

A DIFICULDADE DA CRIANÇA LAUDADA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

THE CHALLENGES FACED BY A DIAGNOSED CHILD IN A FULL-TIME SCHOOL

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-014>

Alessandra de Fátima Delfino

Licenciada em Pedagogia (UNICEP), Licenciada em História e Especialista em Educação Especial
(Centro Universitário Cidade Verde)
E-mail: fatimaalessandra8@gmail.com

Jéssica Aparecida de Oliveira dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Educação
Infantil (Senac)
E-mail: jessica13oliveirasantos@gmail.com

Juliana Fernanda de Moraes Spilla

Graduada em Pedagogia pela Fundação Hermínio Ometto (Uniararas)
E-mail: spillajuliana@gmail.com

Lara Jessica Milani

Licenciada em Pedagogia (Uniararas). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Unifran), Análise
Comportamental Aplicada/ABA (UNIFECAP), Ensino da Matemática (FCE) e Licenciada em História
(FCE)

Mayara Nunes Duarte Benati

Licenciada em Pedagogia (UNICEP)
E-mail: mayarastoresc@outlook.com

Maysa Nunes Duarte Sousa

Licenciada em Pedagogia (UNICEP) e Licenciada em Educação Especial (Unifaveni)
E-mail: ysa.nunes06@outlook.com

Raquel Meneghin da Silva

Licenciada em Pedagogia (Uniararas). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Faculminas) e
Psicopedagogia Clínica (Uniararas)
E-mail: raquelmenehin@gmail.com

Regiane Aparecida Roncolato

Graduada em Pedagogia pela Fundação Hermínio Ometto (Uniararas)
E-mail: reroncolato@gmail.com

Renata Carla da Silva Andrade

Graduada em Pedagogia
E-mail: renatacarlasandrade@gmail.com

Roseli de Oliveira

Licenciada em Pedagogia (Uniararas), Artes (FAMOSP), História (Uninter) e Educação Física (Única)
Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Institucional (Uniararas), Cultura Afro-brasileira na Educação (Facuvale), Docência do Ensino Superior e Neuropsicologia (Facuminas)

Resumo

A educação inclusiva constitui um direito fundamental e exige que o sistema educacional assegure não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. No contexto das escolas de tempo integral, essa discussão assume particular relevância, uma vez que a ampliação do período de permanência do estudante na instituição exige novas formas de organização pedagógica, planejamento e acompanhamento individualizado. O presente artigo tem como objetivo analisar as dificuldades que podem ser vivenciadas por crianças com deficiência, transtorno do espectro autista, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas no contexto da escola de tempo integral. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, fundamentada em legislação educacional, documentos oficiais e estudos científicos nacionais e internacionais relacionados à educação inclusiva, educação especial, educação integral e adaptações no ambiente escolar. Os estudos analisados indicam que a permanência ampliada na escola não constitui, por si só, um fator negativo; entretanto, quando não acompanhada de organização adequada dos tempos, espaços, atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas individualizadas, pode intensificar barreiras já existentes. Evidenciam-se ainda a importância da formação continuada dos profissionais, da articulação entre escola e família, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da construção de ambientes que considerem aspectos pedagógicos, sociais, comunicacionais e sensoriais. Conclui-se que uma escola de tempo integral verdadeiramente inclusiva deve compreender a criança em sua singularidade, reconhecendo seus ritmos, potencialidades e necessidades, de modo que ampliar o tempo escolar também representa ampliar as possibilidades de aprendizagem, participação, convivência e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação especial; Educação integral; Educação inclusiva; Escola de tempo integral; Inclusão escolar.

Abstract

Inclusive education is a fundamental right that requires the educational system to ensure not only access to school but also effective conditions for retention, participation, learning, and development. This discussion is particularly relevant in the context of full-time schools, as extending the time students spend at the institution necessitates new forms of pedagogical organization, planning, and individualized monitoring.

This article aims to analyze the challenges faced by children with disabilities, autism spectrum disorder, neurodevelopmental disorders, and other specific educational needs within the full-time school setting. It presents a qualitative, reflective literature review grounded in educational legislation, official documents, and national and international scientific studies regarding inclusive education, special education, comprehensive education, and school environment adaptations. The analyzed studies indicate that extended time at school is not inherently negative; however, without adequate organization of time, space, activities, accessibility resources, and individualized pedagogical strategies, it can exacerbate existing barriers. The study also highlights the importance of continuous professional development, collaboration between school and family, Specialized Educational Support (AEE), and the creation of environments that address pedagogical, social, communicative, and sensory aspects. It concludes that a truly inclusive full-time school must understand the child in their uniqueness—recognizing their rhythms, potential, and needs—so that extending school time also expands opportunities for learning, participation, social interaction, and development.

Keywords: Comprehensive education; Full-time school; Inclusive education; School inclusion; Special education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um princípio fundamental para a construção de uma escola comprometida com o direito de todos à educação. No Brasil, esse direito encontra respaldo em diferentes dispositivos legais e políticas públicas, destacando-se a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e deve ocorrer em sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que o poder público deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante recursos e serviços de acessibilidade capazes de eliminar barreiras e promover a inclusão plena (Brasil, 2015). Portanto, a matrícula escolar representa apenas uma das dimensões do processo inclusivo. A efetivação desse direito depende da existência de condições pedagógicas, físicas, comunicacionais e atitudinais que permitam ao estudante participar da vida escolar.

A legislação brasileira estabelece, ainda, que a educação deve considerar as características, os interesses e as necessidades de aprendizagem de cada estudante. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que não reduzam a criança ao seu diagnóstico.

No contexto contemporâneo, a expansão da educação em tempo integral acrescenta novas questões ao debate. A Lei nº 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral e estabeleceu parâmetros para a ampliação da jornada escolar, considerando como tempo integral a jornada igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais (Brasil, 2023).

A ampliação da jornada escolar pode proporcionar maior contato com experiências educativas, culturais, artísticas, esportivas e sociais. Entretanto, a extensão do tempo de permanência na instituição exige que a organização escolar considere os diferentes ritmos, características e necessidades dos estudantes.

Essa preocupação é particularmente importante quando se trata de crianças que apresentam deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos específicos de aprendizagem ou outras condições que possam demandar apoios educacionais diferenciados.

É necessário destacar que a existência de um laudo não determina, por si só, a capacidade ou incapacidade de uma criança, tampouco significa que todas as crianças com determinado diagnóstico apresentem as mesmas necessidades. O diagnóstico deve contribuir para orientar o planejamento dos apoios, sem substituir a observação pedagógica e a compreensão individual do estudante.

Neste artigo utiliza-se a expressão “criança laudada” por ser a denominação presente no trabalho original. Entretanto, compreende-se que o laudo não deve funcionar como instrumento de rotulação, mas como uma das informações que podem contribuir para o planejamento educacional.

Estudos recentes reforçam essa compreensão. McKinlay et al. (2025), em revisão sistemática baseada nas experiências relatadas por estudantes autistas, identificaram como elementos associados a experiências escolares positivas a compreensão e a aceitação por adultos e colegas, a possibilidade de adaptar aspectos do ambiente social e sensorial às próprias necessidades e o acesso a atividades significativas.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar as principais dificuldades que podem ser vivenciadas por crianças com necessidades educacionais específicas no contexto da escola de tempo integral, discutindo aspectos pedagógicos, emocionais, sociais, sensoriais e institucionais envolvidos no processo de inclusão.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo. A pesquisa bibliográfica possibilita reunir e analisar conhecimentos já produzidos sobre determinada temática, permitindo a construção de uma discussão fundamentada em estudos científicos, documentos oficiais e legislação educacional.

Foram considerados documentos oficiais brasileiros relacionados à educação especial e à educação inclusiva, legislação educacional e artigos científicos nacionais e internacionais que abordam educação inclusiva, educação especial, escola de tempo integral, Atendimento Educacional Especializado, adaptações escolares e experiências de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Foram priorizados estudos científicos recentes, sem excluir documentos legais e referências teóricas clássicas relevantes para a compreensão da educação inclusiva.

A análise foi organizada em quatro eixos principais: direito à educação inclusiva; características e desafios da escola de tempo integral; barreiras pedagógicas, sociais e ambientais; e estratégias de apoio envolvendo escola, família e profissionais da educação.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e reflexiva, o estudo não pretende generalizar as experiências de todas as crianças com diagnóstico ou laudo. Ao contrário, busca evidenciar a necessidade de avaliação individualizada e de práticas educacionais que considerem a diversidade existente entre os estudantes.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

A educação inclusiva pressupõe uma mudança na compreensão da escola. Não basta que o estudante esteja fisicamente presente na sala de aula; é necessário que possa participar, aprender, estabelecer relações e desenvolver suas potencialidades.

A Lei nº 13.146/2015 estabelece que a educação da pessoa com deficiência deve ocorrer em sistema educacional inclusivo e determina ao poder público o aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de recursos e serviços de acessibilidade que eliminem barreiras (Brasil, 2015).

Dessa maneira, a inclusão não pode ser reduzida à matrícula. O estudante precisa encontrar na escola condições concretas para participar das atividades, desenvolver autonomia e construir relações sociais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, estabeleceu a necessidade de articulação entre a educação especial e o ensino regular, buscando garantir acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

A política educacional brasileira passou por atualização em 2025 com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O Decreto nº 12.686/2025 foi posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, reforçando a perspectiva de fortalecimento dos apoios necessários à inclusão educacional (Brasil, 2025).

A regulamentação atual também reforça a importância de apoios que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem. A Portaria MEC nº 421/2026 estabelece que a garantia da

qualidade educacional no âmbito da PNEEI deve considerar o conjunto de apoios necessários a esses quatro aspectos (Brasil, 2026).

Portanto, a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo. Cada criança apresenta uma trajetória particular, e as estratégias que favorecem a participação de um estudante podem não produzir os mesmos resultados para outro.

4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

A educação em tempo integral não deve ser compreendida simplesmente como aumento quantitativo do período em que a criança permanece na escola. A perspectiva da educação integral envolve experiências formativas diversificadas e a consideração de diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

A Lei nº 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, buscando fomentar a criação de matrículas em tempo integral nas redes de ensino brasileiras (Brasil, 2023).

A ampliação da jornada pode representar oportunidade para desenvolver atividades culturais, artísticas, esportivas, científicas e pedagógicas. Entretanto, o aumento do tempo precisa estar associado à qualidade da experiência educativa.

Para algumas crianças, especialmente aquelas que necessitam de apoios específicos, uma jornada extensa pode exigir maior planejamento em relação aos momentos de transição, descanso, alimentação, comunicação, participação e organização ambiental.

Isso não significa afirmar que a escola de tempo integral seja prejudicial para crianças com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Essa generalização não encontra sustentação suficiente. O que os estudos indicam é que as condições do ambiente e a qualidade dos apoios podem influenciar significativamente a experiência escolar.

Gomes-Silva e Mendes (2025) analisaram especificamente o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral. O estudo identificou que as políticas de educação integral e de educação especial inclusiva possuem objetivos compatíveis, mas ainda existem conflitos na organização prática do AEE dentro da jornada ampliada.

Essa discussão é particularmente relevante para o presente artigo porque demonstra que o problema não deve ser reduzido ao número de horas que a criança permanece na escola, mas à maneira como esse tempo é organizado.

Assim, o tempo integral precisa ser planejado para que a criança tenha acesso às diferentes experiências escolares sem que suas necessidades educacionais sejam negligenciadas.

5 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

As dificuldades vivenciadas por crianças com necessidades educacionais específicas não podem ser explicadas exclusivamente pelo diagnóstico. Elas resultam da interação entre características individuais e barreiras presentes no ambiente.

Entre essas barreiras podem estar a ausência de adaptações, dificuldades de comunicação, mudanças inesperadas na rotina, atividades pouco flexíveis, falta de recursos de acessibilidade, formação profissional insuficiente e ausência de planejamento individualizado.

No caso de estudantes autistas, a literatura evidencia que fatores sociais e ambientais podem interferir na experiência escolar. McKinlay et al. (2025) analisaram 36 estudos e identificaram que experiências positivas estavam relacionadas, entre outros fatores, à sensação de ser compreendido e aceito por adultos e colegas, à possibilidade de influenciar aspectos do ambiente social e sensorial e ao acesso a atividades significativas.

Leifler et al. (2021), em revisão sistemática sobre adaptações para crianças e adolescentes autistas em escolas comuns, encontraram evidências promissoras para adaptações pedagógicas e psicossociais, embora tenham destacado a heterogeneidade dos estudos disponíveis.

Esses achados ajudam a compreender que a inclusão não depende somente da presença física da criança na escola. É necessário que ela seja compreendida, respeitada e tenha condições de participar.

A experiência de uma criança com necessidades educacionais específicas deve, portanto, ser analisada individualmente, considerando suas características, seu modo de comunicação, suas potencialidades e as barreiras existentes no ambiente escolar.

6 CANSAÇO, SOBRECARGA E NECESSIDADE DE PAUSAS

A permanência durante grande parte do dia na escola pode representar uma experiência positiva quando organizada de forma adequada. Entretanto, não se pode pressupor que todas as crianças apresentem o mesmo nível de resistência física, atenção, disposição ou necessidade de descanso.

Alguns estudantes podem necessitar de pausas, redução temporária de estímulos, espaços mais tranquilos ou mudanças na forma de apresentação das atividades.

Essas necessidades não devem ser automaticamente interpretadas como falta de interesse, preguiça ou indisciplina.

No caso de estudantes autistas, aspectos sensoriais e sociais podem influenciar a experiência escolar. A revisão de McKinlay et al. (2025) demonstra que os próprios estudantes autistas identificam a adequação do ambiente social e sensorial como elemento importante para experiências escolares positivas.

Entretanto, é necessário evitar a utilização automática de estratégias sem avaliação individual. Cada criança apresenta características próprias, e uma estratégia que favorece determinado estudante pode não ser adequada para outro.

Nesse sentido, a escola deve observar os sinais apresentados pela criança, dialogar com a família e, quando necessário, articular-se com profissionais especializados.

Uma pausa planejada não precisa significar exclusão. Quando organizada adequadamente, pode funcionar como recurso para favorecer a participação e possibilitar o retorno da criança às atividades.

7 ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIDADE

As adaptações pedagógicas constituem instrumentos importantes para garantir que estudantes com necessidades educacionais específicas possam participar do processo educativo.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece a necessidade de recursos e serviços de acessibilidade capazes de eliminar barreiras e promover a inclusão plena (Brasil, 2015).

As adaptações podem envolver diferentes dimensões: organização do espaço, tempo destinado às atividades, apresentação das instruções, utilização de recursos visuais, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, flexibilização de materiais e diferentes formas de avaliação.

A literatura sobre inclusão de estudantes autistas evidencia a importância de práticas que ampliem a acessibilidade e possibilitem diferentes formas de participação. Nesse sentido, a escola precisa considerar que uma única metodologia não atende necessariamente a todos os estudantes.

No caso da escola de tempo integral, essas adaptações precisam acompanhar toda a jornada escolar.

Não basta adaptar somente a atividade pedagógica formal. É necessário considerar recreação, alimentação, deslocamentos, atividades esportivas, momentos culturais, higiene, descanso e convivência.

A inclusão, portanto, precisa atravessar toda a rotina escolar.

8 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O Atendimento Educacional Especializado constitui importante recurso de apoio à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

No contexto da escola de tempo integral, sua organização apresenta desafios específicos. O estudante permanece mais tempo na instituição e a escola precisa articular o AEE às demais atividades sem diminuir sua participação nas experiências da turma.

Gomes-Silva e Mendes (2025) demonstraram que a articulação entre educação especial e educação integral ainda apresenta conflitos na prática escolar. O estudo mostra que a organização tradicional do AEE precisa ser repensada diante da expansão das escolas de tempo integral.

Essa discussão ganha importância diante da atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. A regulamentação brasileira prevê uma rede de apoio voltada à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2025).

A Portaria MEC nº 421/2026 também estabelece que a garantia da qualidade educacional deve considerar o conjunto de apoios necessários ao estudante (Brasil, 2026).

Assim, o AEE não deve ser compreendido como atividade isolada, mas como parte de uma rede de apoios articulada ao processo de escolarização.

9 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A efetivação da inclusão depende, entre outros fatores, da formação dos profissionais.

Professores, profissionais de apoio, gestores, equipes pedagógicas e demais trabalhadores da escola precisam compreender que crianças com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas não constituem um grupo homogêneo.

A falta de conhecimento sobre determinada condição pode levar à interpretação equivocada de comportamentos e necessidades.

Uma criança que necessita de uma pausa pode ser considerada desinteressada; uma criança que apresenta dificuldade diante de determinado estímulo pode ser interpretada como desobediente; uma criança que necessita de outra forma de comunicação pode ser considerada incapaz de aprender.

A formação continuada pode contribuir para substituir interpretações baseadas em preconceitos por práticas fundamentadas na observação, no planejamento e na avaliação pedagógica.

A atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva também contempla a formação continuada dos profissionais da educação como elemento importante para a consolidação da política inclusiva (Brasil, 2025).

Portanto, a formação não deve ocorrer apenas de maneira pontual. É necessário construir uma cultura institucional de aprendizagem permanente.

10 O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A parceria entre escola e família constitui elemento importante para compreender as necessidades da criança.

A família possui conhecimentos sobre a história, comunicação, rotina, preferências, dificuldades e potencialidades do estudante que podem contribuir para o planejamento escolar.

Entretanto, essa parceria não significa transferir para a família a responsabilidade pela inclusão. A escola continua responsável pela organização do processo educativo e pela garantia do direito à aprendizagem.

O diálogo entre família e escola pode ocorrer por meio de reuniões, registros, comunicação cotidiana, planejamento conjunto e avaliação das estratégias utilizadas.

No caso da escola de tempo integral, essa comunicação torna-se ainda mais relevante, pois a criança permanece durante muitas horas no ambiente escolar e diferentes profissionais podem participar de sua rotina.

A participação da família também integra a perspectiva da política educacional inclusiva atual, que prevê a articulação entre diferentes atores envolvidos no processo de escolarização.

11 A INCLUSÃO ALÉM DO LAUDO

Um dos principais cuidados necessários ao discutir crianças “laudadas” consiste em evitar que o documento diagnóstico passe a representar a própria criança.

O laudo pode oferecer informações importantes, mas não substitui a observação pedagógica.

Duas crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades completamente diferentes. Da mesma forma, uma criança pode apresentar determinada necessidade educacional sem que seu desempenho possa ser compreendido exclusivamente por meio do diagnóstico.

A educação inclusiva precisa partir da pessoa concreta, de suas potencialidades, dificuldades, interesses, formas de comunicação e maneiras de participar.

Nesse sentido, o diagnóstico deve contribuir para orientar apoios, e não para limitar expectativas.

A escola precisa perguntar não apenas “qual é o diagnóstico?”, mas também: quais são as barreiras que esta criança encontra? Quais estratégias favorecem sua participação? Como o ambiente pode ser adaptado? Quais recursos de acessibilidade são necessários? Quais potencialidades podem ser desenvolvidas?

Essa mudança de perspectiva é fundamental para que o estudante não seja reduzido à condição apresentada em seu laudo.

12 DISCUSSÃO

A análise dos estudos evidencia que a escola de tempo integral e a educação inclusiva não são propostas incompatíveis. Ambas podem contribuir para uma formação ampla e para a garantia do direito à educação.

O desafio está na articulação entre as duas propostas.

A escola de tempo integral amplia o tempo de permanência e, conseqüentemente, amplia também a responsabilidade institucional sobre a organização dos espaços, tempos e atividades.

Para estudantes que necessitam de apoios específicos, essa organização precisa ser ainda mais cuidadosa.

Os estudos analisados não permitem afirmar que a escola de tempo integral seja necessariamente prejudicial às crianças com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Essa conclusão seria inadequada.

O que a literatura permite discutir é que a qualidade da experiência escolar depende das condições oferecidas pela instituição.

Uma jornada ampliada, com atividades diversificadas, pausas adequadas, recursos de acessibilidade, profissionais preparados, relações acolhedoras e planejamento individualizado, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação.

Por outro lado, uma jornada prolongada sem adaptações pode aumentar as barreiras já existentes.

O estudo de Gomes-Silva e Mendes (2025) evidencia que a articulação entre educação integral e educação especial ainda apresenta desafios concretos, especialmente na organização do AEE dentro da jornada ampliada.

Ao mesmo tempo, a revisão de McKinlay et al. (2025) demonstra que estudantes autistas valorizam ambientes nos quais sejam compreendidos, aceitos e capazes de participar de atividades significativas e de influenciar as condições sociais e sensoriais que afetam sua experiência escolar.

Essa distinção é fundamental porque desloca o foco da suposta incapacidade da criança para a relação entre estudante e ambiente educacional.

A pergunta central, portanto, não deve ser apenas se determinada criança consegue permanecer na escola por muitas horas. É necessário perguntar quais condições precisam ser criadas para que essa permanência seja segura, significativa, inclusiva e pedagogicamente produtiva.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas nas escolas de tempo integral representa importante desafio para a educação contemporânea.

A ampliação da jornada escolar pode oferecer oportunidades significativas de aprendizagem, convivência, cultura, esporte e desenvolvimento, mas exige uma organização que considere as singularidades dos estudantes.

A análise bibliográfica realizada demonstra que as dificuldades encontradas por crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades específicas não podem ser atribuídas exclusivamente às suas características individuais.

Muitas vezes, essas dificuldades podem ser intensificadas pelas barreiras presentes no ambiente escolar, pela ausência de adaptações, pela insuficiência de recursos ou pela falta de formação profissional.

Nesse sentido, o diagnóstico não deve ser utilizado como rótulo. O laudo pode contribuir para a compreensão das necessidades do estudante, mas não define sua capacidade de aprender, conviver ou desenvolver autonomia.

A escola precisa reconhecer que cada criança possui seu próprio ritmo, suas formas de comunicação, seus interesses e suas potencialidades.

A organização do tempo integral deve contemplar momentos de aprendizagem, convivência, descanso, regulação e participação, considerando as necessidades individuais e evitando que o aumento da jornada represente aumento das barreiras.

Também se evidencia a importância da articulação entre o ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado, a gestão escolar, os profissionais de apoio, à família e os demais envolvidos no processo educativo.

Uma educação integral verdadeiramente inclusiva não consiste apenas em aumentar o número de horas que a criança permanece na escola. Consiste em ampliar as oportunidades de desenvolvimento sem ampliar as barreiras.

Assim, mais do que garantir a presença física da criança na escola, é necessário assegurar sua participação, pertencimento e aprendizagem.

A escola inclusiva é aquela que não pergunta apenas como fazer a criança se adaptar ao ambiente, mas também se pergunta o que pode transformar em seu próprio funcionamento para que todos possam aprender.

Nesse sentido, acolher a criança em sua singularidade significa reconhecer que inclusão não é tratar todos da mesma maneira, mas oferecer a cada estudante as condições necessárias para participar, aprender e desenvolver-se.

A construção dessa escola exige investimento, formação, planejamento, diálogo e, sobretudo, uma mudança de olhar: a criança não deve ser vista a partir de seu laudo, mas a partir de sua humanidade, de suas potencialidades e do direito que possui de ocupar plenamente o espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114640.htm. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 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. Brasília, DF, 2025. Alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 11 ago. 2026.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49296, 2025. DOI: 10.35699/edur.v41i41.49296. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49296>. Acesso em: 11 ago. 2026.

LEIFLER, Emma et al. Does the learning environment “make the grade”? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. **Scandinavian Journal of Occupational Therapy**, v. 28, n. 8, p. 582-597, 2021. DOI: 10.1080/11038128.2020.1832145. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11038128.2020.1832145>. Acesso em: 11 ago. 2026.

MCKINLAY, Marisa; THORPE, David; CAGE, Eilidh; GRAINGER, Claire; JASPER, Carol; STEWART, M. E. A systematic review: which psycho-social-environmental factors do autistic students identify as being important for positive experiences in mainstream secondary school? **Autism**, v. 29, n. 3, p. 566-578, 2025. DOI: 10.1177/13623613241285974. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39404193/>. Acesso em: 11 ago. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.