

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.016

# A FUNCIONALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Mariana Ferraz<sup>1</sup>  
Beatriz Vieira Barone<sup>2</sup>  
Marília Carollyne Soares de Amorim<sup>3</sup>

## RESUMO

A integração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas de ensino integral apresenta um desafio significativo, pois estudantes que frequentam este regime podem enfrentar dificuldades em participar do AEE devido à necessidade de sair das aulas regulares para receber suporte especializado. Assim, este trabalho teve como objetivo analisar com base na literatura atual os desafios enfrentados pelos professores e estudantes durante o AEE em escolas de tempo integral, bem como a funcionalidade do serviço. O trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Identificou-se que os estudantes matriculados nesse regime enfrentam desafios consideráveis ao acessar o AEE, devido à necessidade de sair das aulas regulares. Isso acarreta em interrupção do fluxo educacional, perda de conteúdo curricular e, em alguns casos, um estigma associado à separação da turma. Os professores também enfrentam dificuldades durante o processo, lidando com questões logísticas e adaptando suas práticas pedagógicas para acomodar as necessidades individuais dos escolares. Apesar desses desafios, a pesquisa destaca a importância funcional do AEE, fornecendo suporte especializado essencial para os estudantes público da educação especial. É essencial repensar estratégias para

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, mariana.ferraz@estudante.ufscar.br;
- 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), beatriz.barone@estudante.ufscar.br;
- 3 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mariliaamorim@estudante.ufscar.br;

integrar efetivamente o AEE na rotina escolar integral, garantindo acesso equitativo e minimizando impactos negativos na aprendizagem dos estudantes. Este estudo contribui para uma compreensão mais profunda dos obstáculos enfrentados pela integração do AEE em escolas de tempo integral, destacando a necessidade de abordagens inovadoras e práticas recomendadas para garantir a inclusão efetiva de todos os estudantes no ambiente educacional.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Ensino Integral, Público da Educação Especial, Inclusão Escolar.

## INTRODUÇÃO

Na primeira metade do século XX no território brasileiro, a Educação Integral foi concebida e idealizada pelos pioneiros do Movimento Escola Nova. Desse modo, educadores como Anísio Teixeira, Mário de Andrade e Darcy Ribeiro defendiam que esse projeto seria fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito, dado que impactaria em sua dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural. À vista disso, a Educação Integral foi considerada como “[...] um caminho para garantir uma educação de qualidade [...]” (Gouveia, 2006, p. 84).

O artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 alega que a jornada mínima no ensino fundamental será de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, podendo ser progressivamente ampliada em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Com o passar do tempo, essa proposta foi sendo amplamente discutida e estruturada como política pública pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse cenário, pode-se citar o Programa Mais Educação, que determinou a Educação Básica em tempo integral, aquela de “jornada escolar com duração igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o período letivo compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2010).

Assim, os princípios desta política integrava além da ampliação da jornada de trabalho, condições necessárias para uma formação mais abrangente, envolvendo práticas sobre educação ambiental/sustentável; educação em direitos humanos com ênfase na diversidade étnica-racial; promoção da saúde com enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes; integração entre escola e comunidade e dentre outros objetivos (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) determinou diretrizes, metas e estratégias entre os anos de 2014 e 2024, sendo que a meta seis preconizava “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014a).

Também, a Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, com o objetivo de criar matrículas na educação básica em tempo integral em todas etapas e modalidades, priorizando as escolas

que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

Ao considerar o princípio e que todas as crianças precisam aprender juntas as políticas públicas preconizam a organização de práticas e de procedimentos pedagógicos que atenda a diversidade de necessidades sejam elas comportamentais ou cognitivas (UNESCO, 1998) no contexto escolar e fora deste.

Com a política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/2008 que orienta ações para elaborar proposta de ensino para inclusão do público da educação especial (PEE) no contexto da sala de aula comum, das quais indica a matrícula do público na sala de aula comum com frequência no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O serviço é parte do processo de inclusão e constituiu-se como uma das ações para prover condição de escolarização, dentro das diversas ações no campo pedagógico, estrutural e administrativa para fortalecer o acesso e participação (Sala; Moneno; Duarte, 2020; Pasian; Mendes; Cia, 2017). Nesse sentido, é um dos serviços, para colaborar na produção de acesso à proposta educacional com vistas a eliminação de barreiras para que a escolarização transcorra alcançando todas as necessidades dos educandos.

O AEE é um serviço parte da Educação Especial que tem como função identificar, elaborar e organizar diferentes recursos para promover a acessibilidade no contexto educacional, o fator principal é a eliminação de barreiras para uma participação plena, equitativa ao considerar as características específicas do escolar como suas necessidades e potencialidades. Dessa maneira, tende a complementar e suplementar o processo formativo dos estudantes com necessidades para que alcancem a autonomia e independência em diferentes contextos (Brasil, 2008).

O AEE tem como proposição o atendimento no contraturno escolar e ao participar desse serviço o estudante possui dupla matrícula, ou seja, na sala de aula regular e no AEE que funciona na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), situação que influencia em maior número de recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB distribuído para as instituições escolares (Gomes-Silva; Mendes, 2023a).

O funcionamento do AEE se dá com a utilização de procedimentos, equipamentos e materiais específicos para eliminar barreiras e permitir a plena participação dos estudantes na proposta curricular, de maneira colaborativa com os professores do turno regular, uma vez que para frequentar o AEE tem-se

como pré-requisito a presença em sala de aula regular (Gomes-Silva; Mendes, 2023a; Sala; Moreno; Duarte, 2020).

A legislação enfatiza que tanto o AEE quanto a educação integral são direitos das crianças e adolescentes, e que não devem ser vistos como opostos um ao outro. Em outras palavras, estar matriculado na educação integral não significa que o estudante perde o direito ao AEE, nem estar matriculado no AEE- implica em não ter direito à escola com jornada estendida (Sotero; Cunha; Garcia, 2019).

A orientação dada às escolas de educação integral aponta a necessidade de explicitar em seus projetos pedagógicos as especificidades, necessidades e condições para a participação dos escolares PEE, sobre as quais o AEE se baseia e se articula. Isso reafirma que tanto o AEE quanto a educação integral são direitos simultâneos e devem ser articulados, mas não aborda detalhadamente como essa integração pode ser organizada em termos de tempo e espaço, garantindo que o AEE seja complementar ou suplementar, e não substitutivo, à escolarização (Sotero; Cunha; Garcia, 2019; Gomes-Silva; Zerbato; Pietro, 2024).

Não há uma regulamentação que estabeleça claramente em que tempo e espaço do AEE é garantido e organizado para os estudantes PEE matriculados na educação integral. A legislação reconhece que tanto o AEE quanto a participação nas propostas curriculares são direitos dos escolares, entretanto não especifica de que maneira esses direitos devem ser exercidos no dia a dia das famílias e das escolas (Sotero; Cunha; Garcia, 2019).

A falta de uma regulamentação clara sobre a organização do AEE para os escolares PEE na educação integral levanta diversas questões e desafios. Sem diretrizes definidas sobre tempo e espaço para o AEE, há uma incerteza sobre como conciliar as necessidades específicas dos estudantes com as demandas do currículo regular. Isso pode resultar em dificuldades na implementação efetiva do AEE de forma complementar e suplementar às atividades da sala de aula comum, comprometendo o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os escolares. Além disso, a falta de orientações claras pode levar a disparidades na oferta e na qualidade do AEE entre diferentes escolas e regiões, ampliando as desigualdades educacionais. Dessa forma, este estudo tem o objetivo de analisar com base na literatura atual os desafios enfrentados pelos professores e estudantes durante o AEE em escolas de tempo integral, bem como a funcionalidade do serviço.

## MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de acordo com Martins e Theóphilo (2016, p. 52), “uma pesquisa bibliográfica busca explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas”. Essa abordagem tem como objetivo principal conhecer, analisar e explorar as contribuições relacionadas à temática em estudo, representando um recurso fundamental para o desenvolvimento do conhecimento científico (Martins; Theóphilo, 2016).

A proposta de pesquisa delineada neste trabalho, com um formato bibliográfico, teve como base a identificação e análise do estado atual do conhecimento sobre a temática em estudo (Gil, 2017; Martins; Theóphilo, 2016). A finalidade foi reunir informações que possam instigar os leitores e, assim, contribuir para a formação de novos entendimentos, orientando ações no contexto escolar sob uma perspectiva inclusiva.

Para realizar a pesquisa, foi adotado um processo meticuloso para a coleta de dados, visando a identificação de discussões envolvendo inconsistências, contradições e proposições para a funcionalidade no contexto em questão. Esse processo foi dividido em etapas: 1) busca em bases de dados confiáveis para a obtenção do acervo inicial; 2) leitura inicial para seleção do material; 3) leitura seletiva; e 4) leitura reflexiva (Andrade, 2010). A última etapa possibilita uma análise mais aprofundada para a seleção das informações que serão incorporadas à pesquisa, sendo, portanto, a fase que demanda maior cautela e rigor na análise dos dados para a contribuição subsequente dos pesquisadores.

Dentro desse escopo, esta pesquisa abrange os principais autores que discutem a temática. Uma leitura minuciosa foi dedicada à seleção das abordagens relacionadas ao tema, visando desenvolver um estudo aprofundado sobre elas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O direito à educação especial estar assegurado na legislação com a indicação de diversos serviços e de apoios especializados, como medidas de acessibilidade, adaptação de recursos e orientação aos professores, disponíveis no contexto da educação integral, contudo, ainda há uma lacuna nas orientações legais quanto à organização e oferta do AEE, distinta das atividades realizadas na sala de aula regular.

Nessa consideração, o AEE, serviço complementar e suplementar as necessidades, existe recurso que demanda tempo e espaço para que se aprenda a utilizá-los de forma funcional e garantam acessibilidade nas atividades da classe comum, como é o caso do ensino e aprendizagem do Braille, o uso de tecnologias assistivas (Sotero; Cunha; Garcia, 2019). Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008).

O serviço de apoio especializado colabora para o acesso, permanência e a participação do público da educação especial no processo de aprendizagem e assim o seu desenvolvimento no contexto educacional, de maneira interligada com os profissionais e professores da sala de aula regular para produzir funcionalidade e tornar acessível a proposta de ensino ao público (Sala; Moreno; Duarte, 2020; Sotero; Cunha; Garcia, 2019). De tal forma, é parte significativa para viabilizar o processo de inclusão (Sala; Moreno; Duarte, 2020).

No que se relaciona ao atendimento, este pode se dar na SRM da própria unidade de ensino, desde que no contraturno ou em espaço conveniados com a secretaria de educação como os centros de atendimento para funcionalidade do AEE. Em relação ao aspecto financeiro, distribuição de recursos, o estudante matriculado no AEE passa a computar dupla matrícula para a rede de ensino pública (Sotero; Cunha; Garcia, 2019).

O formato do AEE e orientações na legislação se relacionam ao processo vigente no contraturno e demais modalidades, já para o AEE no contexto da escola integral, formato em que a escolarização se estende para dois turnos, visando ampliar as oportunidades educacionais, não são descritas diretrizes detalhadas acerca da funcionalidade do processo, situação que pode acentuar os desafios na implementação devido à complexidade das demandas e à necessidade de um processo eficaz para garantia do currículo escolar.

De acordo com Moll (2012) a educação no contexto de escolas de tempo integral amplia-se a jornada escolar para proporcionar experiência educacional aos estudantes para que a partir da implementação de instrumentos reforce o

aspecto cultural e reflita na redução da desigualdade, prevendo uma formação enriquecida por abranger no currículo arte, ciência, trabalho, dentre outros campos. A política educacional prevê a expansão curricular a partir da diversificação de atividades no âmbito escolar em diferentes campos.

Dentre esse processo, para a oferta de AEE em tais escolas ampliam-se as complicações ao considerar as indicações da legislação para a oferta do AEE no contraturno escolar para o PEE, prevista na política Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (Gomes-Silva; Zerbato, 2024).

Nesse âmbito, instrumentalizar o desenvolvimento através de maior tempo escolar requer organizar os serviços do qual os estudantes necessitam e possuem direito em recebê-lo para continuar obtendo na jornada de ensino diária. No quesito orientação do AEE em tempo integral fica assegurada por meio da nota técnica Nota Técnica nº 62/2014 que “cabe a cada instituição prever em seu Projeto Político Pedagógico, atividades articuladas ao atendimento educacional especializado, visando promover condições de plena participação dos estudantes com deficiência, em igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2014b).

A orientação reafirma o direito ao AEE por estudante cuja necessidade se faz presente, contudo, não assegura orientações para a organização dentro desse processo (Sotero; Cunha; Garcia, 2019). Com esse viés, o AEE na escola de tempo integral os desafios se relacionam ao tempo e espaço em será desenvolvido o AEE, a adequação dos recursos humanos e materiais para atender à diversidade de necessidades dos escolares, especialmente em ambientes onde o número de estudantes com necessidades educacionais específicas é elevado e que todos estejam submergidos em atividades designadas no planejamento do tempo estendido na escola (Sardagna; Several; Rech, 2023; Sotero; Cunha; Garcia, 2019; Gomes-Silva; Zerbato; Pietro, 2024).

A garantia da sincronização entre o AEE e as atividades da escola de tempo integral pode ser complexa ao exigir uma coordenação cuidadosa entre professores da sala de aula regular e professores especializados para garantir que os estudantes recebam o apoio necessário sem interromper o fluxo das atividades educacionais (Gomes-Silva; Mendes, 2023b). Nessa consideração, outras alternativas para oferta do AEE em escolas com o tempo de ensino integral precisam ser consideradas, uma das alternativas apresentadas na literatura é o AEE no formato colaborativo. Sobre essa organização é necessário definir o processo educacional colaborativo como um formato em que o ensino se dá de maneira conjunta com o professor especialista e professores da sala de aula regular,

nessa organização do trabalho pedagógico o ensino é estruturado desde o planejamento, execução e a avaliação do processo entre os dois profissionais de maneira ativa para ser desenvolvido no âmbito da classe comum (Vera Capellini; Ana Zerbato, 2019).

A literatura tem avançado sobre as práticas do ensino colaborativo para atender a diversidade nos contextos de ensino em sala de aula regular, contudo, ainda são muitos desafios que precisam ser vencidos para organização de novas estratégias para a funcionalidade do ensino e apoio mais efetivo ao PEE. Na proposta de escola de tempo integral a atuação na sistemática colaborativo apresenta-se como promissora para a realidade. Para esse processo, a imersão na estruturação do ensino e nas possibilidades para a disponibilidade de estratégias benéficas para o desenvolvimento das habilidades requer o envolvimento em diferentes frentes para esse processo, dentre estes, o financiamento, a contratação de profissionais, a formação continuada, além de diferentes recursos.

Santos e Queiroz (2018) apontam que a falta de financiamento é responsável pela precarização do serviço oferecido em tempo integral e pela dificuldade de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na educação em tempo integral. Nesse sentido, a falta de orientações definidas para a funcionalidade do AEE em tempo integral implica em tamanho desencontro que resulta em prejuízos para os estudantes, de maneira assertiva, as orientações para o serviço em ambientes emergido pelo processo educacional em formato integral implicaria na demanda de financiamento, ou seja, adequações para viabilizar o funcionamento do serviço.

Dentre outras questões e para além do financiamento, adequações para garantia do direito à educação ao PEE, é importante considerar que a formação contínua dos professores, tanto os da sala regular quanto os especializados, é fundamental para que haja uma efetiva colaboração e troca de conhecimentos sobre práticas que correspondam às necessidades educacionais e resultem no processo de inclusão (Medeiros, 2023). A capacitação profissional, seja em escolas integrais ou demais formatos de ensino, pode proporcionar aos professores as habilidades necessárias para identificar as necessidades específicas de cada escolar e organizar suas práticas pedagógicas que se alinhem aos conjunto de necessidades e possibilidades do alunado.

Outro desafio é a infraestrutura escolar adequada, fator essencial na implementação do AEE no ensino integral. A falta de espaços adequados e equipados para a realização de atividades complementares, como salas de recursos mul-

tifuncionais, pode limitar a eficácia das intervenções planejadas, bem como a disponibilidade de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados, essencial para a inclusão de estudantes com deficiência, porém, muitas escolas enfrentam desafios para adquirir e manter esses recursos devido a restrições orçamentárias (Braz, 2023).

Nesse processo, é necessário considerar um conjunto de ações para o processo inclusivo que envolve-se com diferentes ações, desde o aspecto pedagógico, estrutural e administrativo que envolverá todos os profissionais no contexto escolar e a parte deste para organização de um projeto educacional (Sala; Moreno; Duarte, 2020).

A construção de um projeto educacional inclusivo deve contemplar uma abordagem holística que promova a colaboração entre professores, gestores, famílias e a comunidade. Isso envolve a adaptação do currículo, a adequação dos espaços físicos e a disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. É preciso implementar estratégias de formação contínua e suporte pedagógico para os educadores, garantindo que estejam preparados para promover práticas inclusivas efetivas. Dessa forma, a educação inclusiva se torna um esforço coletivo e sistemático, visando a equidade e a qualidade no atendimento a todos os estudantes (Sala; Moreno; Duarte, 2020).

O estudo de Gomes-Silva e Mendes (2023a) teve como finalidade analisar a oferta do AEE em escolas de tempo integral do município de São Paulo. Para tanto, contaram com a participação de professores de sala comum, professores de AEE e profissionais atuantes na gestão escolar. Dessa maneira, as autoras argumentam que uma das possibilidades construídas foi a oferta do AEE Colaborativo. Nesse contexto, o AEE é

desenvolvido dentro do turno, articulado com professores de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Professor de AEE (São Paulo, 2016, p. 05).

Diante do exposto, os participantes afirmaram que a implementação do AEE Colaborativo mudou a perspectiva de atuação docente, visto que permitiu identificar as potencialidades dos estudantes e tornar as aulas acessíveis e inclusivas (Gomes-Silva; Mendes, 2023). As informações se encontram com os dados

de Sala, Moreno e Duarte (2020) que trata do AEE colaborativo como possibilidade para manter o serviço adicional ao público na condição de escola integral, assim prover condição de acesso e participação. Para a efetivação, é fundamental a parceria entre o professor especializado, professor de ensino comum e o coordenador pedagógico no planejamento das aulas baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Gomes-Silva; Mendes, 2023).

Em 1999, surgiu nos Estados Unidos, o conceito de *Universal Designer Learning* (UDL), o qual foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (Cast, 2013). Assim, adotaram como referência os edifícios realizados pela arquitetura com o conceito de *Design Universal*, que tinha como finalidade projetar de espaços para que todos tivessem acesso, sem restrições. Nesse cenário, pode-se citar a rampa, a qual pode ser utilizada por todas as pessoas independente de sua condição física (pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida, idosos, pessoas obesas e mães com carrinho de bebês).

Dessa maneira, no âmbito da educação, o DUA adota como princípio fundamental o planejamento e o acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Assim, contraria a abordagem de adaptação curricular ou a aplicação de atividades específicas para determinados estudantes público da Educação Especial, sugerindo a reflexão sobre formas diversificadas e variadas de ensinar o currículo (Alves; Ribeiro; Simões, 2013). Em outras palavras, ao invés de planejar um material exclusivo para um estudante com deficiência, o DUA propõe práticas universais, isto é, disponibilizar o mesmo material para todos.

Alves, Ribeiro e Simões (2013) argumentam que o DUA tem como base três princípios. O princípio da representação refere-se ao reconhecimento da informação a ser apreendida. O princípio da ação e expressão são as estratégias utilizadas para o processamento desta informação. Por fim, o princípio do engajamento é a motivação do estudante com a informação. Mediante o exposto,

o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios de educação inclusiva, uma vez que se entende que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e os ritmos de aprendizagem (Zerbato, 2018, p. 61).

No que se refere ao AEE colaborativo, a conexão com a proposta corrente na sala de aula regular deve ser uma premissa para focar em intervenções que transponham os desafios do estudante e a oportunidade do AEE colaborativo que favoreça o estímulo e a construção de práticas pedagógicas diversificadas para o ensino (Sala; Moreno; Duarte, 2020).

Ao mesmo tempo, nesse formato de AEE colaborativo, a pesquisa aponta os principais desafios, dentre eles, a falta de uma sistematização de tempo e espaço suficiente para o planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades entre os professores de ensino comum e os especializados. Também, em alguns casos a relação entre os profissionais não é de paridade, mas hierárquica, dificultando a parceria verdadeira (Gomes-Silva; Mendes, 2023a).

Portanto, nota-se que as políticas educacionais em diferentes níveis (nacional, estadual e municipal) frequentemente enfrentam conflito como resultado de uma falta de diretrizes claras e consistentes para a implementação do AEE Colaborativo. Essa inconsistência permite diferentes interpretações e práticas nas escolas, fator que compromete a eficácia do AEE. De toda forma, é imprescindível estímulo a serviços que prezam por sala de aulas que se apresentem enquanto espaço inclusivo, que desenvolvam o processo educacional de maneira a envolver a todos.

Sendo assim, superar esses desafios é de extrema necessidade para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados asseguram que no contexto das escolas de tempo integral o serviço de AEE apresenta diferentes insistências para a funcionalidade. Os desafios permeiam o processo e a possibilidade para ocorrência de uma organização do ensino que gere no formato de escola integral um atendimento com qualidade requer modificações da estrutura educacional.

As modificações se relacionam desde as orientações na legislação vigente, a organização da proposta de ensino e acompanhamento de todo o processo, bem como suporte aos profissionais, ou seja, uma interligação entre diferentes esferas que transcende o ambiente escolar, mas o tem como foco do processo para possibilitar o desenvolvimento educacional que resulte na participação ativa dos estudantes.

Ao considerar como viável o trabalho integrado entre os professores da turma regular e o professor do AEE em formato colaborativo se vê a possibilidade de intervenções que atendam os estudantes PEE ao pautar-se na organização de um planejamento que fundamentalmente se estruture nas características dos escolares e ao conhecer esse quadro de necessidades até mesmo antecipe dificuldades e atue para transpassar estes desafios na organização de práticas pedagógicas e metodologias para o ensino.

No processo educativo ainda é constante a transferências de responsabilidades para a reorganização de processos, para o investimento em serviços que contribua para a garantia do acesso aos estudantes com maior necessidade a escolarização. Nessa visão, o acompanhamento e a formação contínua são braços do processo educacional, uma vez que mesmo o impulsionamento dos sistemas de ensino com possível indicativo, envolvido com a conscientização para o trabalho colaborativo é necessário ofertar condições para a funcionalidade do serviço.

Nesse aspecto, o serviço de AEE no contexto das escolas de tempo integral precisa de um plano discursivo para análise das possibilidades de seu funcionamento para garantir o direito dos estudantes e organização de um processo que respeite as individualidades e por meio deste promova adequações para reduzir barreiras na aprendizagem e assim acesso na proposta educacional. A literatura apresenta estratégia para o formato, pautando-se no AEE colaborativo com o suporte entre os profissionais para garantia de um processo de ensino com qualidade.

Portanto, assegurar a funcionalidade do AEE em escolas de tempo integral exige um esforço colaborativo e coordenado entre todas as partes envolvidas no processo educacional. Isso inclui a implementação de políticas públicas que apoiem a formação contínua dos educadores, a adaptação da infraestrutura escolar e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis. É essencial promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e reconheça a importância do AEE para o desenvolvimento integral de todos os escolares. Com isso, é possível construir uma educação inclusiva de qualidade, que atenda às necessidades específicas dos estudantes PEE e lhes proporcione oportunidades equitativas de aprendizagem e participação ativa na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555**, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024) e dá outras providências. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Nota Técnica nº 62. Organização do atendimento educacional especializado na educação integral. Diretoria de Políticas de Educação especial. Brasília, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº11.273 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. Brasília, 2023.

BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. **Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual**. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>. Acesso em 02 de julho de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral. **SciELO**, 2023a. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7704>. Acesso em 02 de jun. de 2024.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; ZERBATO, Ana Paula; PIETRO, Rosângela Gavioli. Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 40, p. 281-299, jan./abr. 202. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1899/1243>. Acesso em 27 de junho de 2024.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; Mendes, Enicéia Gonçalves. Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Integral. In: **ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023b. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/politicas-publicas-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-e-i?lang=pt-br>. Acesso em: 04 jun. 2024.

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. In: CENPEC, 2006. Educação integral. São Paulo: CENPEC. **Cadernos CENPEC**, n.2, 2006, p. 77-85. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MEDEIROS, Sônia Azevedo de. **Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual**. Orientador: Flávia Roldan Viana. 2023.

246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de pesquisa**, 47 (165). Julho de 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?lang>. Acesso em 02 de jun. 2024.

SALA, Marcos Elias; MORENO, Kênia Santos; DUARTE, Amanda Aparecida Pereira. Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral. Revista **Caderno do Aplicação**, v. 33, n.1, Porto Alegre, junho de 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/102435/60889>. Acesso em 25 de junho. 2024.

SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE HORÁRIO INTEGRAL. **Anais V CEDUCE**, p. 1-11 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO\\_EV111\\_M D1\\_SA10\\_ID993\\_30042018133509.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_M D1_SA10_ID993_30042018133509.pdf). Acesso em: 10 un. 2024.

SARDAGNA, Helena Venites; SEVERAL, Rejane da Silveira; RECH, Tatiana Luiza. DEMANDAS E DESAFIOS DE REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A PROMOÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2023.v28.41246. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/41246>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SÃO PAULO. **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Paulistana. São Paulo, 2016.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: COMO ESSAS POLÍTICAS SÃO IMPLEMENTADAS AO MESMO TEMPO?. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 237-250, maio 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yYF7WnVZG3yB-b66YFSs/?lang=pt#>. Acesso em: 04 de junho 2024.

ZARBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 p. **Tese** (Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 2 jul. 2024.