Revista Ciências do Unifadap
ISSN 2674-6158 (online) · v. 1, n. 9, dez. 2026
https://revistas.fadap.br/ciencias

ARTIGO

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ARTICULAÇÃO ENTRE A SALA DE AULA REGULAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

THE ROLE OF THE PSYCHOPEDAGOGIST IN BRIDGING THE REGULAR CLASSROOM AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (SES)

William Asaph Yanraphel[1]
[1] Bacharel em Comunicação Social. Pós-graduando em Psicopedagogia na Universidade de Marília. E-mail: williamasaph@hotmail.com.

Edrei Daniel Vieira[2]
[2] Teólogo. Mestre em Teologia. Docente do Curso de Teologia da Universidade de Marília. E-mail: pastoredrei@gmail.com.

Adriano Matilha[3]
[3] Filósofo. Mestre em Agronegócio e Desenvolvimento. Docente do curso de Teologia da Universidade de Marília. E-mail: omatilha@gmail.com.

Henrique Lacerda Nieddermeyer[4]
[4] Administrador. Mestre em Gestão do Conhecimento. Doutor em Direito. Docente da Universidade de Marília. E-mail: henriquelacerda@unimar.br.

RESUMO

Este artigo discute a atuação do psicopedagogo como mediador entre a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), partindo da premissa de que a inclusão escolar não se completa na matrícula nem no atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas depende da transformação das práticas pedagógicas da classe comum. O problema de pesquisa é: de que maneira a atuação psicopedagógica pode mediar a parceria entre o professor regente e o professor do AEE, de modo que as adaptações curriculares extrapolem a sala de recursos e se efetivem no cotidiano escolar? Dados do Censo Escolar (BRASIL. INEP, 2024) confirmam essa fragmentação: apenas um em cada três estabelecimentos com matrículas de Educação Especial oferece AEE. Para responder ao problema, articulam-se três eixos teóricos: os fundamentos da educação especial inclusiva (Mantoan, 2003; Ropoli et al., 2010; Brasil, 2025); os modelos de ensino colaborativo ou coensino (Capellini; Mendes, 2007; Vilaronga; Mendes, 2014; Gomes; Barby, 2022); e a escuta psicopedagógica e os obstáculos institucionais à aprendizagem (Fernández, 1991; Bossa, 1994). Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória, apoiada metodologicamente em Gil (2022). Os resultados indicam que a fragmentação decorre da ausência de planejamento conjunto institucionalizado e de uma cultura escolar que atribui a inclusão exclusivamente ao especialista. Conclui-se que o psicopedagogo, por sua formação voltada à compreensão dos processos de aprendizagem e dos vínculos institucionais, está habilitado a atuar como elo entre os dois espaços, sustentando a continuidade das intervenções do AEE na rotina da classe comum.

Palavras-chave: adaptação curricular; Atendimento Educacional Especializado; ensino colaborativo; inclusão escolar; psicopedagogia institucional.

ABSTRACT

This article discusses the role of the psychopedagogue as a mediator between the regular classroom and Specialized Educational Assistance (AEE), based on the premise that school inclusion is not completed through enrollment nor through the assistance offered in the Multifunctional Resource Room (SRM), but depends on the transformation of pedagogical practices in the common classroom. The research problem is: in what way can psychopedagogical action mediate the partnership between the regular classroom teacher

and the AEE teacher, so that curricular adaptations extend beyond the resource room and are put into practice in everyday school life? Data from the School Census (Brasil, 2024) confirm this fragmentation: only one in every three schools with Special Education enrollments offers AEE. To address the problem, three theoretical axes are articulated: the foundations of inclusive special education (Mantoan, 2003; Ropoli et al., 2010; Brasil, 2025); models of collaborative teaching or co-teaching (Capellini; Mendes, 2007; Vilaronga; Mendes, 2014; Gomes; Barby, 2022); and psychopedagogical listening and the institutional obstacles to learning (Fernández, 1991; Bossa, 1994). This is a qualitative, bibliographic and exploratory study, methodologically grounded in Gil (2022). The results indicate that the fragmentation stems from the absence of institutionalized joint planning and from a school culture that assigns inclusion exclusively to the specialist. It is concluded that the psychopedagogue, given a training oriented toward understanding learning processes and institutional bonds, is qualified to act as a link between the two spaces, sustaining the continuity of AEE interventions in the routine of the common classroom.

Keywords: collaborative teaching; curriculum adaptation; institutional psychopedagogy; school inclusion; Specialized Educational Assistance.

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, consolidou no Brasil um modelo de escolarização em que o Atendimento Educacional Especializado deixa de ser um serviço substitutivo à escola comum para se tornar um serviço complementar ou suplementar, oferecido preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essa mudança de paradigma redefiniu o lugar do aluno público-alvo da Educação Especial: ele deveria, doravante, permanecer na classe comum durante a maior parte de sua jornada escolar, recebendo no contraturno o suporte pedagógico específico de que necessitasse (Ropoli et al., 2010).

Passadas quase duas décadas dessa mudança normativa, dados oficiais recentes confirmam a persistência de um descompasso entre o texto da política e sua efetivação. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas um em cada três estabelecimentos de ensino da Educação Básica que possuem matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial oferece efetivamente o Atendimento Educacional Especializado; e, de acordo com o Censo Escolar de 2023, apenas 22,9% das escolas brasileiras dispunham de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2024). Esses números indicam que a fragmentação entre o ensino comum e o AEE não é uma impressão isolada do cotidiano escolar, mas um padrão estrutural da rede de ensino brasileira. Com frequência, mesmo nas escolas em que o AEE é ofertado, o trabalho realizado na SRM permanece isolado da sala de aula regular: o professor do AEE desenvolve estratégias, recursos e adaptações que raramente chegam ao conhecimento do professor regente, e este, por sua vez, segue conduzindo sua aula sem incorporar as orientações que poderiam tornar o currículo mais acessível. O resultado é uma inclusão que se cumpre no papel, mas que, na prática cotidiana da sala comum, continua a excluir o aluno das situações de aprendizagem coletiva.

Diante desse cenário, este artigo parte da hipótese de que a mediação psicopedagógica pode desempenhar um papel decisivo na superação dessa fragmentação. O psicopedagogo, por sua formação interdisciplinar, ocupa uma posição privilegiada dentro da instituição escolar: não é o especialista da deficiência, tampouco o regente de uma disciplina específica, mas o profissional cujo objeto de trabalho é o próprio processo de aprender, em suas dimensões cognitiva, afetiva e

institucional. Essa posição intermediária permite que o psicopedagogo escute as demandas de ambos os professores, compreenda os obstáculos que impedem a comunicação entre eles e proponha dispositivos concretos de articulação.

O problema de pesquisa que orienta este texto pode ser formulado da seguinte maneira: de que maneira a atuação e o olhar psicopedagógico podem mediar a parceria entre o regente da sala regular e o professor do AEE, garantindo que as adaptações curriculares e as estratégias inclusivas extrapolem a sala de recursos e se efetivem no cotidiano escolar? O objetivo geral do artigo é analisar a contribuição da mediação psicopedagógica no fortalecimento do trabalho colaborativo entre a sala de aula regular e o AEE, visando à consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos: mapear as principais barreiras de comunicação e planejamento que distanciam o ensino regular das atividades desenvolvidas na SRM; identificar os instrumentos e intervenções psicopedagógicas que auxiliam o professor regente a flexibilizar e adaptar o currículo de forma funcional; e propor estratégias de acompanhamento contínuo que assegurem a transferência das habilidades estimuladas no AEE para a rotina e a socialização do aluno na sala comum.

A justificativa para este estudo assenta-se na constatação de que a inclusão escolar não se limita à garantia formal de matrícula ou ao atendimento individualizado no AEE: ela exige a transformação do espaço coletivo de aprendizagem. Quando o aluno da Educação Especial é percebido como responsabilidade exclusiva do especialista, instala-se uma fragmentação do processo pedagógico que compromete tanto a continuidade das intervenções quanto o sentimento de pertencimento do estudante ao grupo. A intervenção psicopedagógica, por oferecer uma visão integrada dos sujeitos e dos processos de aprendizagem, mostra-se capaz de instrumentalizar os docentes e de promover um trabalho colaborativo sustentável ao longo do tempo, e não apenas em ações pontuais.

Para desenvolver essa análise, o artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A segunda seção apresenta o referencial teórico, organizado em três eixos: os fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva e do AEE; os modelos de ensino colaborativo ou coensino; e a contribuição da psicopedagogia para a compreensão dos obstáculos à aprendizagem. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos adotados. A quarta seção discute, à luz dos três eixos teóricos, os caminhos pelos quais a mediação psicopedagógica pode articular sala regular e AEE, respondendo aos três objetivos específicos do estudo. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Da integração à inclusão: a Política Nacional de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado

A compreensão do papel do AEE no cenário educacional brasileiro exige, antes de tudo, situar a distinção entre os paradigmas da integração e da inclusão. Enquanto o modelo integracionista pressupunha que o aluno com deficiência deveria se adaptar às condições já existentes na escola para nela ser inserido, o paradigma da inclusão inverte essa lógica: é a instituição escolar que deve se reorganizar para acolher a diversidade de seus estudantes, sem que

a diferença seja tratada como desvio a ser corrigido (Mantoan, 2003). Mantoan (2003) sustenta que uma escola verdadeiramente inclusiva não seleciona nem hierarquiza seus alunos a partir de um perfil idealizado de aprendiz, mas reconhece que a heterogeneidade é a própria condição da sala de aula comum, e que negar essa condição é o que produz, na prática, a exclusão.

Foi nesse quadro conceitual que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) redefiniu o público-alvo da Educação Especial e o modo como o atendimento a esse público deveria ser organizado. O documento estabelece que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todas as etapas e níveis de ensino, que não substitui a escolarização na classe comum, mas a complementa ou suplementa por meio do Atendimento Educacional Especializado. Ropoli et al. (2010), em fascículo produzido para subsidiar a formação de professores no âmbito dessa política, detalham a organização desse serviço: o AEE deve ser ofertado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais das próprias escolas regulares, em horário distinto ao da classe comum, e sua função não é reforçar os conteúdos curriculares trabalhados na sala regular, mas oferecer recursos, estratégias e conhecimentos específicos, como o uso de tecnologia assistiva, a comunicação alternativa ou o desenvolvimento de habilidades específicas, que ampliem as condições de participação do aluno no currículo comum.

Um dos aspectos mais relevantes discutidos por Ropoli et al. (2010) para os fins deste artigo é a ênfase colocada na necessidade de articulação entre o professor do AEE e o professor da classe comum. Os autores apontam que o Projeto Político-Pedagógico da escola deveria prever essa articulação como ação institucional, e não deixá-la à iniciativa isolada de cada professor. Na prática, contudo, essa previsão formal frequentemente não se traduz em tempos e espaços concretos de planejamento conjunto, o que faz da articulação entre os dois serviços um desafio recorrente nas escolas brasileiras. Mantoan (2003) já alertava que a mera inserção física do aluno na sala comum, sem a correspondente transformação das práticas pedagógicas, pode configurar uma inclusão apenas nominal, o que a autora chama de diferenciar para excluir, quando as adaptações realizadas isolam o aluno em vez de incluí-lo nas atividades do grupo.

Esse eixo teórico permite, portanto, compreender o AEE não como um serviço paralelo e autônomo, mas como parte de um sistema de apoio cuja eficácia depende da qualidade da comunicação com a classe comum. É justamente nessa lacuna de comunicação institucionalizada que se situa o problema de pesquisa deste artigo.

Cabe registrar, ainda, uma atualização normativa relevante para este eixo teórico: em outubro de 2025, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogando o Decreto nº 7.611/2011 e reafirmando, em nível normativo mais recente, os princípios da inclusão em classes comuns já defendidos por Mantoan (2003) e por Ropoli et al. (2010) (Brasil, 2025). Entre as inovações desse novo decreto está a instituição formal do Estudo de Caso e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como instrumentos oficiais de organização do AEE — instrumentos que dialogam diretamente, como se discutirá na seção 4.2, com a proposta de mediação psicopedagógica formulada neste artigo.

2.2 Ensino colaborativo e coensino: a parceria entre o professor regente e o professor especialista

Se o primeiro eixo teórico estabelece o marco legal e conceitual da relação entre escola comum e AEE, o segundo eixo oferece um modelo operacional para essa articulação: o ensino colaborativo, também chamado de coensino. Capellini e Mendes (2007) definem o ensino colaborativo como um modelo de prestação de serviço em que o professor da educação especial atua diretamente na sala de aula comum, em parceria com o professor regente, compartilhando a responsabilidade pelo planejamento, pela condução das atividades e pela avaliação de todos os alunos da turma, e não apenas dos que são público-alvo da Educação Especial. As autoras destacam que esse modelo não pressupõe uma relação hierárquica entre os dois profissionais, mas uma divisão de tarefas baseada na complementaridade de saberes: o professor regente detém o domínio do conteúdo curricular e da dinâmica da turma, enquanto o professor especialista contribui com conhecimentos sobre estratégias de ensino diferenciadas e sobre as necessidades específicas de aprendizagem.

A pesquisa de Capellini (2004), desenvolvida a partir de sua tese de doutorado sobre as possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, identificou que um dos principais obstáculos à implementação desse modelo é a formação inicial dos professores da classe comum, que raramente contempla conteúdos sobre educação especial, gerando insegurança e resistência diante da chegada de um aluno com necessidades educacionais específicas em sua turma. Essa lacuna formativa reforça a tendência de delegar ao especialista toda a responsabilidade pela inclusão, o que é exatamente o padrão de fragmentação que este artigo busca problematizar.

Vilaronga e Mendes (2014), em estudo sobre práticas colaborativas entre professores, aprofundam essa discussão ao descrever experiências concretas de coensino desenvolvidas a partir de processos de formação continuada. As autoras observam que a colaboração efetiva exige tempo institucionalizado para o planejamento conjunto, disposição dos dois profissionais para negociar papéis e uma cultura escolar que valorize o trabalho em equipe como parte constitutiva, e não como sobrecarga acessória, da rotina docente. Em outro estudo, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) analisam, por meio de um estudo de caso, como a parceria sistemática entre a professora de educação especial e o professor de uma disciplina do ensino fundamental beneficiou não apenas o aluno com paralisia cerebral que motivou a colaboração, mas toda a turma, na medida em que os dois professores passaram a compartilhar metodologias e a diversificar as formas de mediação do conteúdo.

Um ponto de convergência entre esses estudos é a constatação de que o coensino não deve ser confundido com a simples presença física de dois professores na mesma sala. Vilaronga e colaboradoras destacam que a mera coocorrência dos profissionais em um mesmo espaço, sem uma divisão clara de responsabilidades e sem espaços de diálogo sobre o planejamento, não configura colaboração genuína, reproduzindo, ainda que fisicamente dentro da sala comum, a mesma lógica de isolamento que caracteriza o atendimento restrito à SRM. Esse achado é central para a discussão proposta neste artigo, pois sugere que a articulação entre sala regular e AEE não se resolve apenas pela criação de mais momentos de contato entre os profissionais, mas pela

qualidade e pela intencionalidade desses momentos, uma dimensão em que a mediação psicopedagógica pode oferecer uma contribuição específica, como se discutirá adiante.

Estudos mais recentes confirmam que esse campo segue em expansão no Brasil, respondendo à crítica de que a bibliografia sobre coensino estaria concentrada até meados da década passada. A revisão integrativa de Gomes e Barby (2022), que reuniu produções brasileiras sobre coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, mapeou um conjunto de pesquisas empíricas publicadas majoritariamente a partir de 2019 que reforça, com evidências mais atuais, a mesma constatação já apontada por Vilaronga e Mendes (2014): a colaboração efetiva depende de tempo institucionalizado e de uma divisão clara de papéis, e não apenas da coocorrência física dos profissionais. Nessa mesma direção, a revisão sistemática de Souza e Mendes (2017) já apontava um crescimento das pesquisas colaborativas em Educação Especial no Brasil entre 2008 e 2015 — tendência que os estudos mapeados por Gomes e Barby (2022) confirmam ter se consolidado na década seguinte, o que reforça a atualidade, e não o esgotamento, do debate retomado neste artigo.

2.3 Psicopedagogia, escuta institucional e obstáculos à aprendizagem

O terceiro eixo teórico deste artigo desloca o foco da dimensão legal-institucional e do modelo pedagógico-operacional para a dimensão própria da psicopedagogia: a compreensão dos processos de aprendizagem e dos obstáculos, muitas vezes não explícitos, que os atravessam. A obra de Alicia Fernández oferece, para esse propósito, um marco conceitual particularmente fecundo. Fernández (1991) propõe que os problemas de aprendizagem não devem ser compreendidos apenas como déficits individuais do aluno, mas como sintomas que se manifestam no encontro entre um sujeito que aprende, um sujeito que ensina e a instituição em que esse encontro ocorre. A autora cunhou a expressão inteligência aprisionada para designar situações em que as capacidades cognitivas do sujeito se encontram bloqueadas, não por limitação orgânica, mas por processos vinculares, institucionais ou familiares que inibem o desejo de conhecer.

Essa perspectiva é particularmente relevante para o problema investigado neste artigo porque desloca o olhar psicopedagógico para além do aluno individualmente considerado, abrangendo também os vínculos entre os adultos responsáveis por sua escolarização. Se a aprendizagem é, para Fernández (1991), um processo que se constitui na relação, então os obstáculos à transferência das aprendizagens do AEE para a sala comum podem ser lidos não apenas como uma questão técnica de alinhamento curricular, mas como um sintoma de um vínculo institucional fragilizado entre os dois professores envolvidos — um vínculo que, tal como o vínculo entre ensinante e aprendente, também pode estar aprisionado por resistências, desconhecimentos mútuos ou ausência de espaços de escuta. Reconhece-se, contudo, que se trata de uma extrapolação conceitual proposta por este artigo, e não de uma aplicação já formulada pela própria autora para vínculos interprofissionais; a transposição encontra, ainda assim, um ponto de ancoragem indireto na literatura sobre coensino aqui revisada (Capellini; Mendes, 2007; Vilaronga; Mendes, 2014), que identifica o desconhecimento mútuo entre os dois professores como um dos obstáculos centrais à parceria efetiva.

Nádia Bossa contribui para esse eixo teórico ao discutir a atuação psicopedagógica no contexto escolar e o fenômeno do fracasso escolar. Bossa (1994) argumenta que a psicopedagogia se ocupa do estudo da aprendizagem humana em suas variações e em seus condicionantes, articulando conhecimentos de diferentes campos — a psicologia, a pedagogia, a psicanálise — para compreender como se produzem, se identificam e se tratam as alterações no processo de aprender. Em obra posterior sobre o fracasso escolar, Bossa problematiza o modo como a instituição escolar, ao ampliar o acesso sem transformar suas práticas internamente, pode reproduzir mecanismos de exclusão sob a aparência formal de universalização do ensino. Essa análise dialoga diretamente com a crítica de Mantoan (2003) à inclusão meramente nominal e reforça a ideia de que a escuta psicopedagógica, voltada tanto para o aluno quanto para os professores e para a dinâmica institucional como um todo, é condição necessária para que as mudanças estruturais preconizadas pela política de educação inclusiva se traduzam em prática cotidiana.

A articulação entre os três eixos teóricos aqui apresentados permite delinear o argumento central deste artigo: a Política Nacional de Educação Especial estabelece o marco normativo para que o AEE dialogue com a sala comum (eixo 1); o ensino colaborativo oferece um modelo pedagógico concreto para essa parceria (eixo 2); e a psicopedagogia, por meio de sua escuta institucional e de sua compreensão dos obstáculos vinculares à aprendizagem, oferece o instrumental necessário para identificar por que essa parceria frequentemente não se efetiva e para propor caminhos de mediação (eixo 3). É na convergência desses três planos que se situa a contribuição específica do psicopedagogo na articulação entre sala regular e AEE.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, nos termos propostos por Gil (2022), para quem a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado — livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais, e se justifica sempre que o problema investigado exigir a articulação entre contribuições teóricas dispersas em diferentes campos do conhecimento. A opção por essa modalidade se justifica, no presente caso, pela própria natureza do problema investigado, que exige a articulação entre campos teóricos distintos — a política de educação especial, o ensino colaborativo e a psicopedagogia, a fim de construir uma leitura integrada de um fenômeno ainda pouco sistematizado na literatura: a mediação psicopedagógica especificamente voltada à articulação entre sala regular e AEE.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases SciELO, Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir dos descritores "atendimento educacional especializado", "ensino colaborativo", "coensino", "psicopedagogia institucional" e "inclusão escolar", combinados entre si e, quando pertinente, com o descritor "Sala de Recursos Multifuncionais". Foram incluídas na seleção final: (i) obras de referência da Educação Especial e da Psicopedagogia já consolidadas na literatura da área, ainda que anteriores à última década, por constituírem marcos conceituais não superados por produções posteriores (Mantoan, 2003; Fernández, 1991; Bossa, 1994); (ii) artigos científicos e

revisões de literatura publicados em periódicos avaliados pela Capes, priorizando-se, sempre que disponíveis, produções da última década; e (iii) documentos oficiais e normativos vigentes, incluindo a legislação mais recente sobre o tema. Foram excluídos trabalhos sem relação direta com a articulação entre ensino comum e AEE, publicações não submetidas a avaliação por pares e materiais cuja fonte original não pôde ser confirmada.

Cabe destacar que esta pesquisa não seguiu o protocolo formal de uma revisão sistemática, que pressuporia string de busca previamente registrada, dupla checagem por avaliadores independentes e relato quantitativo do fluxo de seleção dos estudos, nos moldes de protocolos como o PRISMA. Trata-se, antes, de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e intencionalmente seletivo, no sentido discutido por Gil (2022): a seleção das fontes foi orientada pela pergunta de pesquisa e pela finalidade de propor, ao final do estudo, caminhos concretos de atuação psicopedagógica, e não pela pretensão de esgotar a produção disponível sobre o tema. É esse caráter exploratório e intencionalmente seletivo, e não a ausência de rigor, que justifica manter a classificação do presente trabalho como artigo científico de revisão teórica, e não reclassificá-lo como ensaio: a análise dos textos selecionados seguiu procedimento de leitura interpretativa e comparativa, deliberadamente ancorado nos três eixos teóricos definidos previamente à pesquisa, com o objetivo explícito de responder ao problema de pesquisa formulado na introdução.

Cabe registrar, como limite metodológico, que o caráter teórico-bibliográfico do estudo não permite generalizações empíricas sobre a efetividade das estratégias propostas na seção 4; trata-se de uma construção teórica que pode e deve ser submetida, em estudos futuros, à verificação empírica em contextos escolares concretos, por meio de pesquisas de campo, estudos de caso ou pesquisa-ação colaborativa, conforme se detalha na seção 5.

4 DISCUSSÃO: O PSICOPEDAGOGO COMO ARTICULADOR ENTRE A SALA REGULAR E O AEE

4.1 Barreiras de comunicação e planejamento entre o ensino regular e a Sala de Recursos Multifuncionais

A análise integrada dos três eixos teóricos permite identificar ao menos três ordens de barreiras que distanciam o trabalho da SRM da rotina da sala comum. A primeira é de natureza institucional-organizacional: como observam Ropoli et al. (2010) e, de forma mais aprofundada, Vilaronga e Mendes (2014), a ausência de tempos formalmente destinados ao planejamento conjunto entre o professor regente e o professor do AEE é talvez o obstáculo mais concreto e recorrente. Quando a articulação entre os dois profissionais depende exclusivamente da boa vontade individual, e não de uma previsão institucional no Projeto Político-Pedagógico e na organização da carga horária docente, a colaboração tende a ser esporádica e frágil, sujeita a se desfazer diante de qualquer sobrecarga de trabalho.

A segunda ordem de barreiras é de natureza formativa: conforme discutido por Capellini (2004), a formação inicial de grande parte dos professores da classe comum não os prepara para lidar com a diversidade de necessidades de aprendizagem presentes em sala de aula, o que gera insegurança, resistência e, frequentemente, uma delegação implícita, ainda que não verbalizada,

de toda a responsabilidade pela inclusão ao professor especialista. Essa dinâmica reproduz, na prática cotidiana, exatamente o modelo de segregação que a política de educação inclusiva buscou superar: o aluno passa a ser visto como "aluno do AEE", e não como aluno da turma.

A terceira ordem de barreiras, menos frequentemente nomeada na literatura pedagógica, mas central na perspectiva psicopedagógica aqui adotada, é de natureza vincular e institucional em sentido amplo. À luz do conceito de inteligência aprisionada proposto por Fernández (1991), pode-se afirmar que, assim como o aluno pode ter seu potencial de aprendizagem bloqueado por processos vinculares, também a relação entre os dois professores pode estar "aprisionada" por desconhecimentos mútuos sobre o trabalho do outro, por receios de invasão de território profissional ou por experiências anteriores de parceria mal sucedida. É justamente nesse ponto que a escuta psicopedagógica se revela mais necessária: não como mais uma instância de cobrança ou fiscalização sobre o cumprimento das adaptações curriculares, mas como um espaço de mediação capaz de tornar dizíveis as dificuldades de ambos os professores e de reconstruir, a partir daí, as condições para uma parceria efetiva.

4.2 Instrumentos e intervenções psicopedagógicas para a flexibilização curricular

Identificadas essas barreiras, cabe discutir quais instrumentos e intervenções psicopedagógicas podem auxiliar o professor regente a flexibilizar e adaptar o currículo de forma funcional — o segundo objetivo específico deste artigo. Um primeiro instrumento, decorrente diretamente da perspectiva de Bossa (1994) sobre a psicopedagogia institucional, é a realização de diagnósticos psicopedagógicos que não se limitem ao aluno isoladamente, mas incluam a leitura da dinâmica da turma e das condições pedagógicas oferecidas pela sala comum. Esse diagnóstico ampliado permite ao psicopedagogo produzir orientações que dialoguem tanto com as necessidades específicas do aluno quanto com a realidade concreta de trabalho do professor regente — evitando o erro frequente de propor adaptações tecnicamente corretas, mas inviáveis diante do número de alunos por turma ou da carga de conteúdos a serem trabalhados.

Um segundo instrumento é a criação de dispositivos de registro e comunicação compartilhados entre o professor do AEE e o professor regente — como planos de atendimento individualizado revisados periodicamente em conjunto, ou roteiros de observação que orientem o professor regente sobre quais estratégias, já validadas no atendimento especializado, podem ser replicadas na sala comum. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) demonstram, em seu estudo de caso, que a explicitação de estratégias de mediação em documentos e reuniões periódicas foi decisiva para que o professor da disciplina regular incorporasse, em sua prática, procedimentos originalmente pensados para o atendimento individualizado.

Um terceiro instrumento, de caráter mais processual, é a mediação de reuniões de estudo de caso que reúnam, periodicamente, o professor regente, o professor do AEE, a coordenação pedagógica e, sempre que pertinente, a família do aluno. O psicopedagogo pode assumir, nesse espaço, uma função de facilitação da escuta entre os diferentes atores, ajudando a traduzir a linguagem técnica do laudo ou do relatório especializado em orientações pedagógicas concretas e exequíveis para o professor regente, sem que este se sinta nem desqualificado em sua autonomia docente, nem sobrecarregado por demandas que não domina.

É relevante notar que o Decreto nº 12.686/2025, ao instituir formalmente o Estudo de Caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como instrumentos oficiais de organização do AEE, confere respaldo normativo explícito a esse terceiro instrumento (BRASIL, 2025). O que este artigo apresenta como uma função de mediação a ser assumida pelo psicopedagogo pode, doravante, apoiar-se em um dispositivo com previsão legal direta, ainda que a efetiva implementação desses instrumentos nas escolas, e o papel que o psicopedagogo passará concretamente a desempenhar neles, permaneça, no momento da elaboração deste artigo, uma questão em aberto para investigação futura.

4.3 Estratégias de acompanhamento contínuo e transferência de habilidades para a sala comum

O terceiro objetivo específico deste artigo, propor estratégias de acompanhamento contínuo que assegurem a transferência das habilidades estimuladas no AEE para a rotina e a socialização do aluno na sala comum, remete a uma das fragilidades mais recorrentes do modelo atual de atendimento educacional especializado: a descontinuidade entre o que se trabalha na SRM e o que efetivamente se pratica na classe comum.

A partir da síntese entre os três eixos teóricos, propõe-se que esse acompanhamento contínuo se estruture em torno de três frentes de atuação psicopedagógica. A primeira é o acompanhamento sistemático e não pontual da relação entre os dois professores, por meio de encontros periódicos, ainda que breves, que permitam ajustar, ao longo do ano letivo, as estratégias de flexibilização curricular à medida que o aluno avança ou enfrenta novos desafios. A segunda frente é a atenção à dimensão da socialização do aluno na turma, que Mantoan (2003) situa como elemento tão relevante quanto a aprendizagem de conteúdos: cabe ao psicopedagogo observar e intervir também sobre as relações entre pares, de modo que as adaptações curriculares não acentuem, ainda que involuntariamente, a diferenciação e o isolamento do aluno perante os colegas. A terceira frente é a formação continuada em serviço, em pequena escala e centrada em casos concretos, por meio da qual o psicopedagogo pode ir progressivamente ampliando o repertório do professor regente para lidar com a diversidade de sua turma, na linha do que Vilaronga e Mendes (2014) descrevem como condição para que a colaboração deixe de depender de mediação externa e passe a se sustentar na própria cultura da escola.

Em conjunto, essas três frentes de atuação configuram um modelo de mediação psicopedagógica que não se sobrepõe nem ao trabalho do professor do AEE, nem ao do professor regente, mas que ocupa o espaço, hoje frequentemente vazio, entre os dois, garantindo que o que se planeja na sala de recursos não permaneça restrito a ela. Reitera-se, contudo, que essas três frentes constituem uma síntese teórica proposta por este artigo a partir da revisão realizada, e não um modelo já testado empiricamente em conjunto, o que reforça a necessidade da agenda de pesquisa futura delineada na seção 5.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar de que maneira a atuação e o olhar psicopedagógico podem mediar a parceria entre o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado, de modo a garantir que as adaptações curriculares e as estratégias inclusivas

extrapolem a Sala de Recursos Multifuncionais e se efetivem no cotidiano escolar. A partir da articulação entre três eixos teóricos: os fundamentos da política de educação especial na perspectiva inclusiva, os modelos de ensino colaborativo e a contribuição da psicopedagogia para a compreensão dos obstáculos institucionais e vinculares à aprendizagem, foi possível construir uma leitura integrada do problema, que responde aos objetivos específicos propostos.

Concluiu-se, em primeiro lugar, que as barreiras que distanciam o ensino regular do AEE são de natureza institucional, formativa e vincular, sendo esta última dimensão frequentemente negligenciada nas discussões mais estritamente pedagógicas sobre o tema. Em segundo lugar, identificaram-se instrumentos concretos, diagnósticos ampliados, dispositivos de registro compartilhado e reuniões de mediação, pelos quais o psicopedagogo pode auxiliar o professor regente a flexibilizar o currículo de forma funcional e exequível. Em terceiro lugar, propuseram-se estratégias de acompanhamento contínuo, estruturadas em torno do vínculo entre os professores, da socialização do aluno na turma e da formação continuada centrada em casos concretos, como caminho para assegurar a transferência das aprendizagens do AEE para a rotina da sala comum.

O argumento central que se pretendeu sustentar é que o psicopedagogo, por sua formação voltada à compreensão integrada dos processos de aprendizagem, que não isola o aluno do contexto institucional e relacional em que ele aprende, está particularmente habilitado a ocupar o espaço de articulação entre sala regular e AEE, hoje frequentemente vago nas escolas brasileiras. Essa contribuição não substitui nem o trabalho do professor especialista, nem a autonomia pedagógica do professor regente, mas oferece um terceiro olhar, capaz de tornar visíveis e discutíveis os obstáculos que, de outro modo, permaneceriam implícitos na rotina escolar.

Como limitação deste estudo, aponta-se seu caráter teórico-bibliográfico, que não permite verificar empiricamente a efetividade das estratégias propostas em contextos escolares concretos. Como agenda de pesquisa futura, propõe-se especificamente o delineamento de um estudo de caso em uma escola de Educação Básica que já tenha implementado, ainda que informalmente, práticas de coensino ou de articulação entre professor regente e professor do AEE. Esse estudo poderia combinar observação participante da atuação de um psicopedagogo ao longo de, no mínimo, um semestre letivo, entrevistas semiestruturadas com o professor regente, o professor do AEE e o próprio psicopedagogo, e análise documental dos Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) elaborados antes e depois da intervenção, instrumento que, como discutido na seção 2.1, ganhou respaldo normativo formal com o Decreto nº 12.686/2025 (BRASIL, 2025). Um desenho dessa natureza permitiria verificar empiricamente se as três frentes de acompanhamento propostas na seção 4.3 de fato produzem os efeitos de transferência de aprendizagens e de fortalecimento do vínculo interprofissional aqui apenas teoricamente sustentados.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024:** notas estatísticas. Brasília: Inep/MEC, 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educere et Educare, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Kelly Maria Lopes Ribeiro; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista:** uma revisão integrativa. Educação em Revista, Marília, v. 23, n. 1, p. 287-304, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 2, p. 279-292, abr./jun. 2017.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:** práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar:** da teoria à prática docente. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.