

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Amanda Santana Gomes-Silva, Enicéia Gonçalves Mendes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7704>

Submetido em: 2023-12-13

Postado em: 2023-12-19 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

**Amanda Santana Gomes Silva<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0425-5601>  
[amandasgs@estudante.ufscar.br](mailto:amandasgs@estudante.ufscar.br)

**Enicéia Gonçalves Mendes<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>  
[egmendes@ufscar.br](mailto:egmendes@ufscar.br)

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos (SP), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos (SP), Brasil.

**RESUMO:** As propostas contemporâneas de políticas educacionais inclusivas e sustentáveis são fundamentais para a superação de desigualdades, assim como a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a Educação Integral em tempo integral. As políticas públicas educacionais recomendam a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes do público da Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno escolar, assim como, preveem o aumento da oferta de educação em tempo integral. Baseado no referencial teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas, o presente estudo visou analisar como o atendimento educacional especializado é ofertado em escolas de tempo integral, dado que o estudante deve permanecer por sete horas-relógio, em média na unidade educacional. A coleta de dados envolveu documentos, questionários e observação sistemática em escolas de tempo integral com matrícula de estudantes público da educação especial. Os resultados sugerem que as políticas de Educação Integral e Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem similaridades e se coadunam, entretanto, há ainda sérios conflitos entre as duas políticas que precisam ser melhor equacionadas.

**Palavras-chave:** educação especial, políticas públicas educacionais, abordagem do ciclo de políticas, atendimento educacional especializado, educação integral.

## SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN FULL-TIME SCHOOLS

**ABSTRACT:** The contemporary proposals for inclusive and sustainable educational policies are fundamental to overcoming inequalities, as are Special Education from the perspective of inclusive education and full-time Comprehensive Education. Public educational policies recommend the provision of Specialized Educational Assistance (SEA) to Special Education students in the Multifunctional Resource Room during school hours, as well as envisaging an increase in the provision of full-time education. Based on the theoretical-methodological framework of the Policy Cycle Approach, the present study aimed to analyze how specialized educational assistance is offered in full-time schools, given that the student must stay for seven clock hours, on average, in the educational unit. Data collection involved documents, questionnaires and systematic observation in full-time schools with enrollment of public special education students. The results suggest that the policies of Integral Education and Special Education from the perspective of inclusive education have similarities and are consistent, however, there are still serious conflicts between the two policies that need to be better balanced.

**Keywords:** special education, educational public policies, policy cycle approach, specialized educational assistance, integra education.

## SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO EN ESCUELAS DE TIEMPO INTEGRAL

**RESUMEN:** Las propuestas contemporáneas de políticas educativas inclusivas y sostenibles son fundamentales para superar las desigualdades, al igual que la Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva y la Educación Integral de tiempo completo. Las políticas educativas públicas recomiendan la prestación de Servicio Educativo Especializado (SEE) a los estudiantes de Educación Especial en el Aula de Recursos Multifuncional durante el horario escolar, así como prever un aumento en la oferta de educación a tiempo completo. Con base en el marco teórico-metodológico del Enfoque de Ciclo de Política, el presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo se ofrece servicio educativo especializado en las escuelas de tiempo integral, dado que el estudiante debe permanecer siete horas reloj, en promedio, en la unidad educativa. La recolección de datos involucró documentos, cuestionarios y observación sistemática en escuelas de tiempo completo con matrícula de estudiantes públicos de educación especial. Los resultados sugieren que las políticas de Educación Integral y Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva tienen similitudes y son consistentes, sin embargo, aún existen serios conflictos entre ambas políticas que necesitan ser mejor balanceados.

**Palabras clave:** educación especial, políticas públicas educativas, enfoque del ciclo de políticas, servicio educativo especializado, educación integral.

## INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento visa complementar e/ou suplementar a formação dos educandos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2008).

O AEE é destinado aos estudantes do público da Educação Especial e para viabilizar esse serviço há a admissão do duplo cômputo da matrícula para fins da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), sendo requerido para isso que o estudante esteja matriculado e frequentando tanto uma classe comum, quanto o AEE no contraturno em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (Brasil, 2011).

As autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) consideram que há demasiado investimento no AEE direcionado ao educando e que as diretrizes são muito tímidas no que diz respeito às atividades conjuntas do professor especializado com o professor de ensino comum como apoio ao processo pedagógico dos educandos no contexto da classe comum. O fato de os professores atuarem em turnos diversos impede a articulação necessária, de modo que esses estudantes vivenciam, em geral, processos

de escolarização divorciados: um na classe comum e o outro na SRM. Assim, a professora especializada dedica boa parte de sua jornada para atender diretamente aos educandos em contraturno escolar, e, dificilmente consegue espaço e tempo para se articular com os professores da classe comum dos diferentes turnos da escola. Desse modo, o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e professor especializado fica prejudicado.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), prevê tanto a universalização ao acesso do AEE para estudantes do público da Educação Especial, quanto o aumento gradual da oferta de educação em tempo integral para todos os estudantes. Assim, ambas as políticas educacionais contrastam em suas orientações na medida em que as políticas que dispõem sobre a educação especial, preveem a realização do AEE preferencialmente em SRM, no contra turno escolar (Brasil, 2011), enquanto que a Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), fomenta a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral, o que, hipoteticamente, inviabilizaria o AEE em contraturno escolar.

Além disso, como apontam Ball e Mainardes (2011), políticas públicas educacionais são elaboradas para ambientes com as devidas infraestruturas e condições de trabalho, sem considerar as diferenças existentes nos contextos locais, as desigualdades regionais, recursos e/ou capacidades locais, principalmente em um país tão grande e desigual como o Brasil. Assim, o presente estudo visou analisar no contexto de prática, ou seja, no âmbito das escolas, como acontece a confluência entre o AEE em escolas com matrículas de educandos atendidos em tempo integral.

O lócus do estudo foi uma rede municipal educacional em São Paulo, que apresentava essa confluência, com diretrizes referentes às práticas de AEE aos educandos público da Educação Especial matriculados em escolas de tempo integral, normatizadas pela Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI). Em seu art. 23, parágrafo quarto, a PPEE-EI explicita que o educando matriculado no Programa São Paulo Integral (SPI) não deverá beneficiar-se do AEE na modalidade de contraturno, devido ao tempo de permanência na escola (em média, sete horas-relógio), a não ser que não haja comprovadamente outra forma para atendê-lo (São Paulo, 2016).

A fim de resolver o conflito entre as políticas, a PPEE-EI (São Paulo, 2016) define outra possibilidade, o AEE Colaborativo, definido como: I – Colaborativo: 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).

Destarte, o objetivo do presente estudo consistiu em descrever e analisar como os professores encenavam as políticas educacionais, especialmente no que concerne à oferta de AEE, nos contextos de escolas de tempo integral. A análise e interpretação dos dados foi fundamentada na Abordagem do Ciclo de Políticas – ACP, desenvolvida por *Bowe et al.* (1992).

## **ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS – ACP E TEORIA DA ATUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE STEPHEN BALL**

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) consiste em um referencial teórico-metodológico para analisar as políticas públicas educacionais, a partir de três contextos que se inter-relacionam: Influência, Produção de Texto e o Contexto da Prática (Bowe *et al.*, 1992). Segundo Mainardes (2006):

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006, p. 48).

O Contexto de Produção de Texto exige uma análise crítica dos textos das políticas. “A explicitação de um conceito de política e de um posicionamento epistemológico pode auxiliar e enriquecer a análise dos textos” (Mainardes, 2018, p. 13). A análise do Contexto de Prática demanda reunir uma quantidade significativa de dados. As dimensões contextuais presentes na Teoria da Atuação contribuem para a organização dos dados e para o refinamento da análise. As políticas não são implementadas, elas são ajustadas, traduzidas, interpretadas, reinterpretadas e atuadas (Mainardes, 2018).

Nesse sentido, é possível destacar que a análise das políticas através da ACP pressupõe princípios dinâmicos e que os contextos representam esferas atemporais, mas que dialogam entre si. A análise das políticas abarca antecedentes históricos que pressupõem conexão com os textos políticos que propagam seus efeitos na prática de curto, médio e longo prazo. E, é por meio destes contextos que pensam e afirmam implicações no processo de interpretação das políticas, considerando o entendimento de que os textos políticos representam a política, mas não são a política, pois a ela são atribuídos sentidos pelos responsáveis em desempenhar papéis no cenário escolar que consideram os fatores sociais, econômicos e históricos (Ball *et al.*, 2016; Mainardes, 2018).

A Teoria da Atuação de Políticas busca confrontar e mapear sistematicamente, aspectos do contexto escolar que precisam ser levados em conta ao se analisar uma determinada política educacional. De acordo com Ball *et al.* (2012), na Teoria da Atuação de Políticas envolve quatro dimensões contextuais: contextos situados (localidade, histórias escolares e matrícula), culturas profissionais (valores, compromissos e experiência dos professores e gestão política nas escolas), contextos materiais (funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura) e contextos externos (grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, classificação baseadas nas avaliações de larga escala, requisitos legais e responsabilidades, etc.).

Entretanto, Ball *et al.* (2012), consideram que as dimensões contextuais são importantes na atuação da política educacional, pois as políticas são introduzidas em ambientes com diferentes recursos; as escolas se diferem entre si, fazendo com que a atuação política varie. Escolas têm histórias e características específicas e diferenciadas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de

liderança, situações orçamentárias e desafios de ensino-aprendizagem e as exigências dos contextos interagem e se correlacionam, logo, devem ser considerados isoladamente para a análise da atuação da política educacional. Por isso, a encenação política dos professores de educação especial em contextos de escolas de tempo integral possivelmente difere das escolas tradicionais.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL**

No Brasil, a Educação Integral volta a ser discutida na primeira metade do século XX, pensada e idealizada pelos pioneiros do Movimento Escola Nova que defendiam a proposta de escola pública para todos e de boa qualidade, oportunizando atividades diferenciadas ao longo do período escolar com a finalidade de promover a formação integral dos estudantes, em seus aspectos pedagógicos, pessoais, sociais e produtivos. Na perspectiva de Educação Integral, portanto, o estudante deve ser entendido em sua dimensão biopsicossocial. (Castro & Lopes, 2011; Coelho, 2009; Teixeira, 1959).

Assim, a Educação Integral é uma vertente de longa data, Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Darcy Ribeiro e outros educadores brasileiros há muito tempo já defenderam essa ideia no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em meados de 1930. É possível afirmar que esta é uma discussão antiga e muito importante, com o advento da Escola Nova; Anísio Teixeira defendeu que as escolas deveriam ser espaços de desenvolvimento e formação cidadã a todos e todas:

Trata-se de uma proposta antiga e importante, que reconhece que o direito a uma vivência digna do tempo de infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias, na moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso, ou ainda, quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. (Arroyo, 2012, p. 34).

Para Costa (2012), a educação é elemento fundamental para o enfrentamento do desafio da vulnerabilidade. A autonomia e o senso de responsabilidade que o processo educativo pode propiciar aos indivíduos e aos grupos a que pertencem são a espinha dorsal e o novo sistema que pode superar a lógica da exclusão, da desigualdade e da opressão. (Moll *et al.*, 2012, p. 477).

A premissa da educação para todos, estabelecida e garantida a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, vem democratizando o acesso à escola que antes era direito de poucos e de um seleto grupo de pessoas. Para Gadotti (2013), a educação requer investimento em condições de acesso que possibilitem a qualidade da educação sociocultural, incluindo: transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer, considerando as realidades dos estudantes, promovendo inclusão social e vislumbrando qualidade integral da escola pública. A Educação Integral é vista como “[...] um caminho para garantir uma educação de qualidade [...]” (Gouveia, 2006, p. 84).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, no caput do artigo 34, já previa a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: “A jornada escolar no ensino

fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]”. O parágrafo 2º deste artigo, prevê: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Esta proposta foi retomada e estimulada a partir das políticas públicas de educação que incentivaram a implementação da oferta de educação integral em tempo integral, através do Programa Mais Educação, por exemplo (Brasil, 2010), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007) como estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino em todo o país, estimulando a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Brasil, 2007).

O Decreto Federal nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispôs sobre o Programa Mais Educação, em seu Art. 1, parágrafo primeiro determinou que é considerado como educação básica em tempo integral a “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).

A educação integral está preconizada, ainda, no Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política de educação entre os anos de 2014 e 2024 e preconizou na Meta 6: “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 alunos da educação básica” (Brasil, 2014).

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral prevê assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral - igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais - considerando propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral e a priorização das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

O foco deste modelo de educação está no desenvolvimento do estudante, que deve ter suas características, desejos e aptidões reconhecidos e desenvolvidos como forma de preparação para a vida (Gomes; Azevedo, 2021). Nos princípios e finalidades percebe-se que a educação integral muito se assemelha com a concepção de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois ambas buscam valorizar o potencial do educando, diminuir as barreiras da desigualdade, sejam elas quais forem.

Assim, estudantes do público da Educação Especial fazem parte da população escolar vulnerável e poderiam se beneficiar muito das escolas de educação integral. De fato, segundo o censo escolar de 2022 um terço das matrículas de estudantes do público da Educação Especial encontra-se em escolas de tempo integral, mas como compatibilizar essa experiência com o direito ao AEE?

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo teve cunho no enfoque qualitativo, buscou descrever e analisar o AEE na rede municipal de ensino de São Paulo, em escolas de tempo integral com base em coleta de dados através de questionários, levantamento de documentos oficiais e observação sistemática registrada em diário de campo.

A primeira etapa de pesquisa envolveu solicitar autorização da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP) e na sequência, após autorização, foi feita a solicitação para a diretoria regional de ensino da região escolhida. Assumiu-se os procedimentos éticos da pesquisa em respeito à Resolução nº 466/2012 e à Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, portanto o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar sob o CAAE N° 39863920.0.0000.5504, em 05 de fevereiro de 2021, sob o parecer nº 4.526.142.

O delineamento do estudo envolveu três etapas, sendo que na primeira etapa foi realizado um estudo documental, na segunda uma *survey* com questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, e na terceira, um estudo descritivo realizado em três escolas.

Iniciou-se com o estudo do contexto de produção de textos, especificamente com a análise dos documentos políticos da educação especial inclusiva em sítios eletrônicos. Foram coletados, lidos e estudados documentos políticos (documentos oficiais de esfera municipal e federal), que definiam a função dos serviços de AEE e as atribuições e funções de professores do ensino comum e especializado. A princípio, selecionou-se os textos políticos municipais para aporte dos textos nacionais que influenciaram a escrita da política municipal. Conforme recomendam Ball, Maguire e Braun (2016), para compreender as atuações de políticas públicas educacionais é exigido uma abordagem multi-política.

Para a segunda etapa, três questionários foram estruturados com perguntas abertas e fechadas, considerando os diferentes perfis dos participantes: professor de sala comum, professor de AEE e gestão escolar; avaliados por dois juízes, cada. Para a aplicação do questionário, foi utilizada a plataforma *Survey Monkey*. Foram elaborados convites para a participação da pesquisa e impressos com *QR-Code* que direcionava os participantes para a coleta de dados (questionário *online*) - entregues acompanhados de uma caneta e uma bala. Participaram desta etapa 26 educadores, dos quais 22 professores de classe comum, duas professoras de AEE; quatro coordenadoras pedagógicas e duas diretoras ou assistente de direção. Acerca do sexo biológico dos participantes, a maioria era do sexo

feminino, representando 88% dos participantes, contra 12% do sexo masculino. A maior parte dos respondentes tinha entre 35 e 54 anos de idade. Na faixa etária entre 65 e 74 anos havia dois participantes, outros dois participantes na faixa dos mais jovens, tinham entre 25 e 34 anos.

Para enriquecer a coleta foi utilizado num terceiro momento, um plano de observação sistemática, que se constituiu dos aspectos apontados por Ball, Maguire e Braun (2016), como: Dimensão Contextual em de Diário de Campo com Roteiro de Observação, utilizado para registrar os dados da visita de campo e o que ocorreu durante a permanência no espaço escolar. Utilizou-se caderno e caneta para o registro do diário de campo. Esta etapa empírica foi realizada em três escolas que aderiram ao Programa São Paulo Integral e/ou Mais Educação (Programa Federal) e atendiam a maior parte de seus estudantes em tempo integral e tinham matrículas de estudantes público da Educação Especial em suas turmas. As escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) participantes receberam nomes fictícios de autoras negras brasileiras: EMEF Djamila Ribeiro (E1) – com SRM e sem atuação de professora de AEE (Pr-AEE), EMEF Conceição Evaristo (E2) - com SRM e atuação da Pr-AEE e EMEF Ryane Leão (E3) – sem SRM e a atuação da Pr-AEE é Itinerante ou AEE realizado em SRM do entorno escolar, estão circunscritas à uma única Diretoria Regional de Educação (DRE) da cidade de São Paulo.

Na etapa de análise dos dados, foi utilizado o software *ATLAS.ti*, que gerou nuvem de palavras, diagrama de *sankey*, dentre outros recursos de análise dos dados. Considerando a teoria de Ball, Maguire e Braun (2012), a pesquisa com foco na Abordagem do Ciclo de Políticas buscou analisar, principalmente, o contexto da prática de políticas educacionais, considerando e enfatizando as dimensões contextuais. A interpretação dos dados teve como princípio a Teorização Combinada, recomendada por Mainardes (2018) a qual pressupõe o esforço do pesquisador em combinar e articular teorias e/ou conceitos provenientes de mais de uma teoria, a fim de fundamentar e melhor sustentar a análise dos dados.

## Resultados e Discussões

No município de São Paulo, em 2021, a rede pública de educação possuía cerca de 200 escolas<sup>1</sup> que aderiram ao programa São Paulo Integral (SPI), dentre cerca de 1.800<sup>2</sup>, ou seja, apenas 11% das escolas, longe da meta de 50%, estabelecida no PNE. No ano de 2021, 31.692 (trinta e um mil, seiscentos e noventa e dois) estudantes eram beneficiados com o programa SPI, em uma rede com mais

---

<sup>1</sup> Conforme publicação do Comunicado SME-SP nº 470 com a relação das unidades educacionais que aderiram ao Programa São Paulo Integral/2021, publicado em diário oficial da cidade no dia 14/10/2020.

<sup>2</sup> Foram consideradas apenas as modalidades de ensino que se encaixam no perfil de adesão ao Programa SPI disponível no site do <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> (Acesso em 14/07/2021 às 23:49)

de 880 mil estudantes<sup>3</sup>, ainda distante da meta estabelecida no PNE, previsto atender, pelo menos, 25% dos educandos em tempo integral.

A educação integral considera a escola como uma instituição de resguardo contra a violência brutal do contexto urbano, como espaço de formação do ser humano integral capaz de entender e lutar contra as desigualdades sociais impostas no seu cotidiano e promotora de uma educação que prioriza o desenvolvimento de todos, independente de suas necessidades educacionais específicas. Nas três escolas investigadas evidenciou-se uma percepção de que a escola não se fazia apenas dentro do prédio escolar, mas considerava o território como parte do processo educativo do estudante e a escola como o espaço mais democrático que temos hoje em nossa sociedade, como demonstram os relatos:

“Creio que os espaços se complementam. Inclusive o que fica fora dos muros da escola, no território escolar” (Prof<sup>a</sup> Eritreia - E2).

“Embora todos os percalços e dificuldades enfrentados na unidade, a escola ainda é um lugar integrador e acolhedor das diferenças” (Prof<sup>a</sup> Nigéria -E1).

“Na educação integral qualquer espaço pode se tornar educativo” (Prof.<sup>a</sup> Níger – E1).

Assim, como na visão dos participantes, há uma estreita relação entre educação integral e educação especial inclusiva:

“Da forma como são organizados os projetos e as temáticas desenvolvidas dentro da nossa unidade, penso que as possibilidades para a Educação Especial Inclusiva são inúmeras” (Prof.<sup>a</sup> Eritreia – E2).

Em síntese, a maioria das professoras afirmou ter conhecimento sobre a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os professores tendiam a ver favoravelmente a ideia de inclusão escolar. Entretanto, há que se considerar que “a política é fácil, as atuações não são” (Ball *et al*, 2016, p.22). Conhecer a política para colocá-la em prática é indispensável, mas a maneira como esta deve ser atuada, ou seja, as diretrizes de uma política pública, assim como sua explanação para o conhecimento de todos é essencial.

O estudo permitiu coletar relatos de um número maior de educadores sobre o assunto em tela, entretanto, a realidade observada nas escolas mostrou três realidades distintas na mesma diretoria regional da mesma rede de ensino. Em uma das escolas havia professor do atendimento educacional, na segunda o atendimento do professor de educação especial era itinerante e na terceira não havia professor especializado no momento do estudo. Essas diferentes realidades mostram a importância dos contextos materiais no contexto da prática. E foi nos relatos das professoras, mais do que nas observações das

---

<sup>3</sup> O número considera apenas os estudantes matriculados na rede direta de ensino, encontrados no site: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> (Acesso em 14/07/2021 às 23h49).

escolas que se percebeu alguns caminhos mais promissores para o atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral, e por isso eles foram priorizados na descrição dos resultados.

Quando se trata de definir os apoios para a escolarização dos estudantes públicos da Educação Especial na escola comum, tanto a PPEE-EI, quanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) priorizam mecanismos compensatórios, tal como o AEE no contraturno associado à frequência na classe comum. Em escolas de tempo integral, pelo impedimento legislativo acerca do atendimento em contraturno em decorrência do tempo de permanência ampliado, apareceram diferentes compreensões do AEE, um exemplo:

Eu busco atender aos professores através do AEE Colaborativo, em parceria, orientando o que pode ser realizado em sala de aula comum para a participação de todos. Mas a SRM está sempre aberta para atender as necessidades dos educandos, na medida em que surgem, sempre tem aquele que necessita de acompanhamento mais sistemático. Nesses casos há atendimento pontual, com base na necessidade imediata de intervenção com o estudante na SRM (Pr-AEE Angola - E2).

Nas escolas investigadas, ao serem questionadas sobre como entendiam a Educação Integral e de tempo integral e a organização da grade curricular dos Territórios do Saber como uma prática inclusiva, as professoras responderam:

Em escolas de tempo integral, penso que estas atividades (próprias do AEE) terão que ser desenvolvidas no contexto de sala de aula comum, para que o estudante não seja apartado das atividades do ensino regular. A parceria entre professor do AEE e ensino regular pode ser enriquecedora no planejamento de aulas mais acessíveis, principalmente se considerar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA (Pr-AEE Argélia - E3).

A SRM na realidade da educação integral e de tempo integral se integra à dinâmica da escola de forma natural, passa a ser um espaço de construção que é usado por todos, sem rótulos, sem regras, apenas como espaço de diversidade para o desenvolvimento dos projetos e aulas dentro da rotina de todos que queiram usá-la [...] Na escola de tempo integral o estudante terá projetos, dinâmicas e espaços diversos, o seu tempo dentro da escola será ampliado, sendo assim, com o atendimento colaborativo entendemos que o mesmo possa ampliar habilidades e sanar dificuldades que possam existir com orientações e apoios adequados (Pr-AEE Angola - E2).

Nos excertos supracitados, percebe-se diferentes concepções de como deve ser o AEE em escola de educação de tempo integral. Variações na forma, vão desde uma visão que é preciso associar AEE na SRM com AEE na classe comum (Pr-AEE Angola – E2), o que envolveria a participação do estudante de maneira integral nas atividades escolares com apoio da Pr-AEE, a SRM torna-se um ambiente para o acesso de todos e há momento em que o estudante público da Educação Especial necessita do apoio pontual da professora especializada, que pode atendê-lo individualmente.

Assim, é possível notar, em um dos excertos a concepção de que o AEE deve ser exclusivamente na classe comum (Pr-AEE Argélia – E3), com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, pressupondo a melhoria da qualidade de ensino para todos. Visões sobre o papel do professor especializado variou desde a ideia de que ele deve orientar o trabalho do professor do ensino comum (Pr-AEE Angola) até uma visão que não pressupõe hierarquia, mas sim parceria com equidade, e que ambos devem trabalhar conjuntamente (Pr-AEE Argélia - E3). Variações também podem ser

visualizadas na função da SRM em escola de educação integral, que vão desde a proposta de atendimento direto ao estudante público da Educação Especial a compreendê-la como um recurso para toda a escola (Pr-AEE Angola- E2).

Quando questionados sobre como o AEE se desenvolvia em suas escolas, os professores do ensino comum responderam:

“Estabelecer o trabalho colaborativo proporcionou um grande avanço no sentido de dar maior visibilidade ao trabalho do professor do AEE e tornar sua ação mais efetiva no apoio ao professor do ensino regular e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do estudante” (Pr-AEE Angola - E2).

O AEE Colaborativo mudou a perspectiva de atuação docente, os professores conseguem perceber e identificar as potencialidades dos estudantes, conseguem acessibilizar suas aulas, o que reflete no ensino para os estudantes público da educação especial, principalmente.

Aqui, em nossa escola, o colaborativo ajudou muito, porque aprendemos a caminhar com mais autonomia, tem coisas de adaptação e adequação de atividades que eu nem preciso mais recorrer a Pr-AEE Angola, aprendi como fazer. E ela nos ensinou também que todos os estudantes devem ser tratados igualmente, então o que ofereço para o aluno João é o que é ofertado para o restante da turma. Ele nunca está apartado, claro que respeitando as suas especificidades (Profª Eritreia – E2).

Considerando o AEE Colaborativo, necessariamente, predominante na prática da educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas de tempo integral da RME-SP, por conta das diretrizes da política municipal, professoras explicaram como ocorre essa prática colaborativa ou o AEE Colaborativo, no cotidiano:

“O AEE colaborativo é realizado em parceria com o professor do ensino comum e com o coordenador pedagógico, no apoio ao planejamento de aulas e atividades acessíveis, considerando os princípios do DUA” (Pr-AEE Argélia - E3).

Estamos trabalhando com o ensino colaborativo de forma crescente e positiva, uma escola é formada por muitos profissionais que precisam se adequar à novas informações para que possamos estruturar esse ensino que até então não fazia parte do AEE, sendo assim afirmo que o ensino colaborativo está incluso em nossas práticas e que estamos trabalhando para que ele se reafirme a cada dia (Pr-AEE Angola - E2).

Com o intuito de corresponder aos objetivos da pesquisa, perguntamos aos docentes de classe comum, em uma das questões do questionário, sobre o apoio do professor de AEE na escola e nos espaços educativos comuns, assim como na classe comum e sobre o trabalho em parceria. Os docentes de classe comum explanaram sobre como percebiam a atuação do AEE colaborativo no cotidiano escolar:

“A professora de AEE da unidade é muito colaborativa. Sempre se dispõe a auxiliar nos planos dos educandos. Bem como dar dicas de como atender as especificidades de cada educando” (Prof.ª Zimbábue - E2).

“Infelizmente, o professor de AEE possui diversas escolas e estudantes, isso por vezes dificulta o processo, pois a rede não dispõe de mais profissionais, o que possivelmente diminuiria a demanda, sendo possível maior integração entre o professor de AEE e a escola” (Prof.<sup>a</sup> Nigéria - E1).

“Existe muita parceria. Sempre recorro à profissional em caso de dúvida ou para fazer alguma observação que considere relevante quanto ao desenvolvimento de algum estudante público da educação especial” (Prof.<sup>a</sup> Eritreia - E2).

“A Professora de AEE além de formar, está sempre à disposição para nos ajudar no planejamento, adaptação de atividades ou para dar ideias ou tirar dúvidas [...] ela está sempre à disposição para o planejamento, adaptação de atividades, formação, atuação com os pais e as redes de proteção, entre outras coisas” (Prof.<sup>a</sup> Uganda - E2).

De acordo com os relatos das professoras regentes, havia parceria com a professora de AEE, mas nem sempre a parceria se configurava como colaborativa, como preconizada na literatura, que pressupõe entre outras coisas, que ambas as professoras trabalham com objetivos comuns, com paridade e voluntarismo. (Mendes *et al.*, 2014; Capellini, Zerbato, 2019). Assim, trabalhos de orientação de um professor sobre o outro, por exemplo, quebram o princípio da paridade pois a relação se torna hierárquica. Por outro lado, a função de adaptar material ao professor do AEE, também quebra a paridade, pois ele se coloca a serviço do professor, que é soberano para definir o que, e como ensinar, sem haver, necessariamente, uma parceria para a realização do planejamento e do processo de avaliação da aula.

Entretanto, as professoras reconhecem que se trata de uma proposta em construção: A Pr-AEE Angola exemplifica que a sua prática do AEE Colaborativo é voltada para a atuação em colaboração com o professor regente através de orientações para o atendimento do estudante, pensando na acessibilização das atividades, contribuindo com estratégias e recursos de acessibilidade. Para Oliveira e Prieto (2020, p. 348), “há necessidade de um estudo que explore a exequibilidade das ações em AEE com referência na narrativa do próprio professor que atua nos espaços”.

Apesar dos desafios, o AEE colaborativo, na opinião das professoras, reverberou no desenvolvimento dos estudantes na classe comum, e retirou a professora especializada da invisibilidade e da atuação exclusiva no contraturno dos estudantes público da educação especial. Possivelmente, isso aconteceu porque se alterou o papel do professor especializado:

O AEE colaborativo é realizado em parceria com o coordenador pedagógico e professor do Ensino Regular, no apoio ao planejamento de aulas e atividades acessíveis, considerando os princípios do DUA; orientações para elaboração e construção de materiais pedagógicos acessíveis; orientações para o uso de TA e acessibilidade na informática; encontros formativos com todo o grupo de professores de cada U.E, para dialogarmos e refletirmos sobre as questões referentes aos estudantes do público-alvo da Educação Especial (Pr-AEE Argélia - E3).

Reiterando o que aponta a literatura da área, também há indícios de que o AEE colaborativo possibilita oportunidades de formação continuada advinda da parceria entre professores do ensino

comum e especializado, e proporciona maior autonomia ao professor do ensino comum. Além disso, potencializou a cultura de colaboração com a coordenação pedagógica. A escola, sem dúvidas, é o espaço mais democrático que temos hoje em nossa sociedade, cuidemos e olhemos para ela com acuidade. A professora de AEE Angola reforçou a parceria com a coordenação pedagógica de sua escola:

“O trabalho com a coordenação pedagógica é essencial, produtivo e eficaz, com o tempo temos desenvolvido uma relação de confiança e apoio junto ao desenvolvimento do AEE dentro da nossa escola, o espaço é democrático e aberto para o crescimento de todos” (Pr-AEE Angola - E2).

O excerto da resposta elaborada pela professora Angola, concatena com a concepção defendida por Capellini e Zerbato (2019) que afirmam ser essencial que a equipe gestora encoraje os professores para atuar em colaboração, acreditando que essa é mais uma forma de contribuir para o sucesso da escolarização dos educandos público da Educação Especial e da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Uma cultura colaborativa acontece a longo prazo, e por determinação de todos os atores envolvidos no processo educacional. A professora supracitada afirmou que o fato de trabalhar em parceria com a equipe escolar, com base na concepção do AEE Colaborativo, tem contribuído para a melhoria da prática e da oferta de ensino no ambiente escolar, essa é uma prática que vem se consolidando como um serviço de apoio à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando as políticas públicas educacionais e a crescente demanda e adesão das escolas para a oferta da educação integral e em tempo integral, em decorrência de variados fatores influentes, incluindo a Meta 6 do PNE/2014 e a universalização da oferta de AEE prevista na legislação, faz-se necessário colocar em pauta como efetivar a garantia da oferta do serviço de apoio da Educação Especial em escolas de tempo integral. Na verdade, nota-se que a Política de Educação Especial no Brasil precisa ser discutida e ampliada, possibilitando outros modelos de AEE aos estudantes público-alvo da educação especial, para além do serviço extraclasse em SRM no turno inverso ao da matrícula regular.

Este trabalho se ateve justamente a entender a efetivação da escolarização dos estudantes público da Educação integral em ambientes com concepções integradoras e inclusivas, no sentido da educação integral, em classe comum e para além do espaço “específico” da SRM para a realização do AEE, observando práticas educacionais a partir das políticas que visam e possibilitam a melhoria da qualidade do ensino para todos, sugerindo que o AEE possa ocorrer em todos os espaços escolares. Afinal, é a escola que deve acessibilizar e promover a participação do educando público-alvo da educação especial e não o estudante se adequar ao espaço escolar.

A atuação dos professores acerca do AEE colaborativo parece caminhar na direção do que a literatura traz, de forma similar à definição de Ensino Colaborativo e/ou Coensino, mas ainda é

necessário observar e avaliar como isso ocorre na prática, e como os programas de formação devem reverter a lógica de formar professores para lidar diretamente com alunos, para atuar em colaboração com os educadores da escola. No presente, percebe-se que no contexto da escola, as políticas educacionais, em seus diferentes âmbitos, por vezes se chocam e pelo exposto, ainda não apontam as diretrizes para a realização do trabalho docente, dando margem a diferentes interpretações e atuações relacionadas a essas políticas.

As políticas de educação especial na perspectiva inclusiva não apontam caminhos para o atendimento educacional especializado para além da proposta em SRM, na modalidade de contraturno. Em contrapartida, atento às necessidades de adequar sua política paulistana de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o município de São Paulo já traz, no cerne de seu texto, duas outras modalidades de AEE, para além do que está previsto na política nacional: o AEE itinerante, e a modalidade de AEE colaborativo. O presente estudo teve justamente o objetivo de conhecer como acontecia na prática o serviço de AEE colaborativo, interrogando professores e observando práticas em três escolas de tempo integral e que tinham estudantes público da Educação Especial em suas turmas.

Entretanto, entendemos nesta pesquisa que a prática de AEE colaborativo, ainda precisa de pesquisas e mais estudos, além de programas de formação para as equipes docentes de forma a esclarecer a atuação em parceria de professores de educação comum. Os resultados encontrados corroboram com as evidências produzidas pela literatura que indicam ser promissora a provisão de suporte de professores especializados no contexto da classe comum.

A literatura aponta caminhos com base no coensino e/ou ensino colaborativo, mas o estudo mostrou que o AEE colaborativo não são sinônimos, apesar de terem a mesma premissa: o trabalho em parceria do professor especializado com o professor de classe comum como apoio à acessibilização dos estudantes do público da educação especial ao ensino regular e as potencialidades quanto ao seu desenvolvimento, considerando sua integralidade em todas as dimensões: intelectual, física, emocional e afetiva, social e cultural.

A atuação através da perspectiva da atuação do AEE colaborativo na classe comum é mais efetiva, de modo geral, para garantir que o estudante tenha acesso ao currículo padrão, para promover formação continuada para todos os envolvidos e para fomentar a cultura colaborativa. Entretanto, é necessário prever tempo e espaço para o planejamento, execução e avaliação conjunta de professores de classe comum com professores especializados, além de prever uma sistematização do registro dessa prática, como proposto neste estudo.

Os professores de ensino comum, participantes da pesquisa apontaram para a importância da atuação do professor do AEE nas unidades educacionais e o quanto a parceria, estabelecida nas orientações, nos atendimentos educacionais especializados, na elaboração dos planos de AEE e no

planejamento e avaliação contribuem para o olhar mais atento em classe comum, para o atendimento mais qualificado dos estudantes em sala de aula.

Nas unidades escolares pesquisadas em que não havia o profissional especializado atuando diretamente na escola, os professores se queixaram da falta que este profissional faz, para que haja um direcionamento pontual e assertivo e para ofertar um atendimento mais qualificado e garantir a acessibilização do currículo e das práticas educacionais.

Na realidade observada, em relação à prática e de seus efeitos sobre o desenvolvimento dos educandos, identifica-se que ainda há resquícios de uma atuação do professor especializado como o expert que vai orientar, ou como o ajudante que vai adaptar materiais e atividades para o professor regente. A maior parte do trabalho docente do professor especializado ainda é centrado no estudante público da Educação Especial, quando deveria ser voltado para ampliar a capacidade dos professores de responderem a diversidade dos estudantes. Entretanto, o descompasso observado entre o recomendado pela literatura e o modelo paulistano possivelmente é fruto dos conflitos entre as políticas dos diferentes entes federados, da falta de diretrizes mais específicas no AEE colaborativo, bem como da falta de formação sistematizada em serviço.

Conclui-se que, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação Integral são concepções de educação fundamentais para a superação das desigualdades e principiam aspectos como: equidade, inclusão, questões de equiparação, acessibilização, participação e a aprendizagem de todos os alunos. Ambas as concepções se assemelham e/ou se complementam, pois, consideram a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo a considerar e valorizar as suas potencialidades, colocando o educando no centro, como o principal protagonista, neste processo educacional.

Considerando que as políticas públicas educacionais demandam fortemente, tanto a adesão das escolas para a oferta da educação integral e em tempo integral, quanto da ampliação do acesso a estudantes público da Educação Especial. em classes comuns de escolas regulares associado ao direito ao AEE, faz-se necessário colocar em pauta a necessidade de se rever as diretrizes políticas conflitantes do Ministério da Educação, e que representam barreiras para a garantia do direito à educação para essa parcela da população.

Um ponto urgente é a necessidade de redefinição do conceito de AEE no contraturno, do período de escolarização do estudante na classe comum, no sentido de que seja ampliado para outros modelos de serviços, que envolvam também o apoio do professor do AEE no contexto da classe comum, ou mesmo itinerante. Nesse sentido, o que as evidências de diferentes estudos sugerem, e que os resultados deste estudo corroboram, é que além de ampliar o conceito de AEE de modo a considerar outros modelos no rol de possibilidades, o suporte intra e não extraclasse comum, é que deveria ser o modelo priorizado nas diretrizes das políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, se é que permanece a intenção de ampliar a proporção de Educação Integral em escolas de tempo integral. A necessidade de se garantir vários modelos de AEE na política é importante para atender as diferentes realidades das mais de 180 mil escolas brasileiras, para as quais o AEE tamanho único tem se mostrado limitado.

Para além do equacionamento do modelo do AEE, há que se investigar ainda o impacto das questões relacionadas ao financiamento, pois na atualidade, se os alunos frequentam classe comum e AEE na SRM a rede tem direito ao cômputo dobrado do valor do Fundeb. Porém, isso não acontece se o aluno se encontra em escola de tempo integral. Neste caso, os gestores poderão optar por não colocar estudantes do público da Educação Especial nas escolas de tempo integral para não perder recursos e isso precisa ser melhor equacionado.

Além do AEE e do financiamento, será necessário investigar ainda qual será o impacto do aumento do tempo escolar e a conseqüente necessidade de ampliação do custo de serviços de apoios de pessoal na escola, tais como profissionais de apoio, intérpretes, guia-intérpretes etc. E como será equacionada a frequência à escola com outros apoios extra escola que alguns estudantes requerem, tais como serviços de atendimento médico e/ou de reabilitação. Nestes casos, novas regulamentações sobre o planejamento educacional especializado (PEI) serão necessários para definir o que é melhor para cada caso individualmente.

Enfim, o presente estudo ao investigar o atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral mostrou que políticas e planos de Educação Integral e Inclusiva existem, mas eles podem não resistir a um olhar mais minucioso quando se trata de garantir os direitos básicos de acesso, participação, permanência e aprendizagem de estudantes do público da Educação Especial nas classes comuns de escolas regulares. Muitos pontos ainda estão indefinidos nas diretrizes das duas políticas e que precisam ser mais bem equacionados.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BALL, Stephen John. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BALL, Stephen John; MAGUIRE Meg; BRAUN, Annette. *How Schools do Policy: policy enactment in secondary schools*. London: Routledge New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BALL, Stephen John; MAGUIRE Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. 23 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007*. Diário Oficial da União de 27 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 13/12/2023.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

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

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. A Presidência da República aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024) e dá outras providências. Brasília, 2014.

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.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. *O que é o ensino colaborativo*. 1ª ed. São Paulo: Edicon, 2019

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro. v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf)>. Acesso em: 12/12/2023.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Revista Em Aberto*, Brasília. v. 22, n. 80, p. 83-96. 2009. Disponível em: <[http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/em\\_aberto/article/view/2420/2159](http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/em_aberto/article/view/2420/2159)> Acesso em: 12/12/2023.

COSTA, Natacha. G. da. Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. In: MOLL, Jaqueline (Coord.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso. 2012. p. 477-483.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: qualidade na aprendizagem. Anais. Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de

Florianópolis, 2013. Disponível em :  
<[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7d\\_aa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7d_aa4389040f.pdf)> Acesso em: 16/10/2021.

GOMES, Rafael Ferreira Diniz; AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Educação Integral e Cidades Integradoras: Experiências Educativas em cidades brasileiras. *Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade - PIXO*, v. 5, n. 16, p. 92-109, 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/Amanda%20Santana/Downloads/2809-Texto%20do%20artigo-4444-1-10-20221009.pdf>> Acesso em: 12/12/2023.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. *Cadernos Cenpec*. v. 1, n. 2. p. 77-85, 2006. <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.128>>

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69. 2006. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>>

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: Explorando Alguns Desafios da sua Utilização no Campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 12, n. 16, p.1-19, 2018. <<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>>

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

MOLL, Jaqueline. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso - RS. 2012.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>>

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.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 31, n. 73, p. 78-84, 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm> Acesso em: 27/10/2023.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS**

Autora 1 – Participação ativa na coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Coordenadora e orientadora do projeto de pesquisa, participação ativa na revisão da escrita final.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.