https://doi.org/10.33871/2317417X.2026.23.12275 DOSSIÊ

ENSINO COLABORATIVO E AEE EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

COLLABORATIVE TEACHING AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN FULL-TIME SCHOOLS

Lucivânia Leite Rodrigues[1]
Lucas Silva dos Santos[2]
Georgiana Silva dos Santos[3]

RESUMO

A Educação Inclusiva no Brasil tem avançado significativamente desde a década de 1990, com o objetivo de assegurar o direito de acesso à educação de qualidade para todos. Nesse cenário, as Escolas de Tempo Integral surgem como uma política que amplia a jornada escolar e reorganiza o tempo e espaços de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento dos alunos. A partir desses apontamentos, este estudo teve como objetivo analisar os desafios e as potencialidades do ensino colaborativo como estratégia de inclusão em escolas públicas de educação de tempo integral. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Para análise utilizou-se a tematização de Fontoura. A seleção das fontes concentrou-se nas bases de dados SciELO e Portal de Periódicos da CAPES. Os resultados apontam um panorama complexo e desafiador sobre a articulação entre educação integral e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas brasileiras. Entre os resultados, sobressaem a fragmentação das práticas pedagógicas, escassez de profissionais especializados, falta de tempo para o planejamento colaborativo e dificuldade de conciliar os tempos e espaços escolares com as necessidades específicas dos estudantes. Por outro lado, a proposta do AEE colaborativo, a valorização da formação docente continuada e a reorganização pedagógica centrada na diversidade, são estratégias que podem favorecer a inclusão e tornar a educação integral mais efetiva e equitativa. Nesse viés, a atuação conjunta entre professores do ensino comum e do AEE, quando pautada no diálogo e na corresponsabilidade, fortalece a construção de práticas pedagógicas acessíveis às singularidades dos alunos.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo, Educação de Tempo Integral; Atendimento Educacional Especializado.

Editores do dossiê: Profa. Dra. Ana Maria de Barros (UNESPAR), Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (UNESP) e Prof. Dr. Edison Trombeta de Oliveira (CPS - Centro Paula Souza)

[1] Mestranda em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Graduada em Pedagogia e Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), PI, Brasil. E-mail: lucivania.rodrigues.univasf.t5@gmail.com

[2] Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Vinculado à Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), atuando na linha de pesquisa Desempenho e Gestão de Organizações. SC, Brasil. E-mail: lucascachoeiraprofessor@gmail.com

[3] Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), PE, Brasil. E-mail: georgianna.santos@univasf.edu.br

ABSTRACT

Inclusive education in Brazil has advanced significantly since the 1990s, aiming to ensure the right to access quality education for all. In this context, full-time schools emerge as a policy that extends the school day and reorganizes learning time and spaces, favoring student development. Based on these observations, this study aimed to analyze the challenges and potential of collaborative teaching as an inclusion strategy in public full-time education schools. The research is characterized as a literature review, with a qualitative approach and exploratory nature. Fontoura's thematization method was used for analysis. The selection of sources focused on the SciELO and CAPES Periodicals Portal databases. The results point to a complex and challenging panorama regarding the articulation between full-time education and Specialized Educational Services in Brazilian public schools. Among the findings, the fragmentation of pedagogical practices, the scarcity of specialized professionals, the lack of time for collaborative planning, and the difficulty of reconciling school times and spaces with the specific needs of students stand out. On the other hand, the proposal of collaborative Special Education Services (AEE), the emphasis on continuing teacher training, and pedagogical reorganization centered on diversity are strategies that can promote inclusion and make comprehensive education more effective and equitable. In this vein, joint action between teachers of mainstream education and AEE, when based on dialogue and co-responsibility, strengthens the construction of pedagogical practices accessible to the unique needs of students.

Keywords: Collaborative teaching; Full-time education. Specialized educational services.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil tem avançado significativamente desde a década de 1990, com o objetivo de assegurar o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou sociais (Orrú, 2024; Oliveira, 2024). No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988 prevê, em seu Art. 208, inciso III, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça essa garantia ao estabelecer, em seu Art. 4º, que esse serviço deve ocorrer de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1996). Já a Lei Brasileira de Inclusão assegura a promoção, em condições de igualdade, dos direitos e das liberdades

fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua plena participação social e cidadania (Brasil, 2015).

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando que os sistemas educacionais devem garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes em ambientes educacionais acessíveis e sem discriminação, pautados na equidade (Brasil, 2025). Esses dispositivos legais constituem a base que orienta essa perspectiva educacional no país, a qual busca assegurar a inserção efetiva dos estudantes no contexto escolar, promovendo condições para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Entretanto, a concretização dessas diretrizes ainda enfrenta entraves significativos. Apesar dos avanços observados, persistem limitações relacionadas a fatores estruturais, pedagógicos e organizacionais, que impactam diretamente a qualidade da escolarização e a garantia de oportunidades equitativas de aprendizagem (Torres & Oliveira, 2025). A exclusão educacional não se restringe às práticas pedagógicas, estando vinculada a elementos estruturais do próprio sistema, que, mesmo após reformas, continuam a reproduzir processos de segregação (Calderón-Almendros, 2019). As políticas públicas, nesse contexto, desempenham papel central na consolidação desse modelo educacional, ao promoverem condições para o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar (Reis & Coutinho, 2025).

Diante desse cenário, as Escolas de Tempo Integral (ETI) emergem como uma proposta pedagógica para enfrentar tais desafios. Ao ampliar a jornada escolar e reorganizar os tempos e espaços educativos, esse modelo favorece uma formação mais ampla, pautada em práticas diversificadas e sensíveis às características individuais dos estudantes (Esquinsani, 2024). Caracterizadas pela permanência dos alunos por, no mínimo, 7 horas diárias ou 35 horas semanais, distribuídas em dois turnos sem sobreposição, as ETI possibilitam o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais abrangentes, alinhadas à promoção de uma formação integral e equitativa (Brasil, 2023).

O ensino colaborativo destaca-se como uma estratégia relevante para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Fundamentado na atuação

articulada entre professores do ensino comum e da educação especial, esse modelo favorece o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades, promovendo a troca de conhecimentos entre os profissionais e o atendimento às diferentes demandas presentes na sala de aula.

De acordo com Cabral et al. (2014), essa abordagem mostra-se potencializadora para garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino regular, especialmente em contextos de ampliação da jornada escolar. Trata-se de uma proposta que valoriza a cooperação entre docentes, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias voltadas a grupos heterogêneos. A educação inclusiva configura-se como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática e plural. A ampliação do tempo escolar, nesse sentido, deve ser acompanhada de ações pedagógicas intencionais que promovam práticas mais colaborativas e acessíveis.

Como ressalta Mantoan (2006), assegurar trajetórias escolares bem-sucedidas para todos os estudantes continua sendo um desafio constante. Assim, a inclusão não deve ser compreendida apenas como inserção no ensino regular, mas como uma transformação estrutural que reconheça e valorize a diversidade.

Com a expansão das escolas de tempo integral, especialmente em municípios de pequeno e médio porte, ampliam-se também as possibilidades e os desafios relacionados à efetivação desse modelo. O ensino colaborativo é apontado como uma alternativa que fortalece a corresponsabilidade entre os profissionais, promovendo ações integradas que favorecem a acessibilidade e a aprendizagem significativa (Souza & Rocha, 2025).

Essa abordagem requer a construção de espaços de cooperação e o compartilhamento de responsabilidades no processo educativo dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, sua implementação depende de investimentos em formação docente, reorganização curricular e mudanças nas concepções pedagógicas tradicionais (Mantoan, 2015; Oliveira, 2024; Orrú, 2024).

No plano das políticas educacionais, este estudo insere-se no contexto de expansão das escolas em tempo integral, impulsionado pela Lei nº 16.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral. Essa iniciativa amplia as

possibilidades de diversificação curricular e favorece a adoção de práticas pedagógicas mais integradas. Apesar disso, ainda se evidenciam desafios relacionados à preparação das equipes, à disponibilidade de recursos e à articulação entre os profissionais envolvidos. Assim, compreender como o ensino colaborativo tem sido desenvolvido nesses espaços torna-se essencial para subsidiar políticas públicas, fortalecer a formação docente e consolidar uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Diante desse cenário, este estudo teve como objetivo geral analisar os desafios e as potencialidades do ensino colaborativo como estratégia de inclusão em escolas públicas que adotam o modelo de tempo integral. Para isso, buscou-se identificar, com base na literatura, as condições que influenciam o trabalho colaborativo entre docentes; analisar como essa abordagem tem sido discutida na produção acadêmica; e investigar se a ampliação da jornada escolar contribui para o planejamento pedagógico conjunto e para a efetiva inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. O estudo é fundamentado na análise de autores e documentos que discutem os temas educação inclusiva, ensino colaborativo e à organização das escolas de tempo integral. A revisão bibliográfica permite o levantamento, a interpretação e o confronto de diferentes perspectivas teóricas, contribuindo para a construção de um panorama crítico sobre o objeto investigado.

Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 33), a pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica que se baseia em textos como livros, artigos científicos a partir dos quais se procura estabelecer relações, confrontos ou negações. Essa abordagem oferece a oportunidade de revisitar resultados já obtidos sob novos olhares e, eventualmente, apontar caminhos para futuras investigações.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conforme Gil (2019, p. 57), que a define como “aquela que se caracteriza pela utilização de dados qualitativos, com o propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e

ambientes sociais complexos, segundo as perspectivas dos próprios atores sociais". Embora não haja coleta direta de dados empíricos, a análise dos textos permite compreender como os sujeitos e instituições têm vivenciado e interpretado os processos de inclusão escolar.

Concentramos a seleção das fontes em materiais acadêmicos atualizados, como artigos científicos. As buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores "educação de tempo integral" "ensino colaborativo", "educação inclusiva" e "atendimento educacional especializado (AEE)". Esses termos foram combinados por meio de operadores booleanos (AND e OR), os quais estão devidamente especificados nas estratégias de busca. Priorizou-se a seleção de publicações dos últimos 5 anos, compreendendo o período de 2021 a 2026.

Os critérios de inclusão e exclusão orientaram a seleção dos trabalhos. Para inclusão, consideramos a leitura dos títulos e resumos, bem como a identificação dos objetivos, métodos, participantes e principais resultados. Também buscamos evidenciar as contribuições e lacunas dos estudos. Foram excluídas pesquisas sem articulação entre Educação Especial e educação de tempo integral, além daquelas fora do recorte temporal definido.

Inicialmente, ao combinarmos todos os descritores com o operador AND, localizamos apenas o estudo de Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024), no Portal CAPES, que se mostrou pertinente à temática. O trabalho aborda experiências do AEE para além da Sala de Recursos Multifuncionais no contexto da educação integral. Na base SciELO, não foram encontrados estudos com essa mesma combinação.

Na combinação "educação de tempo integral" AND "ensino colaborativo", foram encontrados 12 trabalhos, porém a maioria não dialogava diretamente com a temática proposta. O estudo de Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) apareceu novamente como o único relevante. Já na base SciELO, não foram localizados estudos com essa combinação específica. Ao combinarmos "ensino colaborativo" AND "educação inclusiva" AND "AEE", localizamos 09 (nove) estudos que foram excluídos por não abordarem a educação integral. Na base CAPES, identificamos 30 (trinta) trabalhos, sendo 6 (seis) dentro do recorte

temporal, mas com enfoques distintos, como tecnologia assistiva e ensino para surdos, o que justifica a exclusão.

Na base SciELO, ao utilizarmos os descritores com operador OR, encontramos 14 (quatorze) trabalhos, porém a maioria não atendia ao recorte temporal ou à temática. Na combinação “educação de tempo integral” AND “AEE”, localizamos 05 (cinco) estudos na CAPES, dos quais apenas 1 (um) apresentou aproximação parcial com o tema, mas sem abordar o ensino colaborativo, sendo excluído. Na SciELO, destacou-se o estudo de Gomes-Silva, Santana e Mendes (2025). Por fim, ao combinarmos “educação integral” AND “AEE”, encontramos dois estudos na CAPES, dos quais um foi excluído por estar fora do recorte temporal e o outro por não atender diretamente à temática. Na SciELO, foram identificados quatro trabalhos, incluindo o de Gomes-Silva, Santana e Mendes (2025) replicado.

Na busca realizada, identificamos o estudo de Torres e Oliveira (2025), que, embora não atenda diretamente à discussão proposta, mostra-se relevante por problematizar o possível conflito entre duas políticas públicas. A primeira refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), caracterizado, no âmbito da política de Educação Especial, como um serviço de apoio à escolarização do público-alvo da educação especial (PAEE). A segunda diz respeito à política de Escola em Tempo Integral. Para a compreensão desse possível conflito, torna-se fundamental analisar a configuração de ambas à luz das normativas nacionais, a fim de fundamentar as discussões propostas.

De modo geral, o levantamento resultou em 44 (quarenta e quatro) estudos identificados nas bases analisadas. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 41(quarenta e um) foram descartados por não articularem, de forma conjunta, educação de tempo integral, ensino colaborativo e AEE. Assim, apenas 3 (três) estudos foram selecionados para compor a análise final da pesquisa.

O estudo de Sala, Moreno e Duarte (2021), intitulado *Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral*, foi incluído por discutir diretamente a implementação do AEE nesse contexto. Já o artigo de Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) aborda o ensino colaborativo como estratégia articulada ao AEE. Por fim, o estudo de

Gomes-Silva e Mendes (2025) trata da interface entre o AEE e a organização das escolas de tempo integral.

Para a análise das informações, adotamos a metodologia da tematização proposta por Fontoura (2011). Esse procedimento metodológico possibilitou organizar e interpretar os estudos selecionados a partir de categorias temáticas, favorecendo uma leitura crítica e sistematizada dos dados. A partir desse processo, foi possível identificar elementos recorrentes e significativos relacionados ao objeto de investigação.

A partir do processo de busca e análise, evidenciamos uma lacuna significativa na produção acadêmica recente no que se refere à articulação entre educação de tempo integral, ensino colaborativo e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora tenha sido identificado um número considerável de estudos nas bases consultadas, a maioria aborda esses elementos de forma isolada, sem estabelecer relações entre eles no contexto das políticas públicas educacionais.

A utilização da tematização de Fontoura (2011) permitiu não apenas organizar as informações, mas também explicitar essa ausência de integração teórica e prática nos estudos analisados, reforçando a necessidade de investigações que aprofundem essa articulação.

DESENVOLVIMENTO

O ensino colaborativo como estratégia inclusiva

O ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica que valoriza a atuação conjunta dos professores em todas as etapas do processo educativo: coensino, coplanejamento e coavaliação. Essa prática permite a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) diretamente na sala comum, promovendo práticas inclusivas e favorecendo o acesso ao currículo por parte dos alunos público-alvo da educação especial (König & Bridi, 2019).

Conforme destacam Vilaronga e Mendes (2017), o ensino colaborativo constitui um suporte essencial para o fortalecimento da inclusão escolar, pois a colaboração entre o profissional da educação especial e o professor da sala

comum é imprescindível para a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo. O coensino, nesse contexto, consiste na presença simultânea dos dois profissionais em sala de aula, desenvolvendo metodologias distintas e complementares para atender às necessidades específicas dos alunos, especialmente os do público-alvo da educação especial (PAEE).

Fundamentado em uma abordagem social, o coensino parte do princípio de que a escola deve ser modificada para incluir e educar todos os estudantes, qualificando o ensino na classe comum, onde os alunos PAEE permanecem a maior parte do tempo escolar (Vilaronga & Mendes, 2017). Já o coplanejamento refere-se à construção conjunta das aulas, permitindo a troca de saberes entre os profissionais envolvidos.

O professor da sala comum contribui com os conteúdos curriculares e os desafios enfrentados no ensino dos alunos PAEE, enquanto o professor do AEE colabora com adaptações curriculares, estratégias pedagógicas e recursos didáticos adequados às especificidades dos estudantes. Esse processo visa garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos no currículo comum (Zaboroski et al., 2017).

A coavaliação, por sua vez, amplia a análise do processo educativo ao integrar diferentes olhares sobre o desenvolvimento dos alunos. Trata-se de uma avaliação com foco pedagógico, voltada à identificação de barreiras que impactam a aprendizagem em suas múltiplas dimensões (Brasil, 2001). Essa prática considera não apenas o desempenho acadêmico, mas também as condições pessoais do aluno, a proposta pedagógica e o contexto familiar, promovendo intervenções mais inclusivas (Brasil, 2006).

Como reforçam Vilaronga e Mendes (2017, p. 20), “a colaboração entre o profissional da Educação Especial e o da sala comum é fundamental para a construção de um espaço inclusivo”. As vantagens do ensino colaborativo se estendem a todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Para os estudantes com deficiência, essa abordagem amplia as possibilidades de acesso ao currículo, participação ativa nas atividades e suporte personalizado. Para os demais alunos, o ambiente inclusivo estimula o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, respeito às diferenças e cooperação. Além disso, o trabalho coletivo entre os professores enriquece as práticas pedagógicas e contribui para uma aprendizagem diversificada.

Escolas de Tempo Integral e a oferta do AEE

A educação integral é apresentada no Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre os anos de 2014 e 2024. A Meta 6 do PNE propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014).

Em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) temos a previsão da política de Escola em Tempo Integral. A BNCC é um documento normativo e orientador dos objetivos de aprendizagem que devem ser atendidos por todas as escolas do país, ao construírem seus currículos (Brasil, 2017).

Recentemente, foi instituído o Programa Escola em Tempo Integral pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, com o objetivo de fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica. A proposta prevê assistência técnica e financeira para a ampliação da jornada escolar, igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde de que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo período letivo numa perspectiva de educação integral.

Essa abordagem considera propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023). Nesse sentido, a educação integral e de tempo integral têm sido objeto de disputas ideológicas e de diferentes concepções pedagógicas, mas também oferecem uma nova perspectiva sobre o trabalho escolar tradicional (Araújo et al., 2024).

As Escolas de Tempo Integral se diferenciam por adotarem uma organização curricular integrada, rompendo com a estrutura fragmentada tradicional. Essa organização favorece a interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento e a articulação entre saberes acadêmicos e experiências formativas. O currículo contempla não apenas os componentes obrigatórios da BNCC, mas também os Itinerários Formativos, que ampliam a carga horária com

atividades voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, protagonismo juvenil e projeto de vida (Brasil, 2017).

Dessa forma, as ETIs se apresentam como política pública que amplia o espaço e o tempo escolar, oferecendo benefícios cognitivos, afetivos e sociais aos estudantes (Araújo et al*.,* 2024). A base pedagógica das ETIs favorece a implementação de estratégias colaborativas e personalizadas que atendem à diversidade dos alunos por meio de projetos interdisciplinares, oficinas temáticas, mentorias e tempos formativos diversificados.

Essas metodologias ultrapassam os limites da sala de aula tradicional e proporcionam vivências educativas significativas, diretamente relacionadas ao contexto e aos interesses dos alunos. A perspectiva pedagógica das ETIs também contempla o ensino colaborativo como metodologia para atender à diversidade dos ambientes escolares, respeitando ritmos e singularidades.

Observa-se, portanto, uma convergência entre os princípios da educação integral e os fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva, ambos voltados à valorização do potencial dos educandos e à superação das barreiras da desigualdade (Silva & Mendes, 2023). Os alunos público-alvo da educação especial, por estarem entre os grupos mais vulneráveis da população escolar, podem se beneficiar significativamente do modelo de escola em tempo integral.

No entanto, surge o desafio de assegurar a oferta adequada do AEE nesse novo modelo educacional. Destacamos que, no ano de 2007, o Ministério da Educação institui o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio da Portaria Normativa n.º 13 de 2007, com o objetivo de apoiar a oferta desse atendimento.

No ano de 2009 tivemos a homologação da Resolução nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, estabelece, em seu Art. 2º, que o AEE “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 1).

No Art. 5º dispõe que esse atendimento deve ocorrer “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino

regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]" (Brasil, 2009, p. 2).

Assim as SRM passaram a se configurar como o local para a realização do AEE, configurando-se em espaços pedagógicos destinados à organização de recursos, estratégias e serviços voltados ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Mas, com base no exposto, identificamos um conflito entre as duas políticas. No modelo do Programa de Escola de Tempo Integral é inviável a participação do aluno público-alvo da educação especial no AEE no turno inverso. Nesse cenário, "o estudante que precisa do suporte oferecido no AEE perde o direito de frequentar escolas em tempo integral" (Torres & Oliveira, 2025, p. 2).

Em conformidade Silva e Mendes (2023) é exigido da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva uma ampliação de concepção, que permita a oferta de diferentes modelos de AEE, para além do atendimento extraclasse em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no turno inverso ao da matrícula regular.

Em conformidade com Torres e Oliveira (2025, p. 3) "a Escola em Tempo Integral é apenas uma das dimensões da Educação Integral, que valoriza, fundamentalmente, uma educação com perspectiva inclusiva". As autoras afirmam que para garantir uma formação concebida como integral implica assegurar que as singularidades dos sujeitos sejam respeitadas, valorizadas sempre que necessário, independentemente de suas condições ou marcadores sejam eles físicos, intelectuais, linguístico-cognitivos, sociais, dentre outros (Torres & Oliveira, 2025).

Destacamos que a atuação colaborativa do AEE na classe comum mostra-se uma possibilidade viável para garantir o acesso ao currículo, promover formação continuada para todos os envolvidos e fomentar uma cultura escolar inclusiva. Para isso, é necessário prever tempo e espaço para o planejamento, execução e avaliação conjunta entre professores da sala comum e especializados, além de sistematizar o registro dessas práticas, como propõe este estudo.

Intersecções entre ensino colaborativo e AEE no contexto da Escola de Tempo Integral

A articulação entre educação integral e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido objeto de crescente atenção nas pesquisas educacionais brasileiras, especialmente diante dos desafios impostos pela implementação simultânea dessas políticas em escolas públicas de tempo integral.

Conforme os critérios de inclusão estabelecidos, as discussões concentram-se em três artigos: Sala, Moreno e Duarte (2021); Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) e Gomes-Silva e Mendes (2025). Esses estudos oferecem contribuições complementares para o debate, ao abordarem diferentes dimensões da prática pedagógica inclusiva. A seguir, apresentamos o Quadro 1 que sintetiza os principais pontos de convergência e divergência entre os três estudos.

Quadro 1 - Convergências e Divergências entre os Estudos

Aspectos analisados	**Artigo 1: Marcos Elias Sala, Moreno e Duarte (2021) –*Cadernos do Aplicação***	**Artigo 2: Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) – *Retratos da Escola***	**Artigo 3: Gomes-Silva e Mendes (2025) – *Educação em Revista***
Tema central	Analisa as possibilidades e limites do AEE em escolas de tempo integral, com foco na inclusão escolar e na valorização da diversidade.	Potencialidades do AEE colaborativo na educação integral e inclusiva	Organização do AEE em escolas de tempo integral
Convergência: foco na inclusão escolar	Inclusão plena, assegurando a participação autônoma de todos os estudantes nas atividades escolares, independentemente de suas dificuldades.	Inclusão como resultado da colaboração entre profissionais	Inclusão como desafio na articulação das políticas

Convergência: valorização da diversidade	Reconhecimento e valorização das diferenças individuais, promovendo práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as potencialidades de cada estudante.	Abordagem policêntrica centrada no estudante	Necessidade de práticas que respeitem as diferenças
Convergência: importância da formação docente	Formação contínua e específica dos profissionais da educação, incluindo professores regentes e do AEE, para inclusão efetiva requer além do engajamento de toda a comunidade escolar nesse processo.	Formação para atuação colaborativa entre professores	Formação continuada como estratégia de superação de tensões
Divergência: abordagem metodológica	Abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa participante, envolvendo os próprios sujeitos na reflexão.	Estudo de caso com análise de práticas pedagógicas colaborativas	Estudo qualitativo com foco em práticas escolares e organização pedagógica
Divergência: foco na estrutura escolar	O texto enfatiza a dimensão pedagógica e a formação docente, indicando que a infraestrutura, ainda que relevante, é tratada como base a ser aprimorada, e não como foco central do estudo.	Ênfase na reorganização pedagógica e na colaboração entre docentes.	Ênfase nas tensões entre tempos, espaços e profissionais.
Divergência: perspectiva sobre o AEE	AEE como uma ação coletiva, integrada e articulada à rotina escolar, sem a adoção de modelos rígidos ou segregadores.	AEE como prática colaborativa que potencializa a inclusão	AEE como prática que enfrenta barreiras na educação integral
Propostas de superação	Investimento em formação continuada, melhoria da infraestrutura, participação da comunidade, fortalecimento de políticas públicas e incentivo à pesquisa em práticas inclusivas.	Colaboração entre professores e práticas policêntricas centradas no estudante	Formação docente e articulação entre políticas

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Assim, a análise foi organizada em oito categorias temáticas, construídas a partir do processo de tematização proposto por Fontoura (2011), o qual possibilitou a identificação de núcleos de sentido recorrentes nas informações analisadas. As categorias definidas foram: ***inclusão escolar como eixo central; valorização da diversidade e centralidade do estudante; formação docente e trabalho colaborativo; organização do AEE na educação em tempo integral; tensões estruturais e organizacionais; concepções sobre o AEE; abordagens metodológicas e propostas de superação*.** Essas categorias permitiram a realização de uma análise mais sistemática e aprofundada dos estudos selecionados, evidenciando convergências, divergências e elementos propositivos no campo da educação inclusiva.

Nesse sentido, a primeira categoria, *intitulada inclusão escolar como eixo central*, evidencia que os três estudos convergem na defesa de uma escola pública que seja, simultaneamente, integral, inclusiva e colaborativa. Nessa perspectiva, reconhece-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não deve ser concebido como uma prática isolada, mas como parte integrante de um projeto pedagógico que valorize a diferença e promova a aprendizagem de todos os estudantes.

No estudo de Sala, Moreno e Duarte (2021), destacam-se as possibilidades e os limites do AEE em escolas de tempo integral, com ênfase na inclusão e na valorização da diversidade. Por sua vez, a pesquisa de Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) compreende a inclusão como resultado da colaboração entre os profissionais da educação. Já o estudo de Gomes-Silva e Mendes (2025) evidencia a inclusão como um desafio decorrente da necessidade de articulação entre políticas públicas.

Essa compreensão converge com as reflexões de Torres e Oliveira (2025), que destacam a urgência de diálogo entre as políticas educacionais, de modo a reconhecer tanto as conquistas do AEE quanto a necessidade de reformas para atender às demandas das escolas em tempo integral. Compreendemos a inclusão como um processo amplo, que envolve participação, equidade e a superação de barreiras estruturais e pedagógicas.

Nesse contexto, o ensino colaborativo apresenta-se como um dos principais apoios para o fortalecimento da inclusão escolar, na medida em que favorece a construção de práticas pedagógicas integradas e mais equitativas.

Conforme destacam Zaboroski et al. (2017, p. 127), “o currículo escolar, as práticas pedagógicas e os diversos olhares dentro e fora da escola contribuirão também para o efetivo desenvolvimento da Educação Inclusiva”.

A segunda categoria temática, intitulada *valorização da diversidade e centralidade do estudante*, evidencia um consenso entre os estudos quanto à necessidade de reconhecer as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo. Nessa perspectiva, destacamos a ênfase na participação autônoma dos estudantes, no reconhecimento dos diferentes ritmos e potencialidades e na defesa de abordagens pedagógicas centradas no estudante, em uma perspectiva policêntrica.

Nesse sentido, o estudo de Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) colaborativo como uma estratégia promissora, capaz de superar os limites da atuação fragmentada e de promover uma cultura escolar centrada no estudante. Tal abordagem deve ser compreendida como uma possibilidade de ampliar as formas de atuação dos professores no contexto escolar, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade**.**

Por meio dessa estratégia, todos os alunos, públicos-alvo ou não da Educação Especial, interagem, participam e aprendem no mesmo espaço escolar. Assim, a colaboração entre o profissional da Educação Especial e o da sala comum é fundamental para a construção de um espaço inclusivo (Vilaronga & Mendes, 2017).

Na terceira categoria *intitulada Formação docente e trabalho colaborativo*, os estudos convergem na defesa da formação como indispensável para a efetivação de práticas inclusivas e colaborativas. Abordando a necessidade de formação continuada e específica, a importância da articulação entre professores da educação comum e do AEE e a valorização do ensino colaborativo como estratégia pedagógica.

Entendemos a exigência e a necessidade de discussões e reflexões, a fim de que ocorram mudanças na cultura do sistema educacional brasileiro e da formação inicial e contínua de professores de salas comuns e do AEE de modo a prepará-los para atuar em colaboração. Segundo Zaboroski et al. (2017, p. 127), “a abordagem do ensino colaborativo pode favorecer o processo da

educação inclusiva e possibilitar aos professores uma formação permanente no próprio contexto de trabalho". A colaboração entre professores do ensino comum e do AEE é vista como essencial para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, contextualizadas e sensíveis às singularidades dos sujeitos (Gomes-Silva, Zerbato & Prieto, 2024).

Na quarta categoria intitulada de *Organização do AEE na educação em tempo integral,* compreendemos o AEE como um elemento estratégico para a inclusão escolar; contudo, sua efetivação depende da articulação com a dinâmica da escola de tempo integral.

Os estudos analisados discutem o papel do AEE em contextos de ampliação da jornada escolar. Sala, Moreno e Duarte (2021) analisa limites e possibilidades do AEE nesse contexto, Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) destacam o potencial do AEE colaborativo e Gomes-Silva e Mendes (2025) evidenciam desafios na articulação com a política de tempo integral.

Gomes-Silva e Mendes (2025) destacam a necessidade de reorganização dos tempos escolares e de maior articulação entre os profissionais envolvidos. Conforme apontam Torres e Oliveira (2025), há uma urgência de diálogo entre as políticas educacionais, de modo a reconhecer tanto as conquistas do AEE quanto a necessidade de reformas que atendam às demandas das escolas que passam a funcionar em tempo integral.

Na quinta categoria intitulada de *Tensões estruturais e organizacionais*, evidenciamos as divergências que indicam a presença de múltiplos fatores que impactam a efetivação da inclusão escolar, abrangendo desde aspectos estruturais até dimensões pedagógicas.

Nos estudos analisados, destacamos as diferenças quanto ao foco analítico: enquanto a infraestrutura e as condições materiais aparecem como aspectos menos centrais nas pesquisas de Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) e Gomes-Silva e Mendes (2025), a organização pedagógica e a colaboração docente são enfatizadas nos três estudos, juntamente com as tensões relacionadas à gestão do tempo, dos espaços e da organização do trabalho escolar.

A implementação simultânea das políticas de educação integral e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige planejamento intersetorial, formação docente e práticas pedagógicas integradas (Sotero; Cunha, Garcia,

2019). Entretanto, a confluência dessas políticas não deve inviabilizar os suportes especializados necessários no interior da escola, mas sim potencializar sua articulação (Torres & Oliveira, 2025).

Observamos que a implementação dessas políticas evidencia desafios estruturais e organizacionais enfrentados pelas escolas de tempo integral para efetivar o AEE, o que demanda a reorganização dos tempos escolares e maior articulação entre os profissionais envolvidos (Gomes-Silva & Mendes, 2025).

Na sexta categoria, intitulada *concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, evidenciamos as divergências nas formas de compreender esse serviço. Apesar das diferentes perspectivas, há um reconhecimento comum do AEE como elemento central para a inclusão escolar, ainda que atravessado por desafios.

No estudo de Sala, Moreno e Duarte (2021), o AEE é concebido como uma ação integrada ao contexto escolar, não segregadora. Já Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) o compreendem como uma prática colaborativa que potencializa a inclusão. Por sua vez, Gomes-Silva e Mendes (2025) destacam o AEE como uma prática que enfrenta barreiras no contexto da educação em tempo integral.

Nessa direção, Torres e Oliveira (2025) ressaltam a urgência de diálogo entre as políticas educacionais, de modo a reconhecer tanto as conquistas do AEE quanto a necessidade de reformas para atender às demandas das escolas que funcionam em tempo integral. Assim, quando articulado de forma colaborativa e integrado à proposta da educação integral, o AEE revela-se como uma importante ferramenta para a construção de uma escola democrática, plural e transformadora.

Na sétima categoria, intitulada *abordagens metodológicas*, evidenciamos diferentes perspectivas de investigação que contribuem para enriquecer a compreensão do fenômeno da inclusão, possibilitando múltiplos olhares sobre a realidade educacional.)

O estudo de Sala, Moreno e Duarte (2021) caracteriza-se como uma pesquisa participante; por sua vez, Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) desenvolvem um estudo de caso; e Gomes-Silva e Mendes (2025) adotam uma abordagem qualitativa com foco na organização escolar.

Essas diferentes abordagens metodológicas permitem analisar tanto as práticas pedagógicas quanto as dinâmicas institucionais e organizacionais envolvidas na efetivação da inclusão. Nesse contexto, ressaltamos que a organização de práticas pedagógicas colaborativas é permeada pelas subjetividades construídas pelos professores ao longo de seus processos formativos e de suas experiências profissionais (König & Bridi, 2019).

Na oitava categoria, intitulada *propostas de superação*, as análises apontam para a necessidade de ações integradas que envolvam dimensões pedagógicas, políticas e institucionais. Os estudos destacam a importância de investimentos em formação continuada, do fortalecimento da colaboração docente, da articulação entre políticas públicas, da melhoria da infraestrutura e dos recursos, bem como da ampliação da participação da comunidade escolar.

De modo geral, os três estudos analisados indicam que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva em escolas de tempo integral depende de mudanças estruturais, planejamento coletivo, formação continuada e compromisso político com a equidade. Nessa perspectiva, “escola é um espaço público de formação humanizadora e de educação para a diversidade e, portanto, uma instituição de prática democrática” [...] (Torres & Oliveira, 2025). Contudo, é necessário reconhecer a complexidade dos desafios evidenciados, que demandam mudanças urgentes no processo de construção e implementação de políticas públicas (Torres & Oliveira, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos três estudos revela um panorama complexo e desafiador sobre a articulação entre educação integral e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas brasileiras.

Embora cada estudo aborda contextos e enfoques distintos, todos convergem na defesa de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento pleno dos alunos público-alvo da educação especial.

Nos três estudos os autores destacam que, apesar dos avanços normativos e das intenções políticas, a implementação simultânea dessas duas políticas educacionais ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre eles, sobressaem a fragmentação das práticas pedagógicas, a escassez de

profissionais especializados, a falta de tempo para planejamento colaborativo e a dificuldade de conciliar os tempos e espaços escolares com as necessidades específicas dos estudantes.

Por outro lado, os estudos também apontam caminhos promissores, como a proposta do AEE colaborativo, a valorização da formação docente continuada e a reorganização pedagógica centrada na diversidade, estas estratégias podem favorecer a inclusão e tornar a educação integral mais efetiva e equitativa.

Nesse viés, a atuação conjunta entre professores do ensino comum e do AEE, quando pautada no diálogo e na corresponsabilidade, fortalece a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos sujeitos.

A integração entre educação integral e educação especial, mediada pelo ensino colaborativo, representa um caminho viável e necessário para a promoção de uma escola pública mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes. No entanto, o contexto atual demanda transformações imediatas em um cenário complexo, como o de formulação e implementação de políticas públicas. Nesse sentido, esperamos que este estudo contribua para o debate sobre a articulação entre essas políticas, além de incentivar novas pesquisas e ações voltadas à sua efetivação.

REFERÊNCIAS

Araújo, D. P., Souza, M. de F. M. de, & Guimarães, K. R. C. (2024). A implementação da educação integral em tempo integral no contexto brasileiro: Uma revisão da literatura. *Contribuciones a las Ciencias Sociales, 17*(5), e6687. https://doi.org/10.55905/revconv.17n.5-052

Brasil. (2006). *Parecer CNE/CEB nº 13/2006, de 3 de maio de 2006: Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16604-pceb013-06-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-2008.pdf

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Presidência da República. https://www.in.gov.br/en/web-/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948

Brasil. (2023a). *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023: Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03-/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm

Brasil. (2023b). *Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva

Cabral, L. S. A., Postalli, L. M. M., Orlando, R. M., & Gonçalves, A. G. (2014). Formação de professores e ensino colaborativo: Proposta de aproximação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 9*(2), 390–401. https://doi.org/10.21723/riaee.v9i2.7043

Calderón-Almendros, I. (2019). Differences and inequality in schools: The languages of oppressed people as hope. *Ars Vivendi Journal, 11*(1), 2–11. https://bit.ly/2GzQ7Wf

Esquinsani, R. S. S. (2024). A escola em tempo integral no Brasil: Uma revisão em três atos. *Educação em Revista, 25*, 1–23. https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/15277/16452

Fontoura, H. A. da. (2011). Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In *Tematização na pesquisa qualitativa* (Vol. 1, pp. 61–82). Intertexto.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). Atlas.

Gomes-Silva, A. S., & Mendes, E. G. (2025). Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral. *Educação em Revista, 41*. https://doi.org/10.1590/0102-469849296

Gomes-Silva, A. S., Zerbato, A. P., & Gavioli Prieto, R. (2024). Educação integral e inclusiva: Potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. *Retratos da Escola, 18*(40). https://doi.org/10.22420/rde.v-18i40.1899

König, F. R., & Bridi, F. R. de S. (2019). O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: Avaliando efeitos [School management interfaces: Collaborative teaching and the management of pedagogical practices]. *Revista Eletrônica de Educação, 13*(1), 278–290. https://doi.org/10.14244-/198271992695

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (9a ed.). Moderna.

Mendes, M. T. da S., & Galvani, M. D. (2017). O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1). https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.05.p45

Neves, M. E. B. de A. (1996). *Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições*. Atlas.

Oliveira, J. P. de. (2022). *Educação especial: Formação de professores para inclusão escolar*. Contexto.

Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Vozes.

Reis, M. R., & Coutinho, D. J. G. (2025). Formação de professores para a educação inclusiva: Desafios e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 11*(1), 2386–2405. https://doi.org/-10.51891/rease.v11i1.17980

Sotero, M. da C., Cunha, E. B. J., & Garcia, V. A. (2019). Educação integral e atendimento educacional especializado: Como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? *Cadernos CEDES, 39*(108), 259–276. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219694

Souza, T. A. P. de, & Rocha, M. G. de S. da. (2025). Inclusão escolar e ensino colaborativo: Reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. *Educação em Foco, 30*(1), e30064. https://doi.org/10.34019/24-47-5246.2025.v30.49474

Torres, J. P., & Oliveira, J. P. de. (2025). Perspectivas de diálogo entre as políticas do atendimento educacional especializado (AEE) e da escola em tempo integral. *Educação em Revista, 41*, e53845. https://doi.org/10.1590-/0102-469853845

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2017). Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1). https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.-v4n1.03.p19

Zaboroski, A. P., Mata, S. P. da, Soriano, K. R., & Martins, P. T. (2017). O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o

desenvolvimento da educação inclusiva. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4*(1). https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v-4n1.10.p119

Recebido: 09/06/2026
Aprovado: 21/09/2026