avaliação conjunta.

A implementação do coensino exige condições que possibilitem a atuação articulada entre os profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes. Vilaronga e Mendes (2014), ao analisarem experiências de ensino colaborativo, identificam diferentes estágios de desenvolvimento dessa prática e discutem fatores que podem favorecer sua consolidação no contexto escolar.

Capellini e Zerbato (2019) também apresentam o ensino colaborativo como uma proposta de articulação entre os professores da educação comum e da educação especial. Nessa perspectiva, a colaboração não deve ser reduzida à troca eventual de materiais ou à realização de atividades isoladas, mas compreendida como uma forma de organização do trabalho pedagógico orientada pela responsabilidade compartilhada.

Assim, a efetivação do coensino demanda planejamento conjunto, acompanhamento das práticas desenvolvidas e condições institucionais que favoreçam a participação dos profissionais nas decisões pedagógicas. Para além da formação específica, sua consolidação exige transformações nas relações profissionais e na organização escolar, envolvendo dimensões culturais, organizacionais e políticas.

3.3 Gestão escolar e mediações institucionais na educação inclusiva

A literatura especializada tem destacado o papel estratégico da gestão escolar na mediação entre as políticas educacionais inclusivas e sua concretização nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a gestão não se limita à dimensão administrativa, mas assume função central na organização das condições institucionais que viabilizam ou restringem o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Nesse contexto, considera-se que a predominância de demandas burocrático-administrativas, associada à fragilidade das condições institucionais para o planejamento compartilhado e à persistência de práticas docentes fragmentadas, pode comprometer a institucionalização do coensino. Essa perspectiva não desconsidera a importância das atribuições administrativas, mas evidencia a necessidade de articulá-las à dimensão pedagógica da gestão escolar.

A construção de uma cultura colaborativa exige uma atuação intencional da gestão escolar na organização de tempos e espaços institucionais destinados ao planejamento conjunto, ao diálogo entre os profissionais e à participação nas decisões pedagógicas. Nessa perspectiva,

Nóvoa (2019), ao discutir as transformações da escola e da profissão docente, destaca a importância de novas formas de articulação entre os profissionais e as instituições educativas. Essa compreensão permite reconhecer que a institucionalização do coensino não depende exclusivamente da disposição individual dos professores, mas de condições organizacionais e processos de desenvolvimento profissional que favoreçam a corresponsabilidade pedagógica.

Dessa forma, a gestão escolar assume papel central na construção de ambientes institucionais que favoreçam a colaboração, sendo elemento-chave para a efetivação do coensino e, consequentemente, da educação inclusiva.

3.4 Formação docente e práticas inclusivas

A formação docente constitui uma dimensão essencial à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente diante da diversidade de necessidades presentes nas salas de aula. Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) defende uma nova institucionalidade para a formação de professores, fundamentada na articulação entre universidades, profissão docente e escolas. Essa compreensão reforça a importância de processos formativos vinculados às experiências concretas do cotidiano escolar e à construção coletiva de respostas aos desafios educacionais.

No campo do ensino colaborativo, Vilaronga e Mendes (2014) analisam experiências de professores da educação especial envolvidos em processos de formação e implementação de práticas colaborativas, contribuindo para a compreensão dos desafios que atravessam a articulação entre os docentes.

A formação para a inclusão, portanto, não deve se limitar à transmissão de técnicas ou estratégias isoladas. Ao problematizar as práticas escolares diante das diferenças, Mantoan (2015) contribui para a compreensão de que a educação inclusiva exige mudanças nas concepções de ensino e na organização pedagógica das escolas.

Por fim, compreende-se que a formação docente, articulada à gestão escolar e à construção de uma cultura colaborativa, constitui elemento central para a efetivação do coensino. Assim, investir em processos formativos que integrem teoria e prática, promovam a colaboração e estejam ancorados na realidade escolar representa um caminho essencial para a consolidação de uma educação inclusiva efetiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas aos questionários, articulada aos registros institucionais e à experiência de gestão em uma escola pública municipal de Teresina-PI, evidenciou desafios à institucionalização do coensino relacionados às condições organizacionais, às práticas pedagógicas e às relações profissionais. Para compreender essas questões, os resultados foram

organizados em três dimensões interdependentes: organizacional, pedagógica e cultural, considerando as possibilidades e os limites da mediação da gestão escolar na efetivação das políticas educacionais inclusivas.

4.1 Dimensão organizacional: os limites institucionais do planejamento colaborativo

Uma das principais dificuldades identificadas foi a incompatibilidade entre os horários de planejamento dos professores da sala comum e da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dificultando a elaboração conjunta de estratégias pedagógicas. Embora houvesse orientações da direção para a realização de encontros entre os profissionais, essas iniciativas nem sempre se concretizavam sistematicamente, evidenciando fragilidades nos mecanismos institucionais de articulação pedagógica.

As respostas aos questionários evidenciaram que a sobrecarga de trabalho constituía um dos principais obstáculos à efetivação do planejamento colaborativo. As professoras relataram dificuldades para conciliar, no horário destinado ao planejamento pedagógico, as múltiplas demandas do cotidiano escolar, como elaboração de atividades, adaptações curriculares, correção de avaliações e atendimento às exigências relacionadas às avaliações externas. Segundo as participantes, o tempo disponível mostrava-se insuficiente para atender a essas atribuições e ainda estabelecer momentos de diálogo com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente porque os horários de planejamento não coincidiam. Embora reconhecessem as tentativas de apoio da equipe gestora, as profissionais apontaram limites institucionais que dificultavam a construção de uma rotina sistemática de colaboração.

Os resultados aproximam-se das discussões de Vilaronga e Mendes (2014), que analisam experiências de ensino colaborativo e os diferentes estágios de desenvolvimento dessa prática no contexto escolar. À luz dessa perspectiva, a incompatibilidade dos horários e a multiplicidade de atribuições docentes, identificadas nesta investigação, não representam apenas dificuldades operacionais, mas condições que restringem a passagem de iniciativas pontuais para formas sistemáticas de colaboração. Assim, a institucionalização do coensino exige que a organização escolar assegure oportunidades efetivas de planejamento e atuação conjunta.

Outro desafio relacionava-se à sobrecarga administrativa da direção, responsável por atividades como prestação de contas, acompanhamento dos conselhos escolares, reuniões externas, aquisição de materiais, pesquisa de fornecedores e Censo Escolar. Essas atribuições reduziam o tempo disponível para o acompanhamento pedagógico, exigindo a distribuição de

responsabilidades com a coordenação, sem que isso assegurasse a continuidade das ações planejadas.

A institucionalização do coensino demanda mecanismos de acompanhamento e avaliação que incorporem o planejamento colaborativo às rotinas da escola, superando iniciativas ocasionais e a dependência exclusiva da disposição individual dos profissionais.

A experiência também evidenciou a importância da coordenação pedagógica na articulação entre os professores da sala comum e do AEE. Entretanto, a distribuição de responsabilidades entre direção e coordenação, sem a definição de procedimentos sistemáticos de planejamento e acompanhamento, mostrou-se insuficiente para assegurar a continuidade das ações colaborativas. Essa situação reforça que a mediação da gestão escolar depende não apenas da delegação de atribuições, mas da construção de mecanismos institucionais compartilhados.

4.2 Dimensão pedagógica: da colaboração instrumental à corresponsabilidade docente

Na dimensão pedagógica, observaram-se dificuldades na construção de práticas sistemáticas de colaboração entre as professoras das salas comuns e a professora do AEE. As interações ocorriam predominantemente quando as docentes solicitavam materiais pedagógicos previamente confeccionados pela professora especializada, sem que houvesse, necessariamente, planejamento conjunto dos objetivos, das intervenções e da avaliação da aprendizagem.

No âmbito das práticas pedagógicas, as respostas aos questionários indicaram que a sobrecarga de atribuições e a limitação do tempo de planejamento repercutiam diretamente na elaboração de atividades adaptadas para os estudantes com deficiência. As professoras relataram que, diante das demandas de preparação de aulas, correção de avaliações e cumprimento das atividades escolares, as adaptações eram frequentemente direcionadas aos estudantes que apresentavam dificuldades mais acentuadas de aprendizagem. Entretanto, a ausência de horários coincidentes com a professora do AEE dificultava a discussão conjunta sobre as necessidades dos estudantes e a construção de estratégias pedagógicas compartilhadas. Essa realidade evidencia que a adaptação das atividades, quando realizada de forma predominantemente individual, não assegura, por si só, a corresponsabilidade docente necessária à efetivação do coensino.

A análise dessas situações permite identificar uma forma de colaboração predominantemente instrumental, caracterizada pelo compartilhamento pontual de recursos pedagógicos, sem planejamento e avaliação sistematicamente compartilhados. Essa interpretação pode ser discutida à luz de Capellini e Zerbato (2019), que abordam o ensino colaborativo como uma proposta de articulação entre professores da educação comum e da

educação especial. Nessa perspectiva, a disponibilização de materiais adaptados constitui uma iniciativa de apoio, mas não é suficiente, isoladamente, para caracterizar o coensino, uma vez que este pressupõe corresponsabilidade pelas decisões pedagógicas.

Outra situação identificada foi o encaminhamento de crianças que apresentavam agitação ou dificuldades de permanência nas atividades da sala comum para o espaço do AEE, inclusive em ocasiões nas quais havia auxiliar de apoio à inclusão na turma. Essa prática evidenciou o risco de o atendimento especializado ser utilizado como alternativa para situações que demandavam estratégias pedagógicas compartilhadas na sala comum.

Essa análise não desconsidera os desafios enfrentados pelas professoras, mas problematiza a transferência de situações complexas ao atendimento especializado sem a correspondente discussão sobre acessibilidade, participação e organização das atividades. Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, o AEE possui caráter complementar ou suplementar à escolarização e deve articular-se ao ensino comum (Brasil, 2009), não se destinando à substituição das responsabilidades pedagógicas da sala regular.

Dessa forma, a coexistência de recursos especializados e ausência de planejamento conjunto revela uma contradição institucional: a escola pode dispor de profissionais e materiais voltados à inclusão sem integrá-los sistematicamente às práticas pedagógicas. A colaboração instrumental constitui, portanto, uma categoria interpretativa para compreender situações em que existem apoios pontuais, mas a corresponsabilidade docente ainda não está consolidada.

4.3 Dimensão cultural: iniciativas colaborativas e limites da articulação institucional

Apesar das dificuldades de articulação entre os docentes, a experiência revelou iniciativas de aproximação promovidas pela professora do AEE com as famílias, profissionais da saúde e professores das salas comuns. A docente mantinha diálogo frequente com as mães dos estudantes, buscando compreender suas necessidades e acompanhar seu desenvolvimento. Em algumas ocasiões, profissionais da saúde também estabeleciam contato para compartilhar informações relacionadas às crianças.

No cotidiano escolar, a professora especializada confeccionava materiais pedagógicos, procurava conhecer as rotinas das turmas, buscava informações sobre as atividades desenvolvidas e disponibilizava recursos aos professores. Essas iniciativas demonstravam disposição para colaborar, embora não estivessem organizadas como uma proposta sistemática de coensino.

A experiência permitiu distinguir iniciativas individuais de colaboração da institucionalização de uma cultura colaborativa. Enquanto as primeiras dependiam da atuação

espontânea de determinados profissionais, a segunda exigia organização, reciprocidade e acompanhamento institucional. Assim, embora a professora do AEE contribuísse para o apoio pedagógico aos estudantes, a ausência de planejamento compartilhado limitava a integração de suas ações ao currículo e às práticas das salas comuns.

As percepções das participantes também evidenciaram uma tensão entre o reconhecimento da importância da colaboração e as dificuldades para concretizá-la no cotidiano escolar. Embora a equipe gestora demonstrasse iniciativas de apoio, a insuficiência de tempo e a ausência de condições sistemáticas de articulação limitavam a efetividade das ações. Dessa forma, os relatos reforçam que a construção de uma cultura colaborativa exige mais do que iniciativas individuais, demandando organização institucional e participação compartilhada nas decisões pedagógicas.

Essa interpretação encontra aproximação com Nóvoa (2019), ao discutir a necessidade de novas formas de organização da escola e de articulação entre os profissionais e os processos formativos. Embora o autor não trate especificamente da experiência analisada neste estudo, sua reflexão contribui para compreender que a colaboração docente não se consolida apenas por iniciativas individuais, exigindo condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional coletivo. Nesse sentido, a atuação da gestão escolar torna-se relevante para transformar esforços isolados em práticas compartilhadas e contínuas.

Nesse contexto, a gestão escolar assume função mediadora ao reconhecer iniciativas existentes e promover condições para transformá-las em práticas coletivas permanentes, fortalecendo o diálogo profissional e a compreensão de que a escolarização dos estudantes com deficiência constitui responsabilidade compartilhada.

4.4 Síntese interpretativa: a gestão escolar como mediadora da institucionalização do coensino

A análise integrada das experiências evidenciou que as dificuldades de institucionalização do coensino resultavam da interação entre fatores organizacionais, pedagógicos e culturais. Na dimensão organizacional, destacaram-se a incompatibilidade dos horários de planejamento e a sobrecarga administrativa da direção. Na dimensão pedagógica, predominaram práticas de colaboração instrumental, como o empréstimo de materiais e os encaminhamentos pontuais ao AEE. Na dimensão cultural, observaram-se iniciativas individuais de aproximação com famílias e profissionais, sem sua consolidação como prática institucional sistemática.

Esses resultados indicam que a existência de ações colaborativas não significa, necessariamente, a institucionalização do coensino. Sua efetivação requer que a gestão escolar,

em articulação com a coordenação pedagógica e os docentes, estabeleça condições permanentes de planejamento, acompanhamento e corresponsabilidade.

A experiência também evidencia os limites da atuação gestora diante das múltiplas demandas administrativas, demonstrando que a consolidação do trabalho colaborativo não constitui responsabilidade isolada da direção, mas um processo coletivo que exige compromisso institucional e participação dos diferentes profissionais.

Como contribuição analítica, o estudo distingue a colaboração instrumental, caracterizada por apoios pontuais e compartilhamento de recursos, da colaboração pedagógica sistemática, fundamentada no planejamento, na intervenção e na avaliação compartilhados. Essa interpretação, construída a partir da experiência analisada, evidencia que a presença de recursos especializados e iniciativas individuais não assegura, isoladamente, a institucionalização do coensino, cuja consolidação exige corresponsabilidade docente e acompanhamento institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os desafios e as possibilidades da mediação da gestão escolar na institucionalização do coensino em uma escola pública municipal de Teresina-PI. A articulação entre a experiência profissional de gestão, as respostas aos questionários e os registros institucionais evidenciou que a consolidação de práticas colaborativas depende de condições organizacionais, pedagógicas e culturais que ultrapassam a disposição individual dos profissionais para colaborar.

Na dimensão organizacional, a incompatibilidade entre os horários de planejamento e a ausência de encontros sistemáticos entre os docentes constituíram obstáculos à construção de estratégias pedagógicas compartilhadas. A experiência também evidenciou os limites da atuação da direção escolar diante da multiplicidade de demandas administrativas, demonstrando que a delegação de responsabilidades à coordenação pedagógica, quando não acompanhada de mecanismos de articulação e acompanhamento, não assegura a efetivação do trabalho colaborativo.

Na dimensão pedagógica, identificaram-se práticas de colaboração predominantemente instrumentais, caracterizadas pela disponibilização pontual de recursos produzidos no AEE. Também foram observadas situações em que o atendimento especializado era procurado para acolher estudantes que apresentavam dificuldades de permanência nas atividades da sala comum. Essas experiências suscitam reflexões sobre a necessidade de superar a utilização do AEE como apoio eventual e fortalecer a corresponsabilidade pedagógica entre os profissionais.

Na dimensão cultural, destacaram-se iniciativas da professora do AEE para estabelecer relações de colaboração com famílias, profissionais da saúde e docentes da sala comum. Entretanto, tais iniciativas encontravam limites na ausência de uma organização institucional que assegurasse planejamento e decisões pedagógicas compartilhadas. Essa constatação evidencia que a disposição individual para colaborar não equivale à existência de uma cultura colaborativa institucionalizada.

Como contribuição analítica, o estudo destaca a distinção entre colaboração instrumental e colaboração pedagógica sistemática, indicando que a troca de materiais e os apoios pontuais, embora relevantes, não caracterizam isoladamente o coensino. Sua institucionalização requer tempos e espaços de planejamento, acompanhamento pedagógico e responsabilidades compartilhadas entre direção, coordenação e professores.

Conclui-se que a gestão escolar pode exercer uma função mediadora entre as políticas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas, desde que disponha de condições institucionais para organizar, acompanhar e fortalecer o trabalho colaborativo. Por se tratar de uma reflexão situada em uma experiência profissional específica, as interpretações apresentadas não pretendem ser generalizadas para outras escolas, mas contribuir para o debate sobre os desafios e as possibilidades de institucionalização do coensino na educação pública.

Recomenda-se que pesquisas futuras examinem processos de planejamento colaborativo e acompanhem sua implementação em diferentes contextos escolares, de modo a aprofundar a compreensão das condições necessárias à consolidação de práticas inclusivas compartilhadas.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Gestão escolar, Coensino, Ensino colaborativo, Políticas educacionais.

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. Seção 1, p. 17. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 24 out. 2026.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 98, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em:

https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt br/atosnormativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/. Acesso em: 25 out. 2026.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i239.2999. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3489. Acesso em: 25 out. 2026.