ISSN: 2358-8829

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O AEE E O ENSINO COMUM NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Jamille dos Santos Silva de Lima [1]
Vanessa Nascimento dos Santos [2]

INTRODUÇÃO

A escola de tempo integral amplia as horas de permanência do estudante, mas a educação integral exige algo que não cabe no relógio: uma experiência formativa na qual aprender, conviver, criar e participar sejam possibilidades efetivamente compartilhadas. Essa distinção torna-se especialmente necessária quando se observa o percurso de estudantes público da Educação Especial. Permanecer mais tempo em uma instituição não significa, necessariamente, pertencer às experiências que ela oferece. Uma jornada extensa pode ampliar oportunidades, mas também prolongar a exposição a barreiras que a escola ainda não aprendeu a reconhecer.

É nesse encontro entre duas agendas educacionais, a inclusão escolar e a educação integral, que se situa o presente estudo. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não pode ser compreendido como um espaço destinado a reparar, à margem do currículo, aquilo que a sala comum não conseguiu garantir. Sua natureza complementar ou suplementar demanda articulação com o projeto pedagógico, com o trabalho dos docentes e com as experiências escolares vividas pelo estudante. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2026) reafirma esse caráter e sua inserção na proposta pedagógica da escola.

A questão que orienta a reflexão é: de que modo o trabalho colaborativo entre professores do AEE, docentes do ensino comum e demais profissionais pode converter a ampliação da jornada em ampliação de oportunidades de participação e aprendizagem? O objetivo é compreender como a articulação pedagógica favorece a inclusão na educação integral, evitando que o AEE se torne prática isolada ou paralela ao currículo. Mais especificamente, busca-se discutir a corresponsabilização institucional, examinar o

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: jamille.lima.univasf.t6@email.com.
[2] Professora orientadora. Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo; professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: vanessa.nsantos@univasf.edu.br.

ISSN: 2358-8829

planejamento conjunto e sistematizar possibilidades de identificação e enfrentamento das barreiras no cotidiano escolar.

A pertinência da discussão reside numa contradição recorrente: escolas capazes de organizar horários, turmas e atendimentos nem sempre conseguem construir uma comunicação pedagógica entre essas estruturas. Os documentos circulam, os estudantes circulam, mas o conhecimento sobre como cada um aprende nem sempre circula. Conforme Vilaronga (2014), a colaboração entre Educação Especial e ensino comum depende de condições formativas e organizacionais, notadamente de tempo para planejamento e avaliação. Oliveira, Ferreira e Moraes (2026) também atribuem relevância à partilha de conhecimentos, à elaboração de recursos e à definição de responsabilidades entre os profissionais.

Sustenta-se, neste trabalho, que a unidade de uma escola inclusiva não é a soma dos serviços ofertados, mas a continuidade pedagógica construída entre eles. Como contribuição autoral, propõe-se uma leitura da inclusão na jornada ampliada a partir de três movimentos interdependentes: fazer a barreira aparecer, fazer a decisão circular e fazer a participação retornar como evidência para um novo planejamento. Trata-se de uma elaboração analítico-propositiva, e não de um protocolo empiricamente validado. Essa distinção preserva o alcance e os limites do estudo.

O texto desenvolve uma investigação qualitativa, bibliográfica e analítico-reflexiva, articulando produções acadêmicas e documentos normativos. Após a explicitação da metodologia, apresenta-se o diálogo teórico sobre a colaboração, seguido de três eixos de análise e de uma síntese propositiva para o cotidiano das escolas de tempo integral.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e analítico-reflexiva. O corpus central reúne a tese de Vilaronga (2014), dedicada à formação nas práticas pedagógicas do coensino, o artigo de Oliveira, Ferreira e Moraes (2026), sobre a contribuição do professor do AEE ao trabalho colaborativo com o professor do ensino regular, e o e-book de Vilaronga, Gomes-Silva e Costa (2026), com destaque para a discussão e as experiências de coensino em escolas de tempo integral. A interpretação dialoga, ainda, com referências bibliográficas mobilizadas nessas produções e com marcos normativos da educação inclusiva e da educação integral, consultados em fontes institucionais.

A análise foi conduzida em três operações complementares. Primeiro, foram identificadas aproximações e tensões conceituais sobre responsabilidades, colaboração,

ISSN: 2358-8829

planejamento, currículo e barreiras. Em seguida, tais elementos foram confrontados com o recorte da jornada escolar ampliada, que introduz desafios de organização temporal, multiplicidade de profissionais e integração das atividades curriculares e complementares. Por fim, construíram-se categorias interpretativas e uma proposição pedagógica original, a partir da pergunta de pesquisa, sem atribuir aos autores os desdobramentos produzidos nesta reflexão.

As categorias de análise correspondem aos três eixos anunciados no resumo submetido: corresponsabilização pelo processo inclusivo; planejamento conjunto entre AEE e ensino comum; estratégias articuladas de identificação e superação das barreiras. A leitura não buscou quantificar ocorrências, estimar efeitos ou generalizar resultados empíricos. Seu propósito foi sistematizar argumentos teóricos e deles derivar implicações para a prática. Não houve entrevistas, questionários, observação de campo ou coleta de informações pessoais, motivo pelo qual não se apresentam resultados atribuídos a estudantes ou professores específicos.

Para aprofundar a interlocução, foram incluídas a pesquisa-ação de Senff (2024), a pesquisa-intervenção de Cardoso (2023) e a revisão bibliográfica e documental de Ribas (2025). Os resultados empíricos das duas dissertações são considerados evidências produzidas nos respectivos contextos, sem transposição automática para outras redes; o texto de Ribas é tratado como síntese teórica. Essa diferenciação permite reconhecer convergências sem confundir os métodos ou atribuir a este artigo dados de campo próprios.

Há também um cuidado metodológico em relação às fontes: citações de autores conhecidos por meio das obras analisadas foram tratadas como referências de interlocução teórica, sem simular consulta direta a textos não examinados. As afirmações sobre o coensino e seus desafios são sustentadas nas fontes efetivamente lidas; as propostas operacionais apresentadas adiante são identificadas como sínteses das autoras, passíveis de avaliação em pesquisas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre inclusão escolar deslocou progressivamente o foco do acesso físico para as condições efetivas de aprendizagem e participação. Na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, a garantia de um sistema educacional inclusivo envolve condições para o desenvolvimento das capacidades do estudante e a eliminação de barreiras (Brasil, 2015). O Decreto nº 12.686/2025, em sua redação atualizada, institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reafirma o atendimento às especificidades educacionais sem discriminação (Brasil, 2025a). A centralidade do direito exige perguntar não apenas onde o estudante está matriculado, mas em quais experiências curriculares consegue atuar com apoio e autonomia.

ISSN: 2358-8829

Na educação integral, essa indagação se torna ainda mais relevante. A Lei nº 14.640/2023 estabelece parâmetros para a matrícula em tempo integral, mas o critério cronológico de sete horas diárias ou 35 semanais não esgota a qualidade da formação (Brasil, 2023). A resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as diretrizes operacionais nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral em 2025 reforça a necessidade de uma proposta articulada (Brasil, 2025b). Desse modo, convém distinguir tempo integral, como organização ampliada da jornada, e educação integral, como compromisso com as múltiplas dimensões da formação humana. A distância entre os dois conceitos pode ser justamente o lugar em que a exclusão se reproduz.

Vilaronga (2014), ao investigar experiências de coensino e formação de professores, demonstra a importância de construir parcerias sustentadas no trabalho cotidiano, com clareza de papéis, formação em serviço e condições institucionais. Sua pesquisa também identifica a insuficiência de encontros ocasionais quando não existe tempo protegido para planejar, produzir recursos e avaliar coletivamente. Essa contribuição ajuda a compreender por que a colaboração não se reduz à disposição individual de ajudar: ela precisa tornar-se uma condição concreta de trabalho.

O ensino colaborativo, na tradição discutida por Vilaronga (2014), envolve a atuação articulada de professores de Educação Especial e do ensino comum em torno do ensino de estudantes na classe regular. É importante, contudo, não confundir automaticamente coensino com qualquer troca entre profissionais, nem supor que a existência do AEE implique a presença permanente de dois docentes na sala. Neste artigo, o termo *trabalho colaborativo* é utilizado em acepção mais ampla, envolvendo planejamento, circulação de orientações, escolhas metodológicas, construção de acessibilidade e acompanhamento compartilhado. O coensino é uma possibilidade relevante nesse conjunto, conforme as condições de cada rede.

Oliveira, Ferreira e Moraes (2026) sistematizam contribuições do profissional do AEE à elaboração de materiais, à orientação pedagógica, ao acompanhamento e à interlocução com famílias e equipe escolar. A leitura desses autores é fecunda desde que não seja convertida em sobrecarga do especialista. Há risco de que o professor do AEE seja visto como aquele que identifica, adapta, orienta e resolve sozinho todos os impasses da inclusão. A colaboração, nesse caso, ficaria reduzida à delegação de tarefas. Sua potência está precisamente no sentido inverso: distribuir a responsabilidade sem apagar a especificidade profissional de cada participante.

Ao dialogarem com a literatura sobre investigação colaborativa, Oliveira, Ferreira e Moraes (2026) ajudam a reconhecer que colaborar envolve negociar perspectivas, conhecimentos e problemas, não apenas trabalhar simultaneamente. Tal leitura permite pensar

ISSN: 2358-8829

a escola como espaço em que as decisões precisam ser construídas e revistas em comum. A direção e a coordenação pedagógica assumem papel indispensável nessa dinâmica, porque a existência de tempos de reunião, instrumentos comuns e critérios de acompanhamento não depende somente da boa vontade dos docentes.

O desafio da educação integral, portanto, não é fazer o AEE alcançar todos os espaços por expansão indiscriminada de suas funções. É fazer com que os saberes produzidos em seu âmbito dialoguem com a sala comum, os projetos, as oficinas, as experiências culturais, os momentos de convivência e as avaliações. A unidade do percurso do estudante exige uma escola que reconheça que a acessibilidade curricular não pode ser ativada apenas na porta da sala de recursos.

O debate ganha contornos mais precisos com o e-book de Vilaronga, Gomes-Silva e Costa (2026), especialmente no capítulo dedicado à prática de coensino em escolas de tempo integral. As autoras argumentam que, em instituições cuja jornada já ocupa os dois turnos, a oferta do AEE precisa ser repensada para além do arranjo tradicional de atendimento extraclasse no contraturno. Essa análise não autoriza concluir que um único modelo atenda indistintamente a todos os estudantes ou sistemas de ensino. Ela evidencia, sobretudo, a necessidade de organizar serviços de apoio que dialoguem com a continuidade das experiências curriculares e com a singularidade dos percursos escolares. A educação integral, nessa perspectiva, coloca à prova a própria capacidade institucional de superar a fragmentação entre tempos, espaços e profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Corresponsabilização como compromisso institucional

A primeira categoria revela uma mudança de perspectiva: a inclusão deixa de ser um problema endereçado a um profissional e passa a constituir uma responsabilidade compartilhada e verificável. Isso não significa diluir funções. O docente do ensino comum mantém a responsabilidade pelo currículo, pela mediação dos conteúdos e pela avaliação das aprendizagens; o profissional do AEE contribui com o estudo das barreiras, a identificação de apoios especializados e a proposição de recursos de acessibilidade; a gestão assegura condições de trabalho, articulação de equipes e acompanhamento das decisões. Os profissionais de apoio escolar participam conforme suas atribuições, sem substituir a ação docente.

Essa delimitação importa porque a fragmentação assume formas discretas. Pode aparecer quando uma atividade é considerada inclusiva apenas porque há um adulto ao lado do

ISSN: 2358-8829

estudante; quando a adaptação consiste em retirar o conteúdo central da tarefa; ou quando o relatório elaborado no AEE não informa nenhuma decisão efetiva da sala comum. Tais situações não permitem concluir que todos os estudantes estejam excluídos, mas evidenciam mecanismos institucionais capazes de enfraquecer a participação.

Propõe-se, como critério de corresponsabilização, a pergunta: quem toma a decisão pedagógica, quem cria as condições de sua execução e quem verifica seus efeitos? Se nenhuma dessas etapas tem responsáveis definidos, a inclusão permanece no plano da intenção. Por outro lado, se todas recaem sobre o AEE, a escola produz uma dependência que contraria a própria ideia de responsabilidade coletiva. Em diálogo com Vilaronga (2014), a partilha precisa ter um desenho organizacional concreto, incluindo tempo de planejamento e possibilidade de revisão conjunta.

Na jornada ampliada, essa responsabilidade deve alcançar também espaços por vezes considerados periféricos ao ensino. Refeitório, biblioteca, quadra, projetos culturais, oficinas e transições entre atividades oferecem oportunidades formativas reais. Não se defende transformar toda convivência em tarefa escolar, mas reconhecer que a exclusão pode ocorrer justamente nos momentos em que os apoios não foram previstos. Acompanhar um estudante durante todo o dia sem lhe garantir possibilidade de escolha, comunicação e pertencimento seria ampliar a vigilância, não necessariamente sua educação.

Cardoso (2023), em pesquisa-intervenção com rodas de conversa entre profissionais da escola comum e do AEE envolvidos na inclusão de estudantes autistas, identificou tanto a potência da escuta e da troca de estratégias quanto a insuficiência de tempos regulares de articulação e a persistência de leituras centradas na medicalização e no comportamento. O estudo permite tensionar uma premissa importante: corresponsabilizar não é multiplicar opiniões sobre o estudante, mas construir uma leitura pedagógica na qual sua singularidade, seus interesses e sua participação orientem a decisão coletiva.

Planejamento conjunto e continuidade curricular

A segunda categoria compreende o planejamento como ponte entre conhecimentos especializados e experiências curriculares. Planejar em conjunto não exige elaborar dois currículos nem uniformizar a forma de aprender. Exige identificar um objetivo de aprendizagem comum, reconhecer as barreiras que podem impedir o acesso a esse objetivo e admitir diferentes caminhos legítimos para demonstrar conhecimentos. O ensino comum e o AEE atuam com focos específicos, mas suas decisões precisam ser inteligíveis entre si.

ISSN: 2358-8829

Uma situação hipotética ajuda a tornar visível o argumento. Em um projeto interdisciplinar sobre o território, uma turma produz registros de observação do entorno da escola. Um estudante que encontra barreiras na comunicação oral pode participar por seleção de imagens, registros fotográficos, comunicação alternativa ou organização de sequências visuais. O objetivo curricular continua ligado à observação, interpretação e comunicação de informações. O apoio especializado atua para viabilizar a expressão do conhecimento, não para substituir a investigação por atividade sem relação com o projeto.

Essa abordagem reduz a falsa oposição entre currículo comum e singularidade. Em vez de perguntar qual conteúdo deve ser retirado, pergunta-se qual condição de acesso falta e quais evidências de aprendizagem podem ser consideradas. O AEE pode colaborar na seleção e no ensino do uso de recursos, enquanto o professor da turma decide, acompanha e avalia a atividade curricular. A experiência só se torna colaborativa quando ambos conhecem o propósito da escolha e podem analisar seus efeitos.

Vilaronga (2014) ressalta a importância do tempo para construir e avaliar práticas de coensino; Oliveira, Ferreira e Moraes (2026) destacam a elaboração conjunta de estratégias e materiais. O diálogo entre as obras sustenta a defesa de encontros breves, regulares e orientados por problemas reais, em vez de reuniões extensas que se esgotem em relatos. Um registro mínimo compartilhado pode conter quatro campos: objetivo curricular, barreira identificada, decisão de acessibilidade e evidência a observar. A concisão do instrumento visa aumentar sua possibilidade de uso, não reduzir a complexidade do estudante.

Vilaronga, Gomes-Silva e Costa (2026) apresentam uma experiência em escola de tempo integral na qual o conhecimento antecipado dos conteúdos e a interlocução entre professora de História e professora do AEE contribuíram para construir atividades acessíveis vinculadas ao mesmo tema estudado pela turma. O relato também mostra um aspecto frequentemente subestimado da colaboração: a professora regente passou a desenvolver maior autonomia na preparação de atividades acessíveis à medida que a parceria se consolidou. Esse exemplo sustenta uma distinção importante para a análise: a colaboração não se mede apenas pelo recurso produzido em conjunto, mas também pelo conhecimento pedagógico que permanece com a equipe após a intervenção especializada.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), quando utilizados conforme as orientações da rede e o marco normativo vigente, podem alimentar esse processo, desde que não sejam tratados como formulários isolados. O estudo de caso e os documentos de planejamento precisam oferecer hipóteses pedagógicas revisáveis. Nenhum laudo, diagnóstico ou classificação substitui a observação de

ISSN: 2358-8829

como um estudante participa diante de condições concretas de ensino. A boa pergunta não é apenas o que ele apresenta como dificuldade, mas o que a escola ainda não ofereceu para que possa participar.

Na pesquisa-ação de Senff (2024), envolvendo profissionais do AEE, da sala comum e o segundo professor de turma, o planejamento colaborativo emerge como estratégia para tornar o currículo responsivo aos diferentes modos de aprender, sem esvaziar os objetivos de ensino. A autora também evidencia que disposições legais favoráveis à colaboração podem permanecer frágeis quando não se asseguram condições de organização do trabalho e encontros entre profissionais. Tal achado reforça uma consequência para a educação integral: o tempo compartilhado de planejamento precisa fazer parte da jornada de trabalho, e não depender de esforços informais ou ocasionais.

Identificação e superação das barreiras

A terceira categoria desloca o acompanhamento do estudante para o acompanhamento da relação entre estudante, atividade e ambiente. Uma barreira não é atributo individual da criança: pode estar na velocidade de apresentação das instruções, no formato único de resposta, no ruído excessivo, na ausência de antecipação da rotina, na organização dos agrupamentos ou nos critérios de avaliação. Esse deslocamento impede que a dificuldade seja interpretada automaticamente como incapacidade de aprender.

No contexto de tempo integral, é necessário observar também o efeito acumulado das transições. Um estudante pode participar adequadamente de uma tarefa isolada e encontrar dificuldades depois de sucessivas mudanças de espaço, instruções e mediadores, sem tempo suficiente para compreender o que será realizado. A organização escolar deve ser objeto da análise, pois uma jornada maior pode somar barreiras pequenas até produzir afastamento significativo das oportunidades de aprendizagem.

A resposta pedagógica não precisa começar por um recurso sofisticado. Antecipação visual, alternativas de comunicação, organização acessível de materiais, revisão do modo de apresentar um desafio, possibilidades de pausa, flexibilização da resposta e mediação entre pares podem produzir condições mais favoráveis, desde que escolhidas em relação a uma barreira observada. O critério não é a novidade do recurso, mas sua adequação ao objetivo e à participação do estudante. Também é necessário evitar adaptações padronizadas por diagnóstico, pois estudantes com a mesma condição podem necessitar de apoios diferentes.

Ribas (2025), em estudo bibliográfico e documental sobre a integração do AEE ao ensino regular, associa a efetividade do atendimento à formação docente, à construção de

ISSN: 2358-8829

recursos acessíveis e ao compromisso da gestão com a articulação pedagógica. Sua contribuição converge com o argumento aqui defendido, mas também suscita uma precisão necessária: recursos e formações, considerados isoladamente, não demonstram a superação de barreiras. É a transformação observável das condições de participação no currículo que permite apreciar o alcance das decisões colaborativas.

Como contribuição das autoras, apresenta-se um ciclo de articulação pedagógica em cinco movimentos: observar uma situação concreta; nomear a barreira sem reduzir o estudante a ela; pactuar uma decisão entre os profissionais pertinentes; experimentar o apoio no contexto curricular; e registrar o que mudou na participação e na aprendizagem. Ao concluir o ciclo, uma nova observação pode confirmar, ajustar ou abandonar a estratégia. O caráter circular evita transformar a primeira adaptação em solução definitiva.

O registro de resultados requer indicadores observáveis: acesso à proposta, iniciativa, comunicação de escolhas, envolvimento na atividade, produção de respostas vinculadas ao objetivo e necessidade de mediação. Uma diminuição de comportamento tido como inadequado, tomada isoladamente, não é evidência suficiente de inclusão. É necessário verificar se o estudante pôde participar de modo significativo e se houve oportunidade real de aprender. Essa é uma diferença decisiva entre controlar a presença e produzir pertencimento pedagógico.

Uma síntese propositiva para a educação integral

Da interlocução entre os três eixos resulta uma proposição que denominamos continuidade pedagógica inclusiva. O conceito, empregado aqui como construção analítica das autoras, descreve a capacidade da escola de manter coerência entre objetivos de aprendizagem, apoios e acompanhamento do estudante ao longo de diferentes tempos e espaços. Essa perspectiva dialoga com Vilaronga (2014), ao evidenciar que a colaboração entre professores da Educação Especial e do ensino comum exige planejamento compartilhado, definição de responsabilidades e construção conjunta de estratégias pedagógicas, de modo que a inclusão seja assumida como compromisso coletivo. Entretanto, a continuidade aqui proposta amplia essa discussão ao considerar não apenas a articulação entre profissionais, mas também a permanência das condições de acessibilidade ao longo de toda a jornada escolar. Não significa repetir a mesma atividade durante o dia, mas impedir que a acessibilidade desapareça a cada troca de professor, ambiente ou proposta.

Essa continuidade pode ser examinada por quatro perguntas orientadoras: o estudante participou da experiência central oferecida à turma? Teve acesso aos recursos e mediações necessários? Pôde expressar o que aprendeu por meios pertinentes ao objetivo? O que a equipe

ISSN: 2358-8829

aprendeu com essa participação para ajustar a próxima proposta? As perguntas não substituem instrumentos avaliativos formais, mas ajudam a reposicionar a discussão coletiva sobre evidências concretas, em lugar de impressões genéricas de sucesso ou fracasso.

O modelo também permite distinguir três níveis de articulação. No nível do encontro, há comunicação pontual entre profissionais para resolver uma necessidade imediata. No nível do planejamento, o diálogo influencia a escolha de estratégias antes da realização das atividades. No nível institucional, a escola reserva tempos, define fluxos de acompanhamento, avalia a acessibilidade de projetos e insere a colaboração em sua proposta pedagógica. Senff (2024), ao investigar o planejamento colaborativo entre profissionais da Educação Especial e do ensino comum, evidencia a importância de construir condições que favoreçam a articulação docente, ultrapassando iniciativas isoladas e fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas. Essa compreensão dialoga com a tipologia aqui apresentada, elaborada como interpretação propositiva do presente estudo, e não como classificação extraída das fontes. Sua utilidade consiste em revelar que colaboração ocasional e cultura colaborativa não são fenômenos equivalentes.

Há limites importantes. A proposta não elimina insuficiência de pessoal, falta de formação, sobrecarga ou precariedade material. Tampouco transfere ao professor a responsabilidade de compensar, individualmente, fragilidades de políticas públicas. Ao contrário, faz dessas condições parte da análise. Sem garantia de tempo e suporte da gestão, pedir trabalho colaborativo pode se converter em mais uma tarefa invisível na jornada docente. Por isso, a corresponsabilização deve ser acompanhada de investimento institucional e de escuta efetiva das equipes.

O alcance deste estudo é teórico-propositivo. A aplicação do ciclo e das perguntas orientadoras em diferentes etapas e redes ainda requer investigação, com participação de estudantes, famílias, profissionais do AEE, professores da sala comum e gestores. Estudos futuros poderão examinar sua viabilidade, os custos de implementação e os efeitos observáveis nas experiências curriculares. O valor imediato da síntese está em oferecer critérios para que a equipe escolar transforme o discurso da colaboração em decisões que possam ser discutidas, acompanhadas e revistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender que a articulação entre o AEE e o ensino comum não se efetiva simplesmente pela coexistência de serviços, profissionais e documentos. Ela depende

de decisões construídas em comum, com responsabilidades claras, tempo institucional e acompanhamento das experiências reais dos estudantes. Na educação integral, essa exigência se intensifica, pois a ampliação da jornada multiplica os contextos em que as barreiras podem ser enfrentadas ou reproduzidas.

O diálogo com Vilaronga (2014) e Oliveira, Ferreira e Moraes (2026) evidenciou a relevância da formação situada, do planejamento compartilhado e da troca de conhecimentos entre docentes, sem confundir colaboração com delegação integral de responsabilidades ao professor do AEE. A análise também mostrou que a acessibilidade precisa estar vinculada ao currículo e atravessar os diferentes espaços da escola, respeitando as singularidades sem restringir a participação a atividades paralelas.

Como contribuição original, o artigo formulou a noção de *continuidade pedagógica inclusiva* e um ciclo de observação, identificação da barreira, pactuação, experimentação e revisão. Essas formulações oferecem pistas de organização do trabalho, mas não foram testadas empiricamente. Seu aperfeiçoamento depende de estudos de campo e da participação dos sujeitos diretamente envolvidos nos processos de inclusão.

O principal deslocamento proposto é simples e exigente: deixar de tomar a presença prolongada como sinônimo de pertencimento. Uma escola verdadeiramente integral não é a que apenas acrescenta horas à vida de seus estudantes, mas aquela que amplia, em cada uma delas, as oportunidades de aprender, comunicar-se, conviver, escolher e produzir sentidos. Quando a articulação pedagógica sustenta essas oportunidades, a inclusão deixa de ser uma ação localizada e passa a integrar o modo como a escola pensa e realiza a educação.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo, Atendimento Educacional Especializado, Educação integral, Planejamento colaborativo, Inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 4 de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2025b.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 20 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: 24 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

CARDOSO, Carla Carvalho. **Trabalho colaborativo entre o AEE e escola comum: caminho possível para o processo de inclusão do estudante autista**. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

INEP. **O que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento. Acesso em: 26 out. 2026.

OLIVEIRA, Nivaldo Pedro de; FERREIRA, Rejeane de Melo; MORAES, Sandra Leticia Sampaio. O professor do AEE no trabalho colaborativo ao professor do ensino regular. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 5, p. 253-269, 2026. DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i5.652.

RIBAS, Aline Valença de Oliveira. A realidade do AEE na prática pedagógica em um trabalho colaborativo com o ensino regular: entre a teoria e a prática, a integração do AEE ao ensino regular. **Anais da III Semana de Pedagogia**, v. 3, p. 762-772, 2025. Disponível em: https://anais2.uesb.br/index.php/seped/article/view/6759. Acesso em: 25 out. 2026.

SENFF, Josiele Regiane Grossklaus. **O planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) de turma**. 2024. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; GOMES-SILVA, Amanda Santana; COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. **O coensino e as possibilidades de trabalho no contexto da educação básica**. São Carlos: Editora De Castro; EDESP, 2026. ISBN 978-65-284-0482-7.