



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LARISSA BALDEZ SANTANA

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo de
caso no IEMA Integral Bilíngue em São Luís – MA.**

São Luís – MA

2026

LARISSA BALDEZ SANTANA

GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo de caso no IEMA Integral Bilíngue em São Luís – MA.

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Costa Ataíde

São Luís – MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Baldez Santana, Larissa.

GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA TEA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL : um estudo de caso no IEMA Integral Bilíngue em São Luís MA / Larissa Baldez Santana. - 2026.

65 f.

Orientador(a): Patrícia Costa Ataíde.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Inclusão. 2. Transtorno do Espectro Autista (tea).
3. Gestão Escolar. 4. Educação Em Tempo Integral. 5.
Atendimento Educacional Especializado (aee). I. Costa
Ataíde, Patrícia. II. Título.

LARISSA BALDEZ SANTANA

GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo de caso no IEMA Integral Bilíngue em São Luís – MA.

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Patrícia Costa Ataíde

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Patrícia Costa Ataíde (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Hilce de Castro Aguiar Costa
Universidade Federal do Maranhão

A Deus, por me sustentar em cada passo desta caminhada. Aos meus pais, Maria do Socorro e Antônio Edezio, por todo amor, sacrifício e apoio incondicional. Aos meus avós maternos, Luiza e Pedro, por serem minhas raízes e minha inspiração. Aos meus irmãos, Kaique e Antônio Guilherme, por caminharem comigo nos dias mais difíceis. E a mim mesma, por não desistir, por acreditar e por seguir em frente, mesmo quando tudo parecia pesado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante que se fez coragem quando minhas forças vacilaram; e ao meu protetor, São Sebastião, pelo amparo silencioso que guardou meus passos e iluminou meus caminhos.

Aos meus avós maternos, Luiza e Pedro, que hoje habitam as estrelas, mas permanecem vivos em cada batida do meu coração. Foram eles que me plantaram no afeto e me ensinaram que a família é a nossa raiz mais profunda. Aos meus pais, Maria do Socorro e Antônio Edezio, meu porto seguro e base firme, que acreditaram no meu voo antes mesmo que eu soubesse abrir as asas. Aos meus irmãos, guardiões de memórias e laços que o tempo apenas doura e fortalece. Aos meus tios, tias e primas, por serem o colo e o carinho que me fazem sentir pertencente. À minha madrastra Carla, cuja generosidade delicada abriu portas e acolheu meus sonhos com ternura.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Patrícia Costa Ataíde, que aceitou navegar comigo nesta aventura acadêmica inesperada. Obrigada por ser bússola: pela autonomia, pelas leituras e por me mostrar os horizontes possíveis no campo educacional. Guardo com gratidão sua paciência e sua sabedoria em transformar meus tropeços em degraus de aprendizagem. Sua prática inspira a educadora que hoje nasce em mim.

À minha amiga-irmã Phiama Gonçalves, pelas vivências que não se medem em números, mas em abraços e cumplicidade. Que a vida celebre nossa amizade agora também como colegas de profissão. À minha amiga de alma Cássia Silva, com quem divido o sagrado, as doutrinas espiritualistas e a certeza de que nossas almas caminham paralelas e unidas, não importa o tempo.

Aos meus amigos de jornada, Kamyla Azevedo, Sâmea Macedo e Nadson Martins. Como no *"Trem dos Sonhos"* de Marcelo Maluf, embarcamos juntos em uma estação de descobertas e, após tantos trilhos percorridos, chegamos agora ao destino da formação. Que a estação que nos recebe hoje seja apenas o início de novas e luminosas viagens. Aos colegas que, entre risos e livros, contribuíram para quem me tornei. Aos amigos de trabalho, Eduarda, Danylo e Kariny, por transformarem o peso dos dias em leveza. Ao Artur Chaves, pela escuta que acolhe

e pelos sorrisos que curam. E ao meu amigo do coração, Helenilton Cabral, por partilhar as músicas, as referências e a vida que pulsa no trabalho e na arte.

Aos meus supervisores e colegas de profissão, por caminharem ao meu lado. Descobrir a Análise do Comportamento no chão da escola foi encontrar, finalmente, o meu lugar no mundo como pesquisadora.

Aos profissionais do IEMA Unidade Integral Bilíngue, ao professor de estágio Bergson, e a toda a equipe escolar: obrigada pela acolhida generosa. Vocês abriram as portas da escola para que eu pudesse colher a essência deste estudo.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), meu lar acadêmico desde 2019.2. Entre corredores e desafios, construí aqui o meu saber. Agradeço aos professores que, com suas práticas e reflexões, plantaram em mim as sementes da educação que hoje florescem.

Aos meus "pequenos gigantes", meus crianças e alunos. Vocês são os meus maiores mestres. Cada gesto, cada conquista e cada sorriso me ensinou a ser mais humana, mais sensível e a respeitar o universo infinito que existe no outro. Não há conceito acadêmico que traduza o impacto de vocês na minha vida; há apenas uma gratidão que transborda.

Aos meus Guias Espirituais, luzes que nunca se apagam, por soprarem sabedoria em meus ouvidos e fortalecerem meu espírito para que eu pudesse caminhar com fé e firmeza.

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

MariaTeresa Eglér Mantoan

RESUMO

Esta monografia investiga a atuação da gestão escolar na promoção da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública de tempo integral. O estudo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, adotou o método de estudo de caso, tomando como campo o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) – Unidade Integral Bilíngue, em São Luís (MA). Partindo do pressuposto de que a inclusão efetiva transcende a garantia da matrícula, exigindo transformações nas práticas pedagógicas e na organização institucional, a pesquisa objetivou compreender como a gestão escolar atua na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no IEMA Integral Bilingue. A coleta de dados incluiu entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), análise documental e observações do cotidiano escolar, focadas na articulação entre professores e profissionais de apoio, bem como nas interações entre alunos com TEA e neurotípicos. Os resultados evidenciam que, apesar de um sólido arcabouço legal e de uma equipe com formação específica em educação especial, a implementação das práticas inclusivas enfrenta obstáculos estruturais. A gestão demonstra compromisso ético e atua como núcleo articulador, promovendo o planejamento colaborativo e estratégias como rotinas estruturadas e suportes visuais. Contudo, a pesquisa identificou lacunas críticas: a infraestrutura física é inadequada; as estratégias de formação docente são pontuais e carecem de maior articulação com a prática; e a rotina exaustiva do tempo integral impõe desafios significativos à convivência e à adaptação escolar. Conclui-se que a efetivação da inclusão no contexto da educação integral depende de políticas públicas integradas que garantam infraestrutura, formação contínua e a estabilidade de vínculos. A pesquisa revela um cenário de esforços locais que colidem com limitações sistêmicas, destacando a inclusão como um processo em construção, tensionado entre a intencionalidade pedagógica e as condições materiais oferecidas.

Palavras-chave: Inclusão; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Gestão Escolar; Educação em Tempo Integral; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ABSTRACT

This monograph investigates the role of school management in promoting the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) within a public full-time school. This qualitative study, characterized as descriptive-exploratory, adopted the case study method, conducted at the Maranhão State Institute of Education, Science, and Technology (IEMA) – Full-time Bilingual Unit, in São Luís (MA). Based on the premise that effective inclusion transcends the guarantee of enrollment, requiring transformations in pedagogical practices and institutional organization, the research aimed to understand how school management operates in the inclusion of children with ASD at IEMA. Data collection included semi-structured interviews with the pedagogical coordinator and teachers from the Specialized Educational Service (AEE), document analysis, and observations of daily school life, focusing on the coordination between teachers and support professionals, as well as interactions between students with ASD and neurotypical peers. The results show that, despite a solid legal framework and a team with specific training in special education, the implementation of inclusive practices faces structural obstacles. Management demonstrates ethical commitment and acts as an articulating core, promoting collaborative planning and strategies such as structured routines and visual supports. However, the research identified critical gaps: the physical infrastructure is inadequate; teacher training strategies are sporadic and lack stronger integration with practice; and the exhaustive full-time routine imposes significant challenges to socialization and school adaptation. It is concluded that the effectiveness of inclusion in the context of full-time education depends on integrated public policies that guarantee infrastructure, continuous training, and the stability of professional bonds. The research reveals a scenario of local efforts colliding with systemic limitations, highlighting inclusion as an ongoing process, tensioned between pedagogical intent and the material conditions provided.

Keywords: Inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD); School Management; Full-time Education; Specialized Educational Service (AEE).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Percurso metodológico da pesquisa.....	14
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....	17
2.1 Aspectos históricos e legais da Educação Especial no Brasil.....	18
2.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE): fundamentos, evolução histórica e papel na inclusão escolar.....	21
2.3 Transtorno do Espectro Autista (TEA): conceitos, características e o direito à educação	24
2.4 A Escola em Tempo Integral no Maranhão	29
3 A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	29
3.1 O papel da equipe gestora na promoção da inclusão escolar.....	30
3.2 Articulação do AEE na escola em tempo integral.....	32
4 AS CRIANÇAS AUTISTAS NO IEMA INTEGRAL BILÍNGUE.....	35
4.1 O IEMA Integral Bilíngue: proposta pedagógica e organização do espaço escolar.....	36
4.2 As ações da gestão escolar frente as demandas de alunos com TEA.....	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
6 REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	62
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO GERAL E ADMINISTRATIVO FINANCEIRA.....	64
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO PEDAGÓGICA..	66
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O/ A PROFESSOR/A DO AEE/SALA DE RECURSOS.....	68

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui-se como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, um dos principais avanços das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola pública tem sido convocada a garantir o direito à educação para todos. Recentemente, esse arcabouço foi robustecido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) e pela reafirmação do paradigma inclusivo por meio do Decreto nº 11.370/2023, que revogou tentativas de retrocesso à segregação. Entretanto, transformar esse denso discurso legal em práticas pedagógicas efetivas ainda se configura como um processo complexo.

No contexto da educação em tempo integral, a inclusão assume contornos ainda mais específicos. A ampliação da jornada escolar exige novas formas de organização do tempo, do espaço e do planejamento pedagógico, demandando da gestão escolar um papel articulador capaz de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse cenário, a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidencia a necessidade de estratégias diferenciadas, considerando as demandas comportamentais, sensoriais e pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar (Mantoan, 2006; Schmidt *et al.*, 2025).

Durante o estágio supervisionado realizado no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) – Unidade Integral Bilíngue, observou-se uma realidade em que as políticas de inclusão encontram-se em constante construção. A instituição, ao adotar o modelo de ensino em tempo integral e bilíngue, busca promover uma formação inovadora; contudo, o atendimento aos alunos com TEA revela desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura física e à articulação entre gestão, professores e famílias.

Essa vivência possibilitou reflexões acerca de como a gestão escolar organiza suas práticas frente à presença de alunos neurodivergentes. Conforme apontam Paiva e Ramos (2024), a efetividade do direito à educação demanda uma rede de apoio articulada sob a coordenação de uma gestão comprometida com o trabalho colaborativo. No Maranhão, a singularidade do IEMA Integral Bilíngue torna-

o um campo de pesquisa essencial para compreender a gestão da inclusão em um contexto de jornada ampliada. Diante desse cenário, surgem alguns questionamentos:

- Como se dá a Educação Especial Inclusiva na Escola em Tempo Integral no Maranhão, levando em conta os aspectos históricos e legais, o Atendimento Educacional Especializado?
- Como a gestão escolar se posiciona frente aos desafios da inclusão de pessoas com deficiência na Escola em Tempo Integral?
- Como ocorre a inclusão de crianças autistas no IEMA Bilíngue?

Assim, esta pesquisa apresenta como Objetivo Geral compreender como a gestão escolar atua na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no IEMA Integral Bilingue. Como desdobramento, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como a gestão escolar organiza suas ações diante das demandas de alunos com TEA, considerando o contexto da educação integral;
- Compreender como a equipe gestora articula o trabalho com professores, famílias e profissionais de apoio para favorecer a inclusão;
- Observar as interações entre alunos com TEA e neurotípicos, identificando como a rotina integral impacta na convivência e na adaptação escolar;
- Investigar as estratégias institucionais de formação e acompanhamento docente voltadas à inclusão.

Com base nisso, as hipóteses sugerem que, embora o AEE seja um suporte fundamental, a gestão escolar ainda enfrenta lacunas estruturais e formativas que precisam ser superadas para garantir a efetividade das práticas inclusivas no tempo integral.

Diante do exposto, este trabalho está organizado nas seguintes partes: Introdução com apresentação da temática da inclusão de crianças autistas na Escola de Tempo integral, além dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A segunda parte traz a Educação Especial Inclusiva na Escola em Tempo Integral, com destaque para os aspectos históricos, legais, o Atendimento Educacional Especializado e a Escola em Tempo Integral no contexto maranhense.

A terceira parte apresenta a gestão escolar e os desafios na inclusão de pessoas com deficiência, com ênfase no papel da equipe gestora para promover a inclusão escolar e a articulação do Atendimento Educacional Especializado na Escola em Tempo Integral. Na terceira parte é apresentada a realidade do IEMA Integral Bilíngue no que tange à proposta pedagógica, à organização do espaço escolar e as ações da gestão diante das demandas de alunos com TEA. Em seguida, será apresentado o percurso metodológico adotado na pesquisa.

1.1 Percurso Metodológico Da Pesquisa

A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, visto que buscou compreender os significados e as práticas que emergiram do cotidiano da gestão escolar no contexto da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública de tempo integral. Conforme Minayo (2010), a investigação qualitativa voltou-se para a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e das relações que os constituíram no ambiente natural onde ocorreram.

O presente estudo adotou o estudo de caso como método, tendo como campo de investigação o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Unidade Integral Bilíngue, localizado no bairro Bequimão, em São Luís – MA. A escolha dessa unidade justificou-se por sua proposta pedagógica diferenciada e pela presença de alunos com perfis diversos. Do ponto de vista institucional, durante o período da coleta de dados, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assistia 13 estudantes, sendo 9 com TEA, 2 com TDAH, 1 com deficiência intelectual e 1 com altas habilidades. Esse cenário reforçou a necessidade de analisar estratégias pedagógicas alinhadas entre a gestão e o atendimento especializado.

No que concerne aos sujeitos da pesquisa, o estudo contou com a colaboração de três profissionais estrategicamente situadas na organização do atendimento educacional inclusivo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Pedagógica (Profa. Aurora) e com duas professoras do AEE (Profa. Luma e Profa. Elisa). É relevante destacar que as participantes possuíam sólida base formativa em Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, além de vasta experiência docente, o que subsidiou a profundidade das reflexões compartilhadas.

Além das entrevistas formais, o percurso investigativo incluiu a imersão no cotidiano escolar por meio de visitas a setores como a secretaria e as áreas de apoio, permitindo diálogos informais com os profissionais que sustentavam a rotina institucional. Essa imersão possibilitou que os dados das entrevistas fossem confrontados com a realidade prática, oferecendo uma compreensão mais profunda sobre como a qualificação técnica das colaboradoras dialogava com os desafios da infraestrutura e da organização do tempo integral.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se:

- Entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora, professores e profissionais de apoio, a fim de compreender suas percepções e práticas quanto à inclusão;
- Análise documental: buscou-se analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e demais registros institucionais. Cumpre notar que, durante a coleta de dados, verificou-se que o PPP da unidade se encontrava em processo de atualização e reestruturação devido à expansão das turmas de ensino fundamental (7º ano), o que limitou o acesso à sua versão final, mas permitiu observar a transitoriedade dos registros documentais frente à nova realidade da escola
- Observações do cotidiano escolar, voltadas para as dinâmicas de interação entre alunos com e sem deficiência, e para a atuação da gestão frente às demandas pedagógicas e comportamentais.

A análise dos dados seguiu a técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), buscando identificar categorias temáticas relacionadas à gestão inclusiva, práticas pedagógicas, formação docente e estratégias de acompanhamento. Os dados foram organizados e interpretados à luz do referencial teórico sobre gestão escolar e educação especial/inclusiva (Mantoan, 2006; Azevedo; Marin, 2017).

A pesquisa respeitou os princípios éticos que regem os estudos em educação, garantindo o anonimato dos participantes e o uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizado (Apêndice A). Espera-se que os resultados contribuam para a reflexão e aprimoramento das práticas de gestão inclusiva em escolas públicas do Maranhão, especialmente no contexto da educação integral.

Na próxima seção discutiremos acerca da Educação Especial Inclusiva na escola em tempo integral, para isso, traremos alguns aspectos históricos e legais da Educação Especial no Brasil e faremos alguns esclarecimentos acerca da escola em tempo integral no Maranhão.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A inclusão no espaço escolar implica a revisão das práticas pedagógicas, das relações culturais e da organização institucional da escola, compreendendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nessa perspectiva, conforme defendido por Mantoan (2006), a escola inclusiva orienta-se pela superação de modelos homogêneos de ensino, assumindo o compromisso de garantir condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes, considerando suas particularidades e necessidades educacionais ao longo do percurso formativo.

A educação especial na perspectiva inclusiva propõe que a escola regular seja o espaço principal de escolarização, ofertando condições e apoios necessários para a permanência e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais específicas. No Brasil, esse princípio foi consolidado em marcos legais e políticos nas últimas décadas, o que exigiu da gestão escolar uma nova reorganização de tempos, espaços e práticas pedagógicas para atender à diversidade (Mantoan, 2006).

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (Ropoli et al., 2010, p. 7).

A compreensão da inclusão escolar envolve a organização de estratégias pedagógicas e curriculares capazes de responder às diferentes necessidades educacionais dos estudantes no contexto da escola comum. Nesse sentido, Baptista (2011) ressalta a importância dos Planos de Ensino Individualizados (PEIs) como instrumento para a adequação do currículo e das práticas pedagógicas às possibilidades de cada aluno. Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2015), ao defender que a escola inclusiva deve superar modelos de ensino padronizados e assumir a diversidade como princípio orientador do processo educativo. Assim, os PEIs configuram-se como um recurso que contribui para o acompanhamento dos estudantes com deficiência, altas habilidades ou em situação de vulnerabilidade social, favorecendo sua participação e aprendizagem no ambiente escolar.

No contexto da escola de tempo integral, essa reorganização assume contornos específicos: além das adaptações curriculares e metodológicas já exigidas

pela inclusão, a ampliação da jornada demanda planejamento pedagógico ampliado, articulando entre diferentes turnos e profissionais e atenção especial às rotinas diárias, às necessidades sensoriais e aos momentos de transição que afetam particularmente alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa conjunção de fatores coloca a gestão escolar no centro das ações inclusivas, como coordenadora de recursos humanos, formação continuada, articulação com família e serviços de apoio e garantidora da coerência entre projeto pedagógico e práticas cotidianas.

Nesse sentido, a educação especial na perspectiva inclusiva, em escolas de tempo integral, exige que o Atendimento Educacional Especializado esteja articulado ao cotidiano da sala comum, evitando práticas fragmentadas ou paralelas ao currículo regular. A ampliação do tempo escolar pode favorecer intervenções pedagógicas mais sistemáticas, desde que o AEE atue de forma complementar e integrada, contribuindo para a flexibilização curricular, o acompanhamento dos estudantes e o apoio aos docentes no planejamento de estratégias pedagógicas acessíveis (Baptista, 2011; Mantoan, 2015). Para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, essa articulação torna-se ainda mais necessária, considerando a intensidade da rotina escolar, a previsibilidade das atividades e a organização dos espaços e tempos como elementos centrais para a permanência e a aprendizagem.

Assim, a efetividade da educação inclusiva no tempo integral está diretamente relacionada à capacidade da gestão escolar de promover ações colaborativas, alinhar o projeto pedagógico às políticas inclusivas e assegurar condições institucionais que sustentem práticas pedagógicas coerentes com as necessidades educacionais dos estudantes.

2.1 Aspectos históricos e legais da Educação Especial no Brasil

A trajetória da educação especial no Brasil revela um percurso histórico marcado por tensões entre práticas segregadoras, iniciativas integracionistas e o movimento contemporâneo pela inclusão. Estudos apontam que, desde o período imperial, a constituição de instituições especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), foi estruturada sob um paradigma assistencial e médico, centrado na normalização e na ideia de déficit (Mazzotta, 2011). Esses espaços inauguraram serviços educacionais, mas reforçaram a lógica de separação entre alunos considerados sem deficiência,

daqueles com deficiência, sustentando práticas de segregação que perduraram até meados do século XX.

Com o encerramento do período do Estado Novo, em 1945, o cenário político brasileiro passou por um processo de reorganização institucional que resultou na promulgação da Constituição de 1946. Inserida em um contexto de redemocratização, essa Constituição assumiu uma orientação liberal e estabeleceu novos marcos para a organização social e política do país. No campo educacional, a Carta Magna reconheceu a educação como um direito assegurado a todos os cidadãos, reafirmando o compromisso do Estado com a oferta de educação pública e criando bases legais para a ampliação do acesso ao ensino:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de *solidariedade humana*. Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (BRASIL, 1946).

A partir da década de 1970, com a crítica ao modelo clínico e à institucionalização compulsória, intensificou-se a compreensão de que a deficiência não inviabiliza a aprendizagem, demandando, ao contrário, formas pedagógicas diferenciadas. Nesse contexto emergiu o paradigma da integração, que buscava inserir o aluno público-alvo da educação especial na escola comum, porém sem promover transformações estruturais dentro da cultura escolar, resultando muitas vezes em processos de permanência meramente física e segregação intraescolar (Mantoan, 1998; Oliveira, 2020).

A virada conceitual rumo à inclusão ocorre, sobretudo, a partir dos anos 1990, impulsionada por marcos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos foram cruciais para redefinir o entendimento de necessidades educacionais específicas ampliando-o para qualquer aluno que enfrente barreiras à aprendizagem e à participação, e defendendo que a escola comum deve ser o espaço prioritário de escolarização para todas as crianças. A perspectiva inclusiva, assumida pelo Brasil, convoca uma reorganização sistêmica que envolve currículo, gestão, recursos pedagógicos, formação docente e acessibilidade (UNESCO, 1994; Brasil, 2008).

No cenário nacional, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidaram o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, inaugurando uma base normativa alinhada ao paradigma inclusivo. Posteriormente, documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), o Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) enfatizaram a transversalidade da modalidade e a garantia de acesso, permanência e aprendizagem. Nesse fluxo, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) representou um avanço significativo ao deslocar o foco da deficiência do sujeito para as barreiras impostas pela sociedade. Conforme discute Paiva (2024), a LBI reforçou o dever estatal em assegurar um sistema inclusivo em todos os níveis, vedando a exclusão de estudantes e garantindo o apoio especializado sem custos adicionais às famílias.

É imperativo destacar, contudo, que esse cenário normativo enfrentou tensões recentes acerca da permanência do paradigma inclusivo. Em 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu uma política que incentivava a criação de escolas e classes segregadas, o que foi interpretado por pesquisadores e entidades de direitos humanos como um retrocesso ao modelo de 2008. Entretanto, após intensa mobilização social e decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), tal decreto foi suspenso e, posteriormente, revogado pelo Decreto nº 11.370/2023. Essa revogação reafirmou a vigência da PNEEPEI (2008) e o compromisso do Estado com a matrícula de todos os estudantes na rede regular, consolidando a escola comum como o espaço prioritário de desenvolvimento.

A literatura mostra, entretanto, que a mudança legislativa não se converte automaticamente em práticas inclusivas. Para Libâneo (2004), o desafio consiste em transformar as instituições de ensino em organizações que aprendem, revisando seus projetos político-pedagógicos, culturas institucionais e modos de gestão. Assim, a eficácia do direito à educação depende da superação de barreiras que transcendem o texto da lei, exigindo uma reestruturação do "chão da escola" para acolher a singularidade de cada estudante.

A complexidade desse campo demanda políticas articuladas que integrem formação continuada, investimentos em acessibilidade, suporte intersetorial e a participação ativa da comunidade escolar. Todavia, apesar dos avanços normativos,

a literatura científica adverte que o sistema educacional brasileiro ainda experimenta contradições entre o discurso jurídico e a efetividade prática. Tais lacunas manifestam-se na precariedade da estrutura física, na insuficiência de profissionais especializados e nas falhas de articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobretudo, observa-se a persistência de concepções pautadas no modelo médico e assistencialista no cotidiano escolar, as quais negligenciam a dimensão pedagógica da inclusão (Mantoan, 2002; Batista; Mantoan, 2006; Oliveira, 2020).

Desse modo, a consolidação da educação inclusiva não se exaure na promulgação de leis, mas pressupõe a construção de uma cultura institucional que reconheça a diversidade como fundamento, articulando uma gestão democrática a práticas pedagógicas responsivas.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE): fundamentos, evolução histórica e papel na inclusão escolar

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) integra um dos principais eixos estruturantes da política de educação inclusiva no Brasil, sendo responsável por identificar, organizar e disponibilizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários à participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum. Embora atualmente seja reconhecido como um direito garantido em documentos legais e normativos, o AEE é fruto de um percurso histórico gradual, marcado por mudanças de paradigmas na compreensão da deficiência e no papel da escola frente à diversidade.

A Educação Especial, conforme discutido anteriormente, surgiu no país sob forte influência do modelo médico, direcionando-se à normalização e à segregação dos estudantes considerados “incapazes” de acompanhar a escolarização regular (Mazzotta, 2011). Organizada inicialmente em instituições especializadas, manteve por décadas uma lógica assistencialista, distante da perspectiva educacional que viria mais tarde orientar o AEE. Como mostram estudos históricos, somente ao longo da segunda metade do século XX ocorre o deslocamento progressivo para modelos integracionistas, quando se inicia o debate acerca do direito à escolarização em espaços comuns, mesmo que ainda sem transformações profundas na cultura escolar (Mantoan, 1998; Oliveira, 2020).

Nesse movimento, a educação especial passa a ser entendida como modalidade transversal do ensino, o que prepara o terreno para a criação do AEE. A LDB n.º 9.394/1996 consolida essa mudança ao definir que a oferta da educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e que os sistemas de ensino devem garantir serviços de apoio especializado quando necessário. No entanto, é somente no início dos anos 2000, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), que o AEE começa a ganhar contornos mais definidos, ainda que de forma embrionária.

A inflexão decisiva nesse percurso consolidou-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que redefiniu a função da modalidade e estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e suplementar, vedando seu caráter substitutivo ao ensino comum. A partir desse marco normativo, o AEE assumiu objetivos estritamente pedagógicos: a eliminação de barreiras, a promoção da autonomia, a ampliação dos sistemas de comunicação, o favorecimento do acesso ao currículo e o suporte aos processos de participação dos estudantes. Em consonância com os princípios preconizados pela Declaração de Salamanca (1994), o AEE distancia-se de modelos clínico-terapêuticos ao fundamentar-se em uma dimensão pedagógica, reafirmando que o ambiente escolar, e não o estudante deve ser alvo de reestruturação para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento

Outro avanço normativo importante é o Decreto n.º 7.611/2011, que reafirma o caráter do AEE como direito, detalhando sua oferta no contraturno, seu papel articulador com professores da sala comum e sua função no uso de tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade. Esse decreto também fortalece a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, ampliadas nacionalmente por meio de políticas de financiamento federais.

Apesar da proximidade entre Educação Especial e AEE, ambos possuem funções distintas. A Educação Especial é a modalidade da educação que abrange princípios, políticas, profissionais, serviços e estruturas destinados aos estudantes público-alvo, acompanhando-os em toda a escolarização. Já o AEE é um serviço dentro dessa modalidade, com caráter específico: atuar diretamente sobre as barreiras que impedem o acesso, a participação e a aprendizagem, e não sobre o conteúdo curricular. Como destaca Rosa (2005), a Educação Especial

contemporânea deixa de ser um conjunto de práticas isoladas para se tornar um campo voltado ao desenvolvimento de modos diferenciados de ensinar, respondendo à heterogeneidade dos aprendizes. O AEE, nesse sentido, concretiza essa proposta ao articular estratégias de acessibilidade pedagógica e comunicacional, apoiar o professor e promover práticas colaborativas.

Estudos contemporâneos, como os desenvolvidos por Mantoan (2002) e Batista e Mantoan (2006), indicam que a consolidação do Atendimento Educacional Especializado ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano das instituições de ensino. A literatura acadêmica, corroborada por levantamentos recentes de Paiva (2024), aponta dificuldades persistentes, tais como a frágil articulação pedagógica entre o professor da sala regular e o docente do AEE, bem como uma compreensão limitada sobre a função desse atendimento, frequentemente reduzido, de forma equivocada, ao reforço escolar. Ademais, o Núcleo de Acessibilidade Pedagógica (Nape, 2020) identifica que a formação insuficiente para o manejo de recursos específicos e a precariedade da infraestrutura física configuram-se como barreiras críticas. Essas limitações revelam a permanência de concepções que deslocam o foco das falhas institucionais para o estudante, retomando práticas de cunho assistencialista em desacordo com os marcos da educação inclusiva (Mazzotta, 2011; Mantoan, 2002; Batista; Mantoan, 2006).

Assim, compreender o AEE envolve reconhecer seu papel como mediador das aprendizagens e da participação, e como instância formativa que apoia o trabalho docente e a gestão escolar na construção de práticas inclusivas. O serviço materializa o princípio de que a inclusão não se resume ao acesso físico à escola, mas implica transformação das rotinas pedagógicas, revisão das práticas avaliativas, reorganização curricular e compreensão ampliada de aprendizagem. Esse entendimento aproxima o AEE das concepções histórico-culturais que situam o aluno como sujeito ativo, cuja trajetória escolar depende da mediação, da oferta de instrumentos e da criação de contextos que favoreçam sua potencialização.

A consolidação do AEE, portanto, não depende apenas de marcos legais, mas da construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como dimensão constitutiva da educação. Sua eficácia está vinculada à gestão democrática, à formação continuada, à articulação entre profissionais e à superação de posturas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar. A experiência das escolas revela que, quando esses elementos são integrados, o AEE fortalece o

papel da Educação Especial na perspectiva inclusiva e amplia concretamente as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

2.3 Transtorno do Espectro Autista (TEA): conceitos, características e o direito à educação

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é concebido como uma condição do neurodesenvolvimento de natureza complexa, caracterizada por prejuízos persistentes na comunicação social e na interação, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Tais manifestações emergem precocemente na infância e demandam diferentes níveis de suporte ao longo do ciclo vital (American Psychiatric Association, 2014).

A adoção do termo "espectro" na literatura científica contemporânea evidencia a acentuada heterogeneidade das manifestações do transtorno. Conforme destacam Bosa e Callias (2000), as características variam significativamente entre os sujeitos, abrangendo desde habilidades comunicativas e cognitivas preservadas até desafios severos na interação com o ambiente. Nessa variabilidade, inserem-se também as alterações no processamento sensorial, hipersensibilidades ou hipossensibilidades a estímulos sonoros, visuais ou táteis, que interferem diretamente no engajamento e na participação do estudante nas rotinas escolares.

Sob a ótica pedagógica, a inclusão do estudante com TEA não deve ser pautada exclusivamente pelo diagnóstico clínico, mas pela identificação e eliminação das barreiras que impedem o seu aprendizado. De acordo com o Núcleo de Acessibilidade Pedagógica (NAPE, 2020), as dificuldades de inclusão muitas vezes não residem no transtorno em si, mas na rigidez das estruturas escolares. O NAPE (2020) destaca que a acessibilidade pedagógica deve contemplar o uso de suportes visuais e a antecipação de rotinas, visto que tais estratégias funcionam como "organizadores psíquicos", reduzindo a ansiedade e favorecendo a autonomia do estudante autista.

No que tange ao direito à educação, o ordenamento jurídico brasileiro consolidou avanços significativos. Segundo Paiva e Ramos (2024), a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) representou um marco histórico ao equiparar a pessoa com TEA à pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Esse dispositivo assegura não apenas a matrícula obrigatória no ensino regular, mas o direito a um

atendimento que contemple as necessidades específicas de comunicação e comportamento. Paiva e Ramos (2024) reforçam que a garantia do direito à educação plena pressupõe que a escola elimine as barreiras atitudinais e estruturais que ainda persistem no cotidiano docente, evitando que a inclusão seja apenas uma "permanência física" sem aproveitamento pedagógico.

Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, ratifica a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando a exclusão de estudantes sob a alegação de deficiência. Conforme discorre Paiva (2024), a LBI avança ao exigir que as instituições de ensino assegurem recursos de acessibilidade e pessoal de apoio especializado, o que dialoga diretamente com as demandas de suporte contínuo no tempo integral. Tal prerrogativa alinha-se aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às suas necessidades singulares.

Dessa forma, a compreensão do TEA no contexto educacional exige a superação de abordagens padronizadas. Como reforça Orrú (2016), a educação inclusiva pressupõe que a escola se organize para acolher a neurodiversidade, transformando sua arquitetura pedagógica para garantir que o direito à educação se traduza em efetiva aprendizagem e desenvolvimento humano.

2.4 A Escola em Tempo Integral no Maranhão

A política de educação em tempo integral no Maranhão tem avançado nas últimas gestões, com a criação de marcos legais e programas que buscam reorganizar o tempo escolar e ampliar oportunidades de aprendizagem. A Lei Estadual n.º 10.414/2016, que institui o Programa de Educação Integral no Sistema Estadual de Ensino, estabeleceu diretrizes para a ampliação da jornada e para a criação de escolas estaduais de tempo integral, definindo princípios gerais de atendimento e organização curricular. Posteriormente, o estado aderiu ao Programa Escola em Tempo Integral do Governo Federal (Lei n.º 14.640/2023), por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), fortalecendo a expansão da oferta integral na rede. Mais recentemente, a política maranhense foi reafirmada por meio de normativas que projetam a ampliação do atendimento integral para pelo menos

50% das unidades escolares num horizonte de dez anos, conforme previsto em regulamentações estaduais recentes voltadas à consolidação da educação integral.

Nesse contexto de expansão, os Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAs) representam uma das principais iniciativas do estado, incorporando propostas pedagógicas inovadoras, oferta de tempo integral e, em alguns casos, programas bilíngues, como ocorre no IEMA Integral Bilíngue de São Luís. A unidade passou por reestruturações desde sua implementação, inicialmente atendendo apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e, a partir de 2025, ampliando suas turmas para o 6º ano, com previsão de expansão progressiva.

No cenário da inclusão, as escolas de tempo integral apresentam tanto potencialidades quanto limites no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A ampliação da jornada escolar pode favorecer a organização de tempos pedagógicos mais distribuídos, possibilitando a diminuição da sobrecarga de atividades concentradas e a ampliação de experiências formativas de natureza cultural, socioemocional, esportiva e interdisciplinar. Estudos sobre educação em tempo integral indicam que, quando há planejamento institucional, clareza na organização do trabalho pedagógico e definição das atribuições dos profissionais, essa modalidade pode contribuir para a individualização do ensino e para o fortalecimento das relações pedagógicas, desde que a ampliação do tempo esteja articulada a um projeto educativo consistente e não se restrinja à extensão da permanência do estudante na escola (Castro; Lopes, 2011).

Algumas equipes gestoras conseguem articular as rotinas de modo que estudantes com TEA recebam apoio adicional em momentos específicos, como oficinas, atividades mediadas de leitura, transição entre ambientes e acompanhamento no refeitório. Tais práticas se aproximam dos chamados “apoios naturais”, definidos como estratégias espontâneas e cotidianas que favorecem participação e autonomia sem depender exclusivamente de intervenções especializadas (Schmidt et al., 2025).

Entretanto, tais possibilidades não se materializam de forma homogênea nas instituições escolares. A inclusão no contexto da educação em tempo integral demanda rotinas organizadas, previsíveis e acompanhadas de estratégias que favoreçam a regulação do comportamento e do bem-estar dos estudantes, condição ainda distante da realidade de muitas escolas em processo de expansão. No caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista, a ampliação da jornada pode

intensificar quadros de cansaço, sobrecarga sensorial e dificuldades relacionadas aos momentos de transição quando não há previsão de pausas, espaços de descanso ou ambientes organizados para atender a essas demandas específicas (Mantoan, 2006; Volkmar, 2020).

Investigações baseadas em revisões sistemáticas da literatura, como as conduzidas por Bosa (2006), demonstram que a hipersensibilidade a estímulos sensoriais é um dos fatores determinantes na adaptação escolar do estudante com TEA. A autora evidencia que o processamento auditivo atípico torna ambientes com elevada reverberação sonora, como os refeitórios, locais de potencial sobrecarga cognitiva. No que concerne à estruturação da rotina, o estudo experimental de Schmidt et al. (2025), que avaliou a implementação de intervenções pedagógicas no cenário brasileiro, comprovou que a utilização de suportes visuais é imperativa. A pesquisa identificou que, na ausência de estratégias de antecipação para as transições entre atividades e turnos, os estudantes apresentam níveis elevados de cortisol e ansiedade, comprometendo o engajamento escolar.

Essa necessidade de organização ambiental é ratificada pelo guia técnico do NAPe (2020), que define a estruturação do espaço e do tempo como uma modalidade de tecnologia assistiva necessária para mitigar a fadiga sensorial em jornadas de tempo integral. Em contextos bilíngues, a complexidade aumenta devido à carga mediacional exigida. Segundo a análise de trajetórias escolares realizada por Paiva e Ramos (2024), a alternância entre códigos linguísticos e sistemas de sinais exige uma atenção conjunta robusta; sem o suporte de multiletramentos e pausas programadas, o estudante pode atingir um estado de saturação comunicativa, prejudicando a efetividade da inclusão pedagógica no período vespertino.

Dessa forma, ainda que a legislação estadual que sustenta o tempo integral como a Lei n.º 10.414/2016 e os atos complementares que regem a expansão da jornada garanta as bases para uma escola ampliada, sua efetividade depende de coerência entre política e prática. A gestão escolar precisa organizar rotinas previsíveis, utilizar agendas visuais, estruturar ambientes, garantir momentos específicos de pausa e fortalecer o diálogo entre escola, família e equipes multiprofissionais (Oliveira, 2019).

Assim, embora o tempo ampliado e o componente bilíngue apresentem potencialidades significativas, esses elementos só se convertem em inclusão efetiva

quando acompanhados de planejamento pedagógico consistente, formação continuada, infraestrutura acessível e práticas de acompanhamento que reconheçam a singularidade dos estudantes (Mantoan, 2002; Mittler, 2003). A inclusão em tempo integral, nesse sentido, não é produto imediato das políticas estaduais, mas um processo que demanda gestão sensível, compromisso institucional e revisão permanente das práticas escolares.

3 A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A gestão escolar assume papel estratégico na concretização das políticas educacionais voltadas à inclusão, uma vez que lhe cabe organizar os recursos humanos, pedagógicos e estruturais necessários à garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Embora o marco legal brasileiro assegure o direito à educação inclusiva, sua efetivação no cotidiano escolar depende das decisões e ações conduzidas pela gestão, responsável por articular o currículo, a formação docente, a infraestrutura, o Atendimento Educacional Especializado e as relações estabelecidas com a comunidade escolar, atuando como mediadora entre as diretrizes normativas e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2013; Mantoan, 2006).

De acordo com Libâneo (2004), a gestão democrática envolve processos de tomada de decisão compartilhados, clareza de objetivos e coordenação das ações pedagógicas, aspectos fundamentais para que a inclusão seja efetivada de forma contínua e não apenas declaratória. A gestão democrático-participativa fundamenta-se em princípios como a autonomia da escola e da comunidade, expressa por meio do projeto pedagógico; a relação entre o gestor e os demais integrantes da equipe escolar; a participação da comunidade no processo educativo; o planejamento das ações desenvolvidas; a formação continuada voltada ao desenvolvimento dos profissionais da instituição; o uso de dados objetivos para a análise das situações enfrentadas, assegurando a democratização das informações e a organização das relações no interior da escola.

A instituição escolar necessita consolidar-se como um espaço de envolvimento coletivo, no qual a participação entre diferentes sujeitos que a integram seja efetivamente valorizada e incorporada às práticas cotidianas. Para que essa participação se materialize de forma consistente, é imprescindível a construção de uma cultura institucional fundamentada no diálogo, na corresponsabilidade e na tomada de decisões compartilhadas. Nesse sentido, a adoção de princípios próprios da gestão democrático-participativa constitui um elemento estruturante para o fortalecimento das relações escolares e para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento coletivo.

A literatura evidencia que os desafios da gestão escolar na promoção da educação inclusiva não se restringem à dimensão pedagógica, mas envolvem condições estruturais, organizacionais e formativas que atravessam o funcionamento da escola. Estudos apontam que a escassez de recursos humanos especializados, as limitações na infraestrutura física e a ausência de formação continuada constituem entraves recorrentes para a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar, exigindo da gestão pública capacidade de articulação entre políticas educacionais, planejamento institucional e realidade local. Assim, a atuação do gestor demanda não apenas o cumprimento das normativas legais, mas a mediação constante entre demandas pedagógicas, administrativas e sociais, promovendo espaços de diálogo com a equipe docente, fortalecendo o trabalho coletivo e garantindo que o projeto político-pedagógico incorpore a inclusão como princípio estruturante e não como ação pontual.

Nesta seção, discute-se como a gestão escolar atua na construção de ambientes inclusivos no contexto do IEMA Integral Bilíngue. Para isso, analisa-se a organização das ações gestoras frente às demandas dos alunos com TEA, investigando as estratégias de articulação entre a equipe escolar, as famílias e os profissionais de apoio. Além disso, a seção aborda como a cultura institucional e a rotina do tempo integral influenciam a convivência entre alunos neurodivergentes e neurotípicos, impactando diretamente a implementação das práticas inclusivas.

Assim, busca-se compreender a inclusão não apenas como um conjunto de normas ou adaptações individuais, mas como um processo coletivo que exige liderança democrática, formação continuada, gestão colaborativa e revisão permanente das práticas escolares. Esse entendimento permite problematizar os avanços, limites e possibilidades da inclusão no contexto da escola pública em tempo integral.

3.1 O papel da equipe gestora na promoção da inclusão escolar

A equipe gestora desempenha função decisiva na consolidação de práticas inclusivas, sendo responsável por orientar o funcionamento pedagógico, administrativo e relacional da instituição. A gestão constitui o eixo que articula as políticas públicas à organização do trabalho escolar, transpondo diretrizes legais em ações cotidianas que visam promover a participação, a aprendizagem e a convivência entre todos os estudantes.

A atuação do gestor escolar transcende as demandas burocráticas; sua função precípua envolve o fortalecimento dos vínculos entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Esse processo é fundamental para o enfrentamento das barreiras pedagógicas e organizacionais que atravessam o cotidiano. A articulação entre a condução pedagógica e a administração configura-se como um desafio coletivo que demanda uma gestão democrática, na qual coordenação, corpo docente, famílias e profissionais de apoio são reconhecidos como agentes corresponsáveis pela efetivação do direito à educação.

No campo da educação especial, essa compreensão torna-se ainda mais imperativa, pois o papel da gestão assume uma função pedagógica estratégica. Compete à equipe gestora engendrar condições institucionais para a flexibilização curricular, estruturar fluxos de acompanhamento e fomentar processos de formação continuada. Mais do que gerir recursos, o gestor deve assegurar que a comunidade escolar operacionalize o conceito de acessibilidade em sua multidimensionalidade física, atitudinal e comunicativa.

Autores como Mantoan (2006) e Mittler (2003) destacam que escolas inclusivas são aquelas que reorganizam suas práticas para acolher a diversidade, ajustando tempos, espaços e metodologias. Isso exige uma liderança que valorize o protagonismo dos sujeitos, reconhecendo que a inclusão não se sustenta de forma isolada, mas depende intrinsecamente de um planejamento coletivo e do ensino colaborativo (Vilaronga; Mendes, 2014).

Ademais, a gestão deve atuar na mediação proativa das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento do estudante. Essa mediação implica a busca por recursos de tecnologia assistiva, a reorganização de rotinas sensoriais vitais no contexto do TEA e o alinhamento de expectativas com as famílias. O papel da gestão é, portanto, o de um articulador que impede o isolamento dos estudantes em práticas paralelas ou segregadas. Ao promover uma cultura institucional inclusiva, a equipe gestora reafirma a diversidade como princípio fundante da democracia escolar, e não como uma exceção a ser tolerada.

Por fim, a análise da dimensão dos resultados sob a ótica da gestão democrática revelou que a inclusão não pôde ser medida apenas pela eficácia das adaptações curriculares, mas pelo grau de pertencimento que a instituição conseguiu gerar. A realidade estrutural, embora muitas vezes restritiva, não foi o limite do fazer pedagógico; antes, constituiu o ponto de partida para que a equipe

gestora, em sua função formativa, instigasse o corpo docente a repensar a escola. Em última análise, a gestão que atuou na inclusão de crianças autistas em tempo integral foi aquela que teve a coragem de subverter o isolamento, construindo redes de apoio que sustentaram o aprendizado e garantiram que a diversidade humana fosse, de fato, o motor da transformação democrática no interior da escola pública maranhense.

3.2 Articulação do AEE na escola em tempo integral

A relação entre o Atendimento Educacional Especializado e a organização pedagógica das escolas de tempo integral configura-se como um campo que exige atenção sistemática por parte da gestão e das equipes escolares. Conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE deve atuar de forma complementar à escolarização, contribuindo para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes. No contexto da educação integral, essa complementaridade demanda articulação intencional entre tempos, espaços e profissionais, de modo a evitar práticas fragmentadas ou paralelas. Estudos apontam que a ausência de planejamento integrado pode comprometer o sentido formativo da jornada ampliada, enquanto a organização coletiva favorece a coerência entre propostas pedagógicas, ações inclusivas e práticas cotidianas da escola (BRASIL, 2008; Christovam, 2021).

Na prática, a integração do AEE ao cotidiano da escola depende da articulação da equipe gestora (gestão geral, administrativo-financeira e pedagógica), que precisa organizar horários, espaços e comunicação entre professores do ensino regular e profissionais do atendimento especializado. Quando essa articulação ocorre de forma estruturada, o tempo ampliado permite maior acompanhamento de estudantes com deficiência em momentos de oficinas, atividades socioemocionais e intervenções pedagógicas específicas. Nesse contexto, Azevedo e Cunha (2008) reforçam que o diálogo sistemático entre o professor do AEE e o docente da sala regular é o que favorece as adaptações curriculares contínuas. No que tange à educação integral, Sotero, Cunha e Garcia (2019) salientam que a eficácia dessa política depende da indissociabilidade entre o pedagógico e o especializado. Assim, o emprego de estratégias como agendas visuais e suportes comunicativos torna-se essencial, pois, como aponta Bosa (2019), tais recursos são ferramentas

fundamentais para a regulação do comportamento e a promoção da autonomia de alunos com TEA no ambiente escolar."

Ao observar como as políticas de educação integral e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) caminham juntos, percebe-se que aumentar o tempo de permanência do aluno na escola não significa, necessariamente, que a inclusão está ocorrendo. Como discutem Sotero, Cunha e Garcia (2019), quando não existem definições claras sobre como organizar os horários e os locais de atendimento no tempo integral, a escola acaba enfrentando imprevistos e as equipes ficam sobrecarregadas. Nesse sentido, a organização feita pela gestão se torna essencial para que o AEE não funcione como algo isolado, mas sim como parte do projeto pedagógico da escola. Caso essa união entre o ensino comum e o especializado não aconteça, corre-se o risco de o atendimento servir apenas para resolver problemas urgentes do dia a dia, em vez de garantir que o estudante participe de verdade de todas as atividades oferecidas durante a jornada ampliada.

Entretanto, em diversas instituições de tempo integral, o AEE ainda enfrenta óbices relacionados à precariedade de espaços físicos, à ausência de planejamento dialógico e à sobrecarga dos profissionais. Tais fragilidades impactam diretamente estudantes com deficiência, especialmente aqueles com TEA, que demandam previsibilidade, regulação sensorial e mediação contínua ao longo da jornada estendida (Volkmar, 2020). Em contextos bilíngues, como o IEMA Integral Bilíngue, a interlocução entre os docentes da sala comum e o AEE torna-se o eixo central para garantir que alunos com desafios comunicativos participem das atividades de forma equânime.

Sob essa ótica, para que o AEE se consolide efetivamente na educação integral, a gestão escolar deve atuar como articuladora, integrando esse serviço ao núcleo do Projeto Político-Pedagógico e evitando sua fragmentação como um setor isolado. Como observam Sotero, Cunha e Garcia (2019), a convergência entre as políticas de educação integral e especial impõe à escola o desafio de reestruturar tempos e espaços. O objetivo é evitar a descontinuidade do atendimento e a precarização do trabalho docente, garantindo que a permanência prolongada do estudante se traduza em efetiva participação e aprendizagem.

Nota-se que a ausência de um planejamento coletivo e de diretrizes institucionais claras pode comprometer a continuidade pedagógica durante a jornada ampliada. Portanto, a eficácia do AEE nesse cenário depende intrinsecamente da

capacidade da gestão em organizar rotinas que favoreçam o trabalho colaborativo. Conforme discutido pelas autoras, a meta é assegurar que a ampliação do tempo escolar não seja apenas quantitativa, mas qualitativa, promovendo condições reais de acessibilidade em todas as dimensões do cotidiano escolar

4 AS CRIANÇAS AUTISTAS NO IEMA INTEGRAL BILÍNGUE

Esta seção apresenta a realidade das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) atendidas no IEMA Integral Bilingue, articulando os referenciais teóricos estudados aos dados produzidos ao longo do percurso investigativo. A análise considerou a proposta pedagógica da instituição, a organização dos espaços escolares e as práticas que se configuraram no cotidiano. Para tanto, foram analisadas as entrevistas semiestruturadas realizadas com a coordenadora pedagógica (Profa. Aurora) e com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (Profa. Luma e Profa. Elisa). Somaram-se a isso observações de campo, registros de rotina e diálogos com diferentes setores da escola, compondo um panorama das dinâmicas institucionais.

O quadro profissional do IEMA Integral Bilingue é composto por sujeitos com trajetórias variadas na educação pública. A gestora pedagógica, Profa. Aurora, atua na área há 24 anos, sendo quatro deles dedicados à unidade. As professoras do AEE apresentam percursos distintos: Profa. Luma possui nove anos de experiência docente, enquanto Profa. Elisa soma vinte e um anos de atuação. Todas possuem formação superior e pós-graduações em áreas como Educação Especial e Psicopedagogia. É relevante ressaltar que, embora as trajetórias das colaboradoras perpassem especialidades de interface clínica, a atuação observada na unidade fundamenta-se estritamente na dimensão pedagógica. Esse conjunto de saberes indica uma equipe que busca atualização permanente para superar o caráter meramente normativo, avançando em direção a práticas que visam a eliminação de barreiras curriculares e sociais.

No contexto da educação básica, especialmente na escola de tempo integral, a presença de crianças com TEA demanda uma organização pedagógica centrada na acessibilidade, conforme orientam as políticas de educação inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2008; 2015). Assim, compreender as demandas de suporte e as barreiras sensoriais enfrentadas pelos estudantes contribui para analisar de forma consistente as mediações institucionais construídas no cotidiano escolar. Sob essa ótica, a inclusão é projetada para abranger todos os espaços de convivência, desde o acesso inicial na portaria até os momentos de interação no refeitório, refletindo o papel da gestão como articuladora desses processos.

Essa perspectiva de ambiente inclusivo materializa-se em estratégias práticas de suporte: os profissionais de apoio detêm conhecimento sobre o perfil de cada estudante, garantindo uma mediação contínua em áreas comuns. Um exemplo dessa gestão articuladora foi observado no refeitório, onde se implementou um quadro informativo contendo a identificação visual dos alunos e detalhamentos acerca de suas seletividades alimentares. Durante o horário das refeições, uma funcionária específica atuou na recepção desses estudantes, assegurando que o suporte nutricional respeitasse as particularidades sensoriais e dietéticas mapeadas. Assim, a dinâmica do tempo integral busca assegurar a acessibilidade atitudinal e comunicativa em todas as dimensões da rotina.

A presença de crianças autistas em uma escola de tempo integral amplia as responsabilidades institucionais, exigindo que a gestão supere a mera observância das normativas legais para constituir relações que considerem ritmos próprios de aprendizagem. A inclusão, nesse sentido, envolve a construção cotidiana de condições concretas de participação, demandando uma leitura sensível das necessidades dos estudantes e um compromisso compartilhado entre gestão, docentes e equipe de apoio.

Nesta seção, analisou-se como o IEMA Integral Bilíngue organizou seus espaços, práticas e fluxos internos. Buscou-se compreender como as crianças autistas se inseriram e conviveram no ambiente escolar, reconhecendo que a inclusão é um processo contínuo, atravessado por avanços e tensões estruturais. Ao observar as experiências das crianças e as práticas das equipes, tornou-se possível entender como a escola desenvolveu estratégias para responder às demandas que emergiram, especialmente no que se refere ao uso do espaço físico e à participação nas atividades coletivas da jornada ampliada.

4.1 O IEMA Integral Bilíngue: proposta pedagógica e organização do espaço escolar

O IEMA Integral Bilíngue integra a rede pública estadual como uma escola que busca articular excelência acadêmica, formação humana e um projeto educacional contemporâneo. Sua proposta baseia-se na educação em tempo integral e no bilinguismo, estruturando uma rotina que amplia o tempo de aprendizagem, diversifica experiências e favorece a construção de competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais.

No IEMA Integral Bilíngue, a introdução da língua inglesa é compreendida como uma via de expansão cultural que ultrapassa o ensino tradicional de idiomas. A escola organiza a alfabetização desde o 1º ano do Ensino Fundamental, articulando práticas de letramento em língua portuguesa e língua inglesa. Para o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa estrutura curricular não deve ser interpretada como um obstáculo, mas como um estímulo à comunicação plural. Ao adotar uma perspectiva de multiletramentos, conforme sugerido por Rojo (2012), a escola permite que o aluno acesse o conhecimento por meio de múltiplas linguagens unindo o suporte visual, o gesto e a sonoridade o que é crucial para quem possui formas singulares de processar o mundo.

A alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, nesse cenário, exige um distanciamento de métodos puramente mecânicos. Para a criança autista, o aprendizado das línguas portuguesa e inglesa ocorre de forma mais eficaz quando a escola investe na multimodalidade. Como destaca Orrú (2016), a educação desses estudantes deve priorizar o sentido e a funcionalidade, utilizando recursos que ofereçam previsibilidade. No cotidiano do IEMA, isso se traduz em práticas que integram o código escrito a contextos reais de uso, permitindo que a criança transite entre os dois idiomas sem perder o foco em sua necessidade de organização sensorial e cognitiva.

Dessa forma, a gestão do tempo integral torna-se o eixo que sustenta essa alfabetização diferenciada. Não se trata apenas de aumentar as horas de aula, mas de organizar um cronograma que respeite o ritmo do aluno, alternando momentos de esforço acadêmico com pausas necessárias. Essa flexibilização, defendida por Mantoan (2006) como pilar da escola inclusiva, assegura que o projeto bilíngue seja um espaço de pertencimento. Assim, a articulação pedagógica garante que a jornada ampliada resulte em uma inclusão que reconhece e valoriza a neurodiversidade em cada etapa da alfabetização. O tempo integral, assim, não representa apenas ampliação da jornada, mas a criação de oportunidades educativas variadas e significativas ao longo do dia.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IEMA Integral Bilíngue, observou-se que o documento ainda se encontrava em processo de construção e alinhamento. No entanto, o que se constatou na prática cotidiana foi que a ausência de um documento finalizado não impediu o atendimento aos estudantes. A gestão relatou que as ações de inclusão já ocorriam, focando na garantia do acesso e da

aprendizagem por meio de um suporte personalizado. Essa movimentação da unidade escolar demonstrou que a preocupação com a neurodiversidade constituiu-se como um eixo central, visando oferecer planos educacionais que incentivassem o protagonismo e a autonomia do aluno com TEA.

Nesse sentido, as práticas relatadas pela professora confirmaram como essa organização materializava-se na rotina das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Conforme afirmou a docente entrevistada:"

"As adaptações incluem rotina estruturada, atividades claras, intervalos para descanso, uso de recursos visuais e sensoriais, flexibilização do tempo das tarefas e ambientes tranquilos, respeitando o ritmo e o perfil dos alunos em tempo integral. A interação social é desenvolvida com jogos cooperativos, trabalho em duplas e orientação para compartilhar e esperar a vez. A comunicação é apoiada por cartões, rotinas visuais, modelagem de frases e estímulo para que o aluno expresse necessidades. Tudo é feito de forma gradual e respeitando o ritmo de cada estudante."¹ (Professora Elisa, entrevista, 2025).

As práticas descritas dialogam com o referencial teórico que compreende a inclusão como um processo social e institucional, que exige a reorganização das estruturas escolares e das relações pedagógicas. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita ao acesso do estudante à escola comum, mas implica transformações no modo como o ensino é organizado, considerando as singularidades dos sujeitos e as condições concretas de participação e aprendizagem. Conforme analisa Mazzotta, a efetivação da educação inclusiva requer a revisão dos tempos, espaços e práticas pedagógicas, deslocando o olhar do déficit individual para a responsabilidade coletiva da instituição escolar (Mazzotta, 2011).

Todavia, mesmo com avanços significativos nas práticas pedagógicas, a materialização plena dessa proposta esbarrava em desafios estruturais. O IEMA possuía um terreno de grandes dimensões, com amplo potencial para expansão; porém, ainda carecia de investimentos físicos mais robustos. A gestão vinha buscando respostas junto à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), mas não houve, até o momento da coleta de dados, retorno concreto sobre projetos de ampliação das salas de aula ou de criação de novos ambientes pedagógicos. Essa lacuna evidenciou que, embora a equipe conseguisse organizar práticas inclusivas efetivas, a ausência de uma infraestrutura correspondente exigia reorganização constante e limitava a consolidação de algumas ações.

¹ As falas das profissionais entrevistadas estão entre aspas para diferenciar das citações ao longo do trabalho.

A demanda crescente por matrículas tornou-se um ponto de pressão para a estrutura existente. A escola iniciara suas atividades atendendo apenas aos anos iniciais, mas, diante da procura e da necessidade da rede, passou a incluir turmas dos anos finais, começando pelo 6º ano. A possibilidade de abertura futura de novas séries, como o 7º ano, continuava sendo discutida internamente, embora dependesse de condições institucionais e estruturais que ultrapassavam a autonomia da escola

Esse processo de expansão, ainda que represente um avanço quantitativo no atendimento à comunidade escolar, implicou readequações estruturais que tensionam a efetivação de práticas inclusivas. A ausência de um retorno concreto por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) quanto à ampliação física e à reforma da unidade forçou a gestão a adotar medidas emergenciais de remanejamento. Ambientes pedagógicos vitais foram comprometidos, como a biblioteca — espaço de letramento temporariamente desativado para atender demandas administrativas ou de sala de aula. De modo semelhante, o remanejamento da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para um local improvisado revela uma fragilidade institucional: ao funcionar em condições limitadas de privacidade, acústica e organização, o AEE perde parte de sua especificidade pedagógica e funcional. Essa 'política do improviso', embora necessária para a manutenção da rotina, evidencia que a inclusão no tempo integral ainda carece de uma infraestrutura que a sustente de forma digna, não podendo ficar restrita à capacidade da gestão de redistribuir espaços precários

Tal reorganização impactou diretamente a função pedagógica do AEE, uma vez que esse serviço pressupõe um espaço específico, planejado e equipado para a identificação, organização e produção de recursos pedagógicos que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. A literatura evidencia que a precarização ou improvisação desses espaços fragiliza o trabalho colaborativo entre o AEE e a sala comum, comprometendo o acompanhamento individualizado e a continuidade das intervenções pedagógicas.

Além das limitações estruturais, o remanejamento frequente de espaços incide diretamente sobre a organização da rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado, aspecto central no trabalho com crianças autistas. A previsibilidade do ambiente, a estabilidade do espaço físico e o uso sistemático de recursos visuais constituem elementos fundamentais para a regulação emocional e

para o engajamento desses estudantes nas atividades propostas. Alterações constantes de local e a ausência de um ambiente fixo tendem a intensificar processos de desorganização comportamental, dificultando a adaptação às rotinas e a consolidação de vínculos pedagógicos.

Nessa perspectiva, o espaço do AEE não se configura apenas como um local físico, mas como um mediador pedagógico que favorece a construção de rotinas estruturadas, indispensáveis ao desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem de crianças neurodivergentes. A literatura da educação inclusiva destaca que a organização espacial, associada a rotinas claras e ao uso de suportes visuais, contribui significativamente para a previsibilidade das atividades, para a ampliação do tempo de engajamento e para a redução de situações de desregulação emocional. Quando essas condições não são plenamente garantidas, o trabalho pedagógico tende a se deslocar da intervenção planejada para a gestão constante de crises, comprometendo a intencionalidade educativa (Mantoan, 2007; Orrú, 2016; Bosa, 2019).

Observou-se, ainda, que a escola não dispõe de uma sala específica para o manejo de situações de desregulação emocional e comportamental, especialmente recorrentes no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Diante dessa ausência, as professoras do AEE utilizam tatames como estratégia alternativa para possibilitar acolhimento e segurança durante os atendimentos. Embora tais iniciativas revelem o compromisso ético e pedagógico das docentes com a inclusão, evidenciam também os limites impostos pela falta de condições estruturais adequadas, reforçando a necessidade de que a expansão institucional seja acompanhada de um planejamento que considere as especificidades da educação inclusiva e a garantia de direitos educacionais.

Após um período de planejamento, a gestão conseguiu reorganizar esses espaços, restabelecendo para a biblioteca e readequando o ambiente do AEE para o próximo ciclo escolar. O remanejamento desses espaços representa não apenas uma melhora estrutural, mas também um compromisso da escola em alinhar sua estrutura física às necessidades formativas previstas na proposta pedagógica. Ainda assim, a ampliação definitiva permanece como demanda urgente, principalmente diante do crescimento contínuo do público atendido.

Ao observar como o IEMA Integral Bilíngue se organiza, percebeu-se uma tentativa real de fazer uma gestão democrática, onde o diálogo entre os diferentes

setores é o que mantém a escola funcionando. Mesmo com as dificuldades de estrutura e os desafios do dia a dia, notou-se que a gestão se esforça para que todo mundo desde os professores e a equipe do AEE até o pessoal do administrativo e do operacional tenha voz e participe das decisões. Esse jeito de trabalhar em conjunto mostra que, na prática da escola, a inclusão não é vista como uma tarefa que o professor tem que resolver sozinho no fundo da sala, mas como um compromisso de todo o grupo. Essa união entre os profissionais acaba confirmando o que a teoria diz: incluir só funciona de verdade quando a escola inteira abraça a causa como um processo coletivo.

Assim, a organização do trabalho pedagógico no IEMA Integral Bilíngue evidenciou esforços contínuos para garantir que as crianças tenham acesso a experiências educativas de qualidade, em um cenário que exige constantes adaptações e reconfigurações. A escola se movimenta para sustentar práticas coerentes com sua proposta, reconhecendo que a construção de uma educação inclusiva e integral depende tanto de condições materiais quanto da ação comprometida de seus sujeitos.

4.2 As ações da gestão escolar frente as demandas de alunos com TEA

A inclusão das crianças autistas no IEMA Integral Bilíngue se materializa por meio de um conjunto de ações que envolve a gestão, os docentes, a equipe de apoio, o Atendimento Educacional Especializado e as famílias. As entrevistas realizadas revelaram que a escola compreende a inclusão como prática compartilhada, que exige comunicação permanente, corresponsabilidade e organização coletiva.

Segundo a gestora pedagógica Aurora, essa articulação ocorria especialmente nos momentos de planejamento coletivo, nos quais todos os profissionais eram orientados quanto às adaptações e às necessidades específicas dos estudantes neurodivergentes. Conforme relatou: 'Todos os profissionais participam das atividades de planejamento coletivo, momento no qual são orientados quanto à necessidade de adaptação e orientação diferenciada para os estudantes neurodivergentes'. (Gestora Aurora, entrevista, 2025).

O depoimento da gestora Aurora evidenciou que no IEMA, o planejamento não constituía apenas uma reunião burocrática para cumprir horário, mas o

momento em que a inclusão ganhava materialidade no dia a dia. Quando ela afirmou que todos os profissionais são orientados juntos, fica claro que a escola buscava romper com a ideia de que o aluno com TEA é "problema" só do professor de AEE. Essa forma de organizar o trabalho converge muito com o que Libâneo (2004) defende: a gestão escolar deve ser um espaço de mediação. Para ele, a organização da escola serve para criar condições para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados por todos, sem exceção. No caso do IEMA, essa união da equipe no planejamento é o que garante que a inclusão saia do papel e vire uma prática real, onde cada funcionário entende seu papel no apoio ao estudante neurodivergente.

As reuniões internas, os conselhos de classe e os encontros informais ao longo da semana funcionam como espaços de reflexão sobre condutas, estratégias e necessidades emergentes. A escola informou que busca manter diálogo constante com docentes e famílias, reconhecendo que a comunicação é central para compreender o contexto de cada criança e ajustar as práticas pedagógicas quando necessário, pois a inclusão é um processo relacional sustentado pela cooperação entre sujeitos e instituições.

A organização do trabalho pedagógico revelou que o IEMA tem buscado articular práticas inclusivas a partir do planejamento diferenciado e do acompanhamento contínuo. Essas adaptações envolvem o uso de instruções claras, o cuidado com a previsibilidade do tempo e, principalmente, o apoio visual, que é uma medida essencial para crianças com TEA. No entanto, para que essas ferramentas não sejam apenas "papéis colados na parede", a formação continuada dos professores apareceu como um ponto chave. É por meio desse estudo constante que a equipe consegue entender o "porquê" de cada adaptação, ganhando segurança para ajustar o currículo bilíngue às necessidades de cada aluno. Como aponta Libâneo (2004), o desenvolvimento dos profissionais é parte fundamental da organização da escola, pois é o conhecimento atualizado que permite que o professor transforme a teoria da inclusão em ações práticas que realmente funcionam no dia a dia da sala de aula.

A professora Elisa relatou que o AEE mantinha comunicação permanente com as docentes da sala regular, afirmando que: 'O AEE mantém comunicação contínua com a sala regular por meio de reuniões, registros e orientações, garantindo alinhamento das estratégias e acompanhamento conjunto do estudante'.

Essa integração apontou para uma busca pelo ensino colaborativo dentro da unidade. Contudo, como em toda mudança na rotina pedagógica, esse diálogo entre os profissionais acontecia em ritmos diferentes. A própria gestora pedagógica mencionou que essa parceria ainda estava sendo construída por toda a equipe, conforme relatou: 'A escola trabalha com ensino colaborativo, mas ainda é um processo complicado para alguns docentes que não têm a prática de trabalhar dessa forma'. (Professora Elisa, entrevista, 2025).

No contexto do IEMA, percebeu-se que, embora o AEE já possuísse uma rotina estabelecida de orientações, a cultura da colaboração plena entre o corpo docente configurava-se como um processo em constante cultivo pela gestão. Nesse sentido, o desafio mencionado pela gestão pedagógica evidenciou-se como parte do amadurecimento de uma proposta pedagógica que buscava integrar diferentes saberes em benefício do estudante.

A atuação da gestora pedagógica Aurora, em conjunto com as professoras Luma e Elisa, evidenciou uma prática pedagógica que busca integrar as demandas das crianças com TEA à rotina escolar, respeitando seus tempos e necessidades. Tal postura reforça a importância do acolhimento institucional e da mediação docente qualificada. Nesse sentido, conforme aponta Mantoan (2006):

“A escola inclusiva pressupõe uma mudança profunda na cultura escolar, exigindo que gestores, professores e demais profissionais compreendam que ensinar a todos os alunos implica reorganizar práticas, flexibilizar propostas e assumir que cada sujeito aprende de maneira singular. ”
Mantoan (2006, p. 45):

Essa concepção sustenta a prática observada no IEMA Integral Bilíngue, onde a equipe gestora e docente tem atuado no sentido de adaptar rotinas, promovendo acessibilidade pedagógica e fortalecendo vínculos que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças autistas.

A despeito dos pontos positivos, os diálogos com a equipe revelaram a persistência de desafios práticos que obstaculizavam a efetivação da inclusão conforme o idealizado pelas profissionais. As professoras do AEE enfatizaram a escassez de materiais didáticos específicos, as limitações do espaço físico e a premência de mais momentos formativos. Na perspectiva dessas docentes, tais fatores impactavam diretamente a execução das práticas inclusivas no cotidiano escolar. A professora Elisa, por exemplo, pontuou a carência de capacitações mais frequentes que pudessem abarcar a diversidade das necessidades dos estudantes.

Segundo ela, as formações existentes até aquele período ocorriam de modo fragmentado e pontual, conforme explicou:

“Ainda precisamos desenvolver melhor essa formação dos professores considerando a diversidade de estudantes que temos. Atualmente fazemos em momentos coletivos e individuais.” (Elisa, 2025).

Quanto à preparação da equipe, notou-se que ainda existe uma busca por formações que sejam mais sistemáticas e articuladas com os órgãos superiores. A fala da entrevistada revelou que a escola, muitas vezes, não espera por orientações externas e busca organizar momentos internos de estudo para desenvolver metodologias adequadas. Essa realidade reflete o que a literatura aponta sobre a importância da gestão em assumir um papel estratégico para que o AEE e o ensino comum caminhem juntos, evitando que o atendimento especializado fique isolado das demandas reais que surgem durante as sete horas ou mais de jornada diária.

Durante a observação e as entrevistas, notou-se uma situação recorrente em instituições de ensino que acolhem estudantes da Educação Especial. O corpo docente era formado por profissionais de diferentes licenciaturas que, em grande medida, não tiveram, em suas formações iniciais, disciplinas ou práticas voltadas à educação inclusiva. Esse cenário gerou um desafio cotidiano, visto que o atendimento a crianças autistas exigia o domínio de ferramentas específicas como a estruturação da rotina e o manejo de situações de desregulação que nem sempre compunham a formação básica do pedagogo ou do licenciado.

Dessa forma, percebeu-se que a formação continuada, articulada no interior da própria unidade escolar, constituiu-se como a estratégia viável para mitigar as lacunas da formação inicial. O desafio relatado pelos profissionais indicou que, para o efetivo avanço da inclusão, o processo formativo deveria ser permanente e ancorado nas demandas concretas que emergiam do cotidiano docente. Quando as instâncias de aprendizagem se distanciavam da realidade prática, tornava-se complexa a transposição da teoria em estratégias pedagógicas que assegurassem ao estudante com TEA a participação significativa nas atividades escolares.

Ao analisar esse ponto, a literatura ajuda a entender que a formação de professores no Brasil ainda enfrenta obstáculos. Gatti (2008) comenta que muitas vezes os cursos oferecidos aos docentes são rápidos ou desconectados do que realmente acontece no chão da escola, o que acaba limitando a mudança nas práticas pedagógicas. No caso da educação inclusiva, essa situação pode fazer com

que a inclusão acabe focada apenas na garantia da matrícula e da presença física do estudante, enquanto a equipe ainda busca caminhos para construir uma convivência e um aprendizado que deem conta de toda a diversidade presente na instituição.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico no IEMA pareceu buscar, aos poucos, preencher esses espaços por meio das trocas entre o AEE e a sala regular. O que se observou é que a construção de uma escola inclusiva depende desse suporte constante aos professores, para que eles se sintam preparados para lidar com as singularidades de cada criança dentro de uma jornada de tempo integral, que é naturalmente mais longa e exigente para todos os envolvidos.

Na análise das políticas públicas para formação de professores, Bernardete Gatti descreve como a formação continuada aparece muitas vezes de forma desarticulada e compensatória ao longo da história da educação no Brasil:

O surgimento de tantos tipos de formação tem sua base nos desafios e dificuldades colocados aos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores, constatadas e analisadas por diferentes pesquisas. Dentre esses desafios, está o acolhimento, nas escolas regulares, de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais. (Gatti, 2008, p. 57-70)

Para Gatti, a formação docente, inclusive continuada, historicamente assume caráter compensatório diante da lacuna deixada pela formação inicial e que os desafios com a inclusão escolar, como você descreveu nas falas da Elisa, são parte desse quadro de necessidade de fortalecimento formativo.

Outro ponto sensível identificado na pesquisa diz respeito à rotina extensa da escola de tempo integral. A gestora pedagógica Aurora observou que esse formato, embora ofereça inúmeras oportunidades educativas, pode não favorecer plenamente o aprendizado das crianças autistas, especialmente porque a permanência prolongada na escola exige níveis de autorregulação que nem sempre correspondem ao ritmo e às necessidades sensoriais desses estudantes.

A literatura aponta que a permanência prolongada na escola, quando não acompanhada de rotinas estruturadas, tempos de pausa e ambientes organizados, pode intensificar dificuldades de autorregulação e participação. Nesse sentido, Mazzotta destaca que a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante inclusão, sendo necessária a adequação das condições pedagógicas e

organizacionais para atender à diversidade dos estudantes (Mazzotta, 2011; Mantoan, 2006). Quando as demandas do cotidiano escolar ultrapassam esse limite, tornam-se mais frequentes sinais de sobrecarga, queda no engajamento e dificuldades de interação. Assim, a rotina intensa requer da gestão e dos docentes um acompanhamento cuidadoso, para equilibrar momentos de aprendizagem, experiências pedagógicas e tempos de descanso, garantindo que a permanência na escola seja, de fato, promotora de desenvolvimento e bem-estar.

As semientrevistas também indicam que a frequência às terapias externas interfere no acompanhamento pedagógico. A gestora pedagógica explicou que os docentes relatam que uma das dificuldades é relacionada ao tempo da criança na escola integral, pois elas faltam aula para ir ao atendimento terapêutico, mas também muito relacionadas ao processo avaliativo. A ausência de articulação entre escola, saúde e família impacta o percurso formativo, revelando tensões que ainda precisam ser trabalhadas pela gestão.

A partir dos depoimentos colhidos, percebeu-se que o processo de inclusão na unidade é visto como algo que está em constante construção. Os relatos indicam que, na visão de quem está no dia a dia da escola, ainda existem espaços para a gestão avançar, principalmente no que diz respeito ao investimento em materiais e na organização dos espaços pedagógicos. A professora Elisa, ao falar sobre as necessidades do cotidiano, destaca alguns pontos que considera fundamentais para fortalecer esse trabalho:

“A gestão pode melhorar a inclusão ao investir em formação continuada, ampliar recursos pedagógicos e tecnológicos, organizar ambientes estruturados e fortalecer o trabalho conjunto entre sala regular, AEE e família.”

A narrativa da docente auxiliou na compreensão de que, embora o IEMA demonstrasse compromisso com a perspectiva inclusiva, a cotidianidade escolar convivia com desafios estruturais inerentes ao processo de maturação do projeto pedagógico. Observou-se que a inclusão na unidade configurava-se como um processo dinâmico e contínuo, caracterizado tanto pelos avanços quanto pelas lacunas que demandavam constantes reflexões e ajustes institucionais ao longo do tempo.

Um ponto importante que aparece nos relatos da gestão é como a organização do tempo integral lida com a rotatividade de professores. Embora a jornada ampliada seja vista como positiva para a continuidade do aprendizado,

percebe-se um desafio quando há quebra de vínculo afetivo devido à saída de docentes temporários. Essa situação dialoga com o que Sotero, Cunha e Garcia (2019) discutem sobre as tensões organizacionais em escolas de tempo integral. A análise sugere que, para o aluno com TEA, a constância é fundamental, e a troca frequente de profissionais pode gerar impactos emocionais que interferem no interesse pelo saber e no equilíbrio dentro da rotina escolar.

Um desafio que atravessa a rotina da escola é a rotatividade dos professores temporários. Como a criança com TEA necessita de estabilidade, a troca frequente de profissionais rompe o vínculo afetivo e gera insegurança. Essa realidade reflete o pensamento de Wallon (1975), para quem a emoção é a base do aprendizado: sem laços estáveis, o desenvolvimento do aluno é prejudicado. Assim, percebe-se que a inclusão no tempo integral exige mais do que ampliar horários; depende de relações contínuas que a atual burocracia de contratação do Estado nem sempre consegue garantir.

Notou-se que o esforço para assegurar a aprendizagem e a sociabilidade dos estudantes com TEA no contexto do tempo integral sustentava-se, primordialmente, na cooperação intersetorial e na implementação de práticas pedagógicas flexíveis. As entrevistas demonstraram que a instituição não se encontrava estagnada; ao contrário, evidenciou-se uma mobilização efetiva para que os alunos neurodivergentes tivessem seu direito à educação garantido. Assim, o percurso descrito pelas profissionais revelou uma unidade escolar que produzia ações concretas, mas que também reconhecia que a consolidação da inclusão exigia o reexame contínuo das estratégias e o aprimoramento das condições de trabalho oferecidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pela pesquisa qualitativa e pelo método de estudo de caso no IEMA Integral Bilíngue foi essencial para que se analisassem as nuances do cotidiano escolar que os dados quantitativos, isoladamente, não revelariam. Ao investigar essa unidade, que se destaca no cenário maranhense por sua proposta pedagógica, foi possível perceber como a gestão atuou diante das dificuldades reais, buscando o equilíbrio entre as prerrogativas legais da inclusão e os entraves práticos de infraestrutura. Esse campo de pesquisa foi selecionado em virtude da complexidade do tempo integral, no qual o período prolongado de permanência dos estudantes com TEA exigiu uma organização escolar simultaneamente planejada e acolhedora. Assim, as considerações aqui apresentadas não pretenderam esgotar a temática, mas valorizar os relatos das participantes, cujas experiências e formações constituíram-se como o suporte principal para a garantia do direito ao aprendizado, mesmo perante as lacunas sistêmicas observadas.

A jornada investigativa empreendida permitiu uma imersão nas complexidades que envolvem a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cenário da educação em tempo integral. Evidenciou-se que a inclusão escolar não se limitava à garantia de acesso ou à permanência física, mas constituía-se como um campo de forças onde as intenções pedagógicas, as limitações estruturais e as necessidades singulares dos sujeitos tensionavam-se continuamente. Nesse sentido, observou-se que a Educação Especial Inclusiva no Maranhão, embora amparada por marcos legais avançados e pela Política Nacional (BRASIL, 2008), ainda enfrentava o desafio da implementação prática frente à celeridade das políticas de expansão da jornada escolar. A realidade do IEMA revelou que a escola de tempo integral exige uma arquitetura institucional que transcenda o currículo ampliado, requerendo uma infraestrutura que suporte as especificidades sensoriais e cognitivas do público-alvo. Conforme discutido à luz de Sotero, Cunha e Garcia (2019), a ampliação do tempo escolar, se desacompanhada de uma reorganização qualitativa, incorre no risco de tornar-se uma "permanência por permanência", na qual o estudante ocupa o espaço físico sem que suas condições de aprendizagem sejam plenamente otimizadas.

Sob essa ótica, a atuação da equipe gestora e docente no IEMA consolidou-se como o núcleo articulador da unidade. Os dados de campo revelaram uma

liderança que buscava transcender a dimensão burocrática, empenhando-se em uma gestão que reconhecia a neurodiversidade como eixo transversal. Um aspecto relevante foi a trajetória de formação específica das colaboradoras: a gestora Aurora e as professoras Elisa e Luma possuíam especializações que constituíram um suporte técnico fundamental. Todavia, é necessário pontuar que a qualificação profissional não supria, por si só, as carências estruturais. A pesquisa evidenciou o exercício do Ensino Colaborativo (Vilaronga; Mendes, 2014), no qual a parceria entre a gestão e o AEE tentava mitigar lacunas de infraestrutura, reforçando que a inclusão plena depende da conjunção entre competência técnica e suporte institucional efetivo.

A eficácia da gestão colidia frontalmente com a omissão do poder público. A ausência de um retorno contundente da SEDUC sobre a ampliação física não era apenas um problema logístico, mas uma barreira pedagógica. O remanejamento do AEE para espaços improvisados e o sacrifício da biblioteca demonstraram que os espaços de suporte à inclusão foram os primeiros a serem fragilizados. Essa lacuna impôs à gestão um esforço de "gestão de crise" contínuo, no qual se buscava incluir apesar do espaço, e não através dele. Concluiu-se que o sucesso do IEMA Bilíngue decorreu mais da resiliência de seus sujeitos do que de um planejamento governamental que assegurasse a acessibilidade arquitetônica plena. Essa articulação estreita entre o ensino comum e o especializado evitou a segregação do suporte, mas caminhou no limiar de suas possibilidades. Como pontuou Libâneo (2012), a eficácia da organização escolar depende do equilíbrio entre o micro (a escola) e o macro (o sistema público).

No que tange à especificidade do atendimento, a proposta bilíngue mostrou-se uma estratégia de multiletramentos que dialogou com a funcionalidade do aprendizado defendida por Orrú (2016). Entretanto, identificou-se um gargalo metodológico: o paradoxo entre a jornada estendida e a autorregulação. A rotina intensa de sete horas, sem ambientes planejados de descompressão, colocava o estudante com TEA em um estado de sobrecarga sensorial que dificultava o engajamento pedagógico vespertino. É nesse ponto que a inclusão se materializou em estratégias de suporte, como a organização do refeitório. A implementação de quadros informativos e a designação de uma funcionária específica para a recepção desses estudantes revelaram uma acessibilidade atitudinal que promove dignidade e

respeito às particularidades dietéticas. Essa "ética do cuidado" foi fundamental para assegurar que a permanência prolongada não fosse um fator de sofrimento.

Outros aspectos sensíveis, como a rotatividade docente, surgiram como barreiras silenciosas. Sob a perspectiva de Wallon (1975), o rompimento do vínculo afetivo por questões administrativas gera regressões em estudantes que dependem da previsibilidade. Da mesma forma, a formação continuada apresentou-se fragmentada e de caráter compensatório (Gatti, 2008), falhando em transformar angústia em competência técnica frente ao manejo de crises. Adicionalmente, o processo avaliativo mostrou-se um ponto de tensão; a ausência de mecanismos de reposição pedagógica para alunos em terapias externas penalizava o percurso acadêmico, exigindo que a gestão transcendesse a visão burocrática da frequência para construir critérios flexíveis e biopsicossociais.

Problematizou-se a naturalização do imprevisto, muitas vezes lido erroneamente como "criatividade pedagógica". A ausência de ambientes projetados para a autorregulação evidenciou que a expansão da rede não foi acompanhada por um projeto arquitetônico inclusivo. Como defende Mantoan (2006), a inclusão plena só ocorre quando a escola elimina as barreiras à singularidade. No IEMA, enquanto a equipe se esforçava, a omissão estatal criava novos obstáculos. Portanto, a experiência analisada reforçou a tese de que não basta garantir a matrícula; é imperativo que o sistema público ofereça condições dignas. A inclusão no tempo integral configurou-se como um processo de resistência, no qual o compromisso ético dos profissionais preencheu as lacunas de políticas públicas ainda em maturação. Por fim, reafirmou-se que a inclusão é um direito inalienável. O IEMA Bilíngue apresentou-se como um laboratório de esperança e desafios, concluindo-se que o caminho para uma educação democrática passa pela valorização do trabalho docente e pela coragem de transformar a letra da lei em uma prática escolar viva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Amanda Barbara Oliveira. **A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas**. *RevistaFT*, s.l., v. 27, Edição 129, dez. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores-no-atendimento-a-criancas-autistas/>

Acesso em: 30 dez. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. **Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola**. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 53–72, jul./dez. 2008.

Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2204>

Acesso em: 22 nov. 2025.

AZEVEDO, M. de O.; MARIN, A. H. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 607-620, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFpwcVWRvdwLTkMvdWF/?format=html&lang=pt>
t Acesso em: 08 dez.2025

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação inclusiva: interfaces com a educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. 2. ed. São Paulo: MEC/SEESP, 2006. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/defmental.pdf>.

Acesso em: 30 dez. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 185–204, 2006.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp> Acesso em: 20 out. 2025.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais e práticas pedagógicas**. In: CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves (org.). *Autismo: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS, Marcia. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167–177, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4MykcVtD49Nq/?lang=pt> Acesso em: 25 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt/br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf> Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2011.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 25 de jan.2026

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2023.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm Acesso em: 15 dez. 2025.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. **Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, e142079, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFpwcwWRvdwLTkMvdWF/?lang=pt> Acesso em: 10 nov. 2025.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259–276, 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/439> Acesso em: 30 nov. 2025..

CHRISTOVAM, Adriana. **Educação integral e inclusão: notas sobre práticas escolares**. Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 30, p. 188–207, 2021.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1899>.

Acesso em: 28 dez. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan./abr. 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 17 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.

Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2013.

Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2954> Acesso em: 19 dez. 2025.

MARANHÃO. Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016. **Institui o Programa de Educação Integral no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão**. Diário Oficial do Estado, São Luís, 2016.

Disponível em:

https://sapl.al.ma.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/362_texto_integral

Acesso em: 09 nov. 2025.

MARANHÃO. **Política Estadual de Educação Integral**. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 2023–2025. Disponível em:

<https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-12670-2025-maranhao-institui-a-politica-de-educacao-integral-em-tempo-integral-no-sistema-estadual-de-ensino-do-maranhao-e-da-outras-providencias> Acesso em: 05 dez. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: orientações pedagógicas.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NAPE (Núcleo de Acessibilidade Pedagógica). **Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios da inclusão.** Organização de Glaucia Rosana Guerra Benute. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2020. (Coleção Ensaios sobre Acessibilidade, v. 2).

NASCIMENTO, J. W. et al. **A inclusão nas escolas de tempo integral.** In: *Inclusão, direitos humanos e interculturalidade.* v. 3. CONEDU, 2024.

Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119168> Acesso em: 28 dez. 2025.

OLIVEIRA, C. et al. **A evolução da educação especial no Brasil: pontos e passos.** CONEDU, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19803> Acesso em: 08 dez. 2025.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O autismo, a criança e a escola: mediação pedagógica e inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2016.

PAIVA, Laressa Oliveira; RAMOS, Rosane Ferreira de Souza. Transtorno do Espectro Autista: a trajetória, desafios, necessidades e conquistas de direitos de crianças autistas na educação básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 876-896, jan./jul. 2024. Disponível em:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/892>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213> Acesso em: 30 dez. 2025.

SCHMIDT, Carlo et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf> Acesso em: 23 nov.2025

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. **Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo?** Cadernos *CEDES*, Campinas, v. 39, n. 108, p. 237–250, maio/ago. 2019 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yYF7WnVZG3yBb66YFSs/?format=html&lang=pt> Acesso em: 31 dez.2025

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Acesso em: 30 out. 2025.

VILARONGA, C. A. R.; Mendes, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: unidades de análise do trabalho compartilhado**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 20, n. 1, p. 139-154, jan./mar. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 25 de jan de 2026

VOLKMAR, Fred R. **Autismo: guia prático para pais, educadores e cuidadores.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o/a Sr./Sr.^a para participar da Pesquisa com o título preliminar **“GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NO IEMA INTEGRAL BILÍNGUE EM SÃO LUÍS-MA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Larissa Baldez Santana que tem como objetivo Compreender como a gestão escolar atua na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola de tempo integral, analisando as práticas e estratégias adotadas pela equipe gestora do IEMA Integral Bilíngue. Sua participação é voluntária e dar-se-á por meio de entrevista, cujo conteúdo será registrado. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos previsíveis para os participantes. Em caso de desconforto, a entrevista pode ser suspensa a qualquer momento, caso seja desejado. Se o/a Sr./Sr.^a aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a produção científica na área de Educação Especial Inclusiva. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr./Sr.^a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O/a Sr./Sr.^a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr./Sr.^a tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcida pela pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o/a Sr./Sr.^a poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço de email: baldez.larissa@discente.ufma.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado/a sobre a natureza da pesquisa e porque a pesquisadora precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, que serão assinadas por mim e pelas pesquisadoras, ficando uma via com cada uma de nós.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

São Luís, MA ____/____/____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO GERAL E ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS COORDENAÇÃO CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PESQUISA: GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

GESTÃO GERAL E ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA

Informações pessoais:

Idade:

Formação (Curso/Área):

Ano de formação:

Pós-Graduação:

Há quanto tempo trabalha na educação?

Há quanto tempo trabalha como gestora nesta escola?

Tem formação na área de Educação Especial? Se sim, qual?

Eixo 1 – Concepção e políticas de inclusão

1. Como a gestão compreende a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto do IEMA Integral Bilíngue?
2. Quais políticas ou diretrizes institucionais orientam o trabalho com esses alunos?
3. Como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) contempla a inclusão e o atendimento à neurodiversidade?

Eixo 2 – Práticas e estratégias de gestão

4. Quais ações a gestão tem desenvolvido para favorecer a inclusão dos alunos com TEA?
5. Como se dá a articulação entre a gestão, o AEE, a equipe pedagógica e os professores?
6. Quais os principais desafios enfrentados pela gestão no processo de inclusão desses alunos?
7. Há planejamento específico de formação continuada sobre inclusão e autismo para os docentes?

Eixo 3 – Tempo integral e organização escolar

8. Como a ampliação da jornada escolar influencia no processo de inclusão?
9. Que adaptações foram necessárias na rotina ou nos espaços para atender às demandas sensoriais e comportamentais dos alunos com TEA?
10. De que forma as famílias participam das decisões e acompanhamentos dos estudantes?
11. A equipe gestora articula o trabalho com professores, famílias e profissionais de apoio para favorecer a inclusão? Se sim, de que forma?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PESQUISA: GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

GESTÃO PEDAGÓGICA

Informações pessoais:

Idade:

Formação (Curso/Área):

Ano de formação:

Pós-Graduação:

Há quanto tempo trabalha na educação?

Há quanto tempo trabalha como gestora nesta escola?

Tem formação na área de Educação Especial? Se sim, qual?

Eixo 1 – Planejamento pedagógico e acompanhamento

1. Como a gestão pedagógica planeja e acompanha as práticas pedagógicas voltadas à inclusão?
2. Existem adaptações curriculares específicas para alunos com TEA? Como são elaboradas?
3. A escola utiliza o PEI (Plano Educacional Individualizado)?
4. Quais estratégias são usadas para acompanhar o desenvolvimento acadêmico e comportamental desses alunos?
5. São planejadas atividades dentro e fora de sala que fomentem interações entre alunos com TEA e neurotípicos? Se sim, quais são essas ações?

Eixo 2 – Formação docente e mediação

4. Como ocorre a formação dos professores para o trabalho com alunos autistas?
5. Há momentos de estudo coletivo sobre práticas inclusivas dentro da carga horária docente?
6. Quais dificuldades os professores relatam com mais frequência?

Eixo 3 – Tempo integral e rotina escolar

7. Como a rotina estendida impacta o comportamento e a aprendizagem dos alunos com TEA?
8. Há algum momento de pausa, descanso ou intervenção sensorial previsto para eles?
9. Como é feita a comunicação entre coordenação e AEE para ajustar demandas?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O/ A PROFESSOR/A DO AEE/SALA DE RECURSOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PESQUISA: GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

PROFESSOR(A) DO AEE / SALA DE RECURSOS Informações pessoais:

Idade:

Formação (Curso/Área):

Ano de formação:

Pós-Graduação:

Há quanto tempo trabalha na educação?

Há quanto tempo trabalha como professor (a) do AEE/Sala de Recursos?

Tem formação na área de Educação Especial? Se sim, qual?

Eixo 1 – Atendimento e articulação

1. Quantos alunos com TEA são atendidos atualmente?
2. Como são feitos os diagnósticos pedagógicos e o plano individual de atendimento (PIA)?
3. O AEE mantém comunicação contínua com os professores da sala regular?
Como se dá essa troca?

Eixo 2 – Estratégias e recursos

4. Quais recursos pedagógicos ou tecnológicos são mais utilizados com os alunos autistas?
5. Quais adaptações são necessárias considerando o tempo integral e o perfil dos alunos?

6. Como são trabalhadas as questões de interação social, comunicação e autorregulação?

Eixo 3 – Desafios e potencialidades

7. Quais são as maiores dificuldades observadas no processo de inclusão dos alunos com TEA?
8. O que a gestão poderia fortalecer para melhorar o atendimento e a integração desses alunos?
9. Há parcerias externas (CAPS, terapias, família) que colaboram com o AEE?