

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA “INTEGRAL”

COMPREHENSIVE EDUCATION IN THE BRAZILIAN CONTEXT:
CONCEPTIONS, POLICIES, CHALLENGES, AND PERSPECTIVES FOR A
“COMPREHENSIVE” HUMAN DEVELOPMENT

Ciências Humanas • 09/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778118545](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778118545)

Amaury Cunha da Silva¹

RESUMO

O presente artigo analisa a educação integral no contexto brasileiro, destacando suas bases históricas, filosóficas e políticas, bem como os desafios para sua efetivação como um projeto formativo que contemple o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões — cognitiva, social, afetiva, ética, estética e física. A discussão parte da diferenciação conceitual entre educação integral e educação em tempo integral, compreendendo que a primeira ultrapassa a simples ampliação da jornada escolar e implica uma profunda reestruturação curricular, pautada na superação da fragmentação dos saberes e na valorização das relações humanas no processo educativo.

A análise das políticas públicas evidencia a consolidação da educação integral nos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB/96, o PNE (2014–2024) e programas como o Mais Educação e o FUNDEB, que buscam garantir o direito a uma formação ampliada e inclusiva.

O estudo também aborda a interface entre educação integral e inclusão, problematizando o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas dificuldades de articulação com a jornada de tempo integral. Defende-se que a inclusão deve ser um princípio estruturante da proposta pedagógica, e não apenas uma adaptação posterior, considerando dimensões de acessibilidade física, comunicacional, metodológica e atitudinal.

A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico e descritivo, evidencia que a efetivação da educação integral depende da revisão curricular, da formação continuada de professores e da integração de novos educadores — agentes culturais e comunitários — que ampliam as práticas pedagógicas e fortalecem os vínculos afetivos entre escola e comunidade. Conclui-se que a educação integral, para cumprir sua função social e transformadora, requer

políticas consistentes, gestão democrática, valorização docente e práticas pedagógicas voltadas à humanização e à inclusão, consolidando-se como caminho para uma formação verdadeiramente integral e cidadã.

Palavras-chave: Educação integral; Políticas públicas; Inclusão; Currículo; Formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes comprehensive education in the Brazilian context, highlighting its historical, philosophical, and political foundations, as well as the challenges to its implementation as a formative project that encompasses human development in its multiple dimensions—cognitive, social, affective, ethical, aesthetic, and physical. The discussion begins with the conceptual differentiation between comprehensive education and full-time education, understanding that the former goes beyond simply extending the school day and implies a profound curricular restructuring, based on overcoming the fragmentation of knowledge and valuing human relationships in the educational process.

The analysis of public policies shows the consolidation of comprehensive education within legal frameworks, such as the 1988 Federal Constitution, the LDB/96 (Brazilian Law of Directives and Bases of National Education), the PNE (National Education Plan, 2014–2024), and programs such as Mais Educação (More Education) and FUNDEB (National Fund for the Development of Basic Education), which seek to guarantee the right to a broad and inclusive education.

The study also addresses the interface between comprehensive education and inclusion, problematizing the role of Specialized Educational Services (AEE) and its difficulties in articulation with the

full-time school day. It is argued that inclusion should be a structuring principle of the pedagogical proposal, and not just a later adaptation, considering dimensions of physical, communicational, methodological, and attitudinal accessibility.

The research, of a qualitative nature and bibliographic and descriptive character, shows that the effectiveness of comprehensive education depends on curricular revision, continuing teacher training, and the integration of new educators—cultural and community agents—who broaden pedagogical practices and strengthen affective bonds between school and community. It is concluded that comprehensive education, to fulfill its social and transformative function, requires consistent policies, democratic management, teacher appreciation, and pedagogical practices focused on humanization and inclusion, consolidating itself as a path to a truly comprehensive and civic education.

Keywords: Comprehensive education; Public policies; Inclusion; Curriculum; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A relação entre educação integral e tempo integral é complexa e interdependente, mas não sinônima. O presente artigo visa compreender como é necessário realizar uma reestruturação curricular que supere a hierarquia de saberes e introduza novas linguagens e temáticas, exigindo profissionais preparados para de fato, a oferta de uma educação crítica e transformadora. Para assim ter integralizado a educação inclusiva de forma abrangente.

Para isso, é importante compreender as múltiplas dimensões da educação integral no Brasil, uma vez que esta visa o desenvolvimento pleno do indivíduo em suas múltiplas dimensões

(cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva). A origem da Educação Integral remonta a educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que, por meio das Escolas Parque e dos CIEPs, buscaram unir diversas áreas do conhecimento para superar desigualdades sociais.

A metodologia adotada neste artigo buscou por meio de uma análise das propostas legislativas e operacionais da Educação Integral e em Tempo Integral, compreender como seus marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 e o PNE (especialmente a Meta 6 do ciclo 2014–2024), além de programas como o Mais Educação e o financiamento do FUNDEB, puderam auxiliar na ampliação da jornada escolar e em atividades complementares. Para isso, é importante compreender a articulação desta proposta de educação com a educação inclusiva, via Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como, potencialidades e limites.

Embora o AEE seja vital para estudantes com necessidades específicas, sua integração na jornada de tempo integral levanta questões relacionadas a tempo, espaço e regulamentação. A efetivação da educação integral, portanto, depende da valorização das relações interpessoais no ambiente escolar, que são fundamentais para a construção de saberes e o desenvolvimento humano integral.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL: Analisar as múltiplas dimensões da educação integral, suas bases históricas e conceituais, e os desafios de sua

implementação no contexto educacional brasileiro, com foco nas políticas públicas, na formação docente e na inclusão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir as diferentes concepções de educação integral (sócio-histórica e contemporânea) e suas raízes filosóficas.
- Analisar a evolução histórica da educação integral no Brasil e as principais políticas públicas que a impulsionaram.
- Investigar a relação entre educação integral e tempo integral, destacando suas distinções e interdependências.
- Explorar os desafios e as implicações da educação integral para o currículo, as práticas pedagógicas e a formação de professores.
- Analisar a interface entre educação integral e educação inclusiva, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Refletir sobre a importância das relações interpessoais (entre educadores e alunos) na efetivação da educação integral.

CONCEITUAÇÃO E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A *Paideia Grega* surge como definição do tipo de educação integral que pretendia contemplar todos os tipos de educação para o homem grego. Nesse sentido, é perceptível que o ideal de formação humana nessa perspectiva é no sentido completo de aquisições de conhecimento, e não cumulativo ou hierárquico. Entretanto, na

perspectiva grega, essa formação era alcançada para os considerados cidadãos que, na época, eram os aristocratas, maiores de idade e com riquezas que não os permitiam trabalhar. Mulheres, crianças e trabalhadores não estavam inclusos na visão formativa nessa sociedade.

Essa amplitude de conhecimento possibilita o desenvolvimento do indivíduo de forma plena, fazendo com que ele consiga construir conhecimento técnico, valores, filosofias de vida, ciências e artes. Segundo Maurício, em *Políticas Públicas, tempo e escola* (2009a, p. 54-55):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009a, p. 54-55).

Na modernidade, a Revolução Francesa ressignificou a percepção de educação integral. No contexto social que a sociedade pós-período medieval se encontrava, o iluminismo se distanciou das concepções religiosas e buscou cada vez mais centralizar o conhecimento da sociedade na instrução dos indivíduos. A ciência, tecnologia e a escola passam a fazer parte da necessidade da comunidade.

Os jacobinos, grupo político radical que surgiu na revolução francesa, defendiam a igualdade social e a soberania popular. E essa

transformação na visão deles se daria através da educação. Segundo Pestana (2014):

A reflexão que os jacobinos trouxeram para a perspectiva da educação integral defendida neste estudo constitui-se, basicamente, na tentativa de alcance do desenvolvimento pleno de todas as crianças: intelectual, físico e moral. Sendo assim, constatamos que as ideias contidas na Paideia e as concebidas pelos revolucionários franceses pautariam a dimensão da formação do homem ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX (PESTANA, vol. 9, n. 17, p. 38).

Para esse grupo, a educação era um dos pilares sociais que deveria ser universalizado. A formação do cidadão, bem como a escolha religiosa deveria ser acessível a todos os cidadãos, e não apenas a uma parcela da população como a burguesia e a aristocracia. A escola se torna uma instituição central durante a Revolução Francesa, que contempla os aspectos necessários para se construir uma sociedade ativa, atuando na instrução moral, física e intelectual do indivíduo.

Construção Anarquista do Novo Modelo de Educação Integral

A construção do ideal de formação construída pelo movimento anarquista construiu a visão que a educação integral passou a ter durante a Revolução Francesa. A ideia de formação integral para ele é a educação para todos, com o objetivo de formar indivíduos completos. Lígia Martha Coelho, em *História (s) da educação integral*

(COELHO, 2009, pág. 86) faz um acompanhamento de como teóricos anarquistas percebem a educação integral um passo essencial para a construção de uma sociedade livre, igual e autônoma, princípios da Revolução Francesa.

Nomes como Mikhail Bakunin (1814-1876), Paul Robin (1837-1912), Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Sébastien Faure (1858-1942) comentam que a educação precisava se unir à arte e à prática da vida através do exercício das capacidades intelectuais e físicas do homem.

Para abranger todas essas necessidades da vida humana atual, a educação se torna uma ação de preparação do indivíduo em tempo integral. Simone Freire Paes Pestana, em *Afinal, o que é educação integral?* (2014, vol. 9, n. 17, pág. 38) comenta que:

Vale ressaltar que o século XX foi marcado pelo aparecimento do entusiasmo pela educação e pela transformação do sistema educacional brasileiro para atender as novas exigências da sociedade, após a crise vivenciada pela educação com a queda do império e, conseqüentemente, dos moldes tradicionais de educação. (PESTANA, vol. 9, n. 17, p. 38).

Segundo a autora, a educação se torna no presente uma série de estratégias e ações no espaço escolar que visam a formação do indivíduo para se tornar um cidadão ativo e que atinja as expectativas que a sociedade necessita. Para isso, a escola se torna um lugar de formação social, cultural e didática. Formando alunos

que aprendem além dos conteúdos necessários para a sua vivência individual, mas que esteja preparado para viver socialmente e tomar decisões na coletividade. São esses os norteadores da construção do ideal de educação brasileira até o que temos na atualidade.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil, o movimento Escola Nova no Brasil surge a partir de 1920, com o objetivo de renovar o sistema educacional brasileiro, que até o momento estava focado em um sistema elitista e tradicional. A ideia do movimento era inspirada na educação progressista e integral iniciada após a Revolução Francesa em muitos lugares, tornar a educação um espaço que atendesse diferentes níveis sociais e que fosse centrada no aluno. A escola nova, portanto, buscava a universalização do ensino e uma educação que fosse democrática e inclusiva.

Anísio Teixeira tinha a visão de que a educação integral envolvia não apenas o aumento da jornada escolar, mas uma formação que unisse diferentes áreas do desenvolvimento humano. As Escolas Parque e as Escolas-Classe surgem entre a época de 1940 e 1960, como um lugar onde os alunos tinham o acesso a diferentes áreas do conhecimento, como: ciências, artes, cultura e trabalho. O objetivo desse ensino era proporcionar uma educação que contribuísse com a superação das desigualdades sociais através da educação.

Entre as décadas de 1980 e 1990, o educador Darcy Ribeiro idealiza os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Partindo da mesma visão de Anísio, Darcy Ribeiro entendia que a

educação abrangente através da jornada escolar era o caminho para que os alunos pudessem se desenvolver em diferentes aspectos: ciências, artes, cultura e mundo do trabalho. Os CIEPs também tinham como objetivo diminuir as desigualdades sociais através do ensino de qualidade a todos, visando uma educação integral a todos os estudantes.

Essas duas percepções de educação integral não se tornaram práticas em todo o território brasileiro, nem se tornaram políticas nacionais que fossem implantadas em todo o território brasileiro. Segundo GIOLO (2012), *in* Sotero, Cunha & Garcia, 2019:

Foram descaracterizadas ou interrompidas sob alegação principal de que eram onerosas para os cofres públicos (GIOLO, 2012), mas constituíram um legado que alimentou outras experiências locais, tais como a escola viva (Campinas, São Paulo), a escola candanga (Brasília, Distrito Federal), a escola plural (Belo Horizonte, Minas Gerais), a escola cidadã (Porto Alegre, Rio Grande do Sul), entre tantas outras, somadas às conferências brasileiras de educação e aos fóruns mundiais de educação (Sotero, Cunha & Garcia, 2019).

Considerada a definição dos direitos e deveres do cidadão brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece princípios da educação brasileira que buscam uma formação integral dos seus cidadãos. No artigo 205 da CF 88 temos que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 22 de junho de 2025).

Com isso, a lei garante que é responsabilidade do Estado garantir uma educação igualitária a todos, visando a integralidade de conhecimentos que forneçam um bom exercício da cidadania. Na Constituição Federal, os artigos 205 e 206 garantem igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, articulando assim o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Todas essas conquistas se organizam para garantir o padrão de qualidade no ensino integral.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, as bases da educação integral passam a ser estabelecidas. A ampliação progressiva do ensino integral acontece e a valorização dos princípios pedagógicos de que a educação integral aconteça de forma orgânica. No artigo 34 temos:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11690895/artigo-34-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 22 de junho de 2025.

Apesar de LDBEN não especificar os princípios de liberdade, tolerância e pluralidade escolar na educação. Mas fundamentam a valorização desses elementos no contexto geral do ensino. A lei preconiza o desenvolvimento pleno do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Tirando assim a visão de que a educação deve apenas se manter como transmissão de conteúdos, mas que contemple diversas dimensões do ser humano.

Mais tarde, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para o ensino integral. No plano de 2001 a 2010, por exemplo (Lei nº 10.172/2001), a ampliação do tempo na escola é indicada como um dos possíveis alicerces para construir o direito à educação integral. Segundo o plano, a meta era expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias" (BRASIL, 2001). Apenas com o PNE 2014-2024 que a meta estabelece

explicitamente o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas” (BRASIL, 2014a).

Para o atendimento da meta 6 do PNE, programas como o Mais Educação surgem para implementar uma estratégia de indução para a educação integral. Com isso, iniciativas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) são direcionadas para financiar a construção de escolas de tempo integral e a sua manutenção no ensino com todas as prerrogativas necessárias para fornecer uma educação de qualidade.

Sendo assim, o decreto nº 6.253/2007 regulamenta a educação básica integral como uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias na escola. Enquanto o FUNDEB fornece o alicerce financeiro para a manutenção das escolas de tempo integral, o Programa Mais Educação organiza jornadas pedagógicas que as escolas poderiam adotar para proporcionar atividades pedagógicas diversas. O programa possuía palestras, projetos e ações de cultura, esporte e lazer que complementavam a grade curricular regular.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Como integrante da proposta de diretrizes curriculares do ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é parte das políticas de inclusão na educação no Brasil a partir dos anos 2000. Para Sotero, Cunha e Garcia, essa política pública atende "alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas

habilidades/superdotação (AH/SD)” (Sotero, Cunha & Garcia, 2019, pág. 03).

Nesse sentido, o AEE para estudantes com deficiência e TGD funciona como atividade complementar à formação. Enquanto para os estudantes com altas habilidades e superdotação, a atividade é suplementar à formação. Essas são determinações do Decreto Federal nº 7.611/11 (BRASIL, 2011).

Com o objetivo de superar a exclusão dos sujeitos das propostas educacionais, o AEE pretende se integrar à educação integral de maneira que o atendimento especial ao aluno se torne não apenas uma ação presente em escolas ou classes especiais como forma de ensino substitutivo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE-EI/08) defenderam que a educação escolar desses alunos deve acontecer na classe comum.

Prioritariamente, o funcionamento do AEE acontece na sala de recursos multifuncionais da escola regular no turno inverso às classes comuns dos estudantes. Porém, existem centros de Atendimento Educacional Especializado tanto na rede pública quanto em instituições comunitárias conveniadas à Secretarias de Educação. Segundo o PNE 2014, fica determinado que o professor do AEE é responsável em elaborar o plano com base no estudo realizado em cada estudante. De acordo com o grifo de Sotero, Cunha & Garcia no PNE 2014:

Com base no estudo de caso de cada estudante com deficiência, elaborar o Plano de AEE. Neste documento deve propor medidas de acessibilidade necessárias para garantir sua participação em todas as atividades escolares; orientações aos professores, monitores e familiares, além de parcerias intersetoriais, entre outras (BRASIL, 2014b).

A união de duas políticas como o AEE e a educação integral gera complexidade e desafios. Ambas requerem que direitos sejam alcançados, entretanto, possuem desafios práticos. A educação integral requer uma jornada de estudos que fomente uma educação integral que vise o desenvolvimento do aluno dentro de uma jornada de pelo menos sete horas diárias. O AEE prevê sua realização no contraturno e não substitui o ensino regular. Desse modo, em que momento o aluno público-alvo do AEE se vincula à jornada de sete horas diárias de aula da educação integral?

Legalmente, não existe legislação que regulamente que defina como o AEE deve ser organizado na educação integral. Sotero, Cunha & Garcia observam que as escolas de educação integral buscam maneiras próprias de se organizar para garantir o cumprimento do AEE (pág. 11, 2019). Entretanto, para promover uma intersecção efetiva nessas duas perspectivas, é necessário que o ensino integral escolar pense nas dimensões de acessibilidade desde a construção do seu projeto político pedagógico.

A escola de educação integral deve ser organizada de forma que tenha a consciência de que dentro da sua jornada de aprendizagem

deve existir uma estrutura que contemple todas as dimensões de acessibilidade, desde a comunicacional, arquitetônica, metodológica, instrumental e atitudinal. Pensando assim em um ambiente de educação integral que esteja preparado para coexistir a formação do estudante no aspecto físico, mental, social e inclusivo. Não se trata de adaptar o ensino para receber a educação especial como forma de integração, mas sim tratar a inclusão como um dos pilares dessa educação formativa. Unindo comunidade, currículo escolar e sociedade para entender sua responsabilidade e seu papel social na construção do conhecimento. E essa construção de conhecimento inclusivo só acontece quando o currículo e formação docente acontecem com esses pilares.

CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral tem se tornado uma atividade efetiva na educação brasileira. Para que esse ensino se torne cada vez mais efetivo e vá além da ampliação da jornada escolar, é fundamental repensar o currículo, as práticas pedagógicas e a formação docente. Essa mudança requer introdução de novas linguagens e temáticas que conversem com a sociedade em que estamos inseridos e, principalmente, desafiar escolas e sistemas a desenvolverem abordagens inovadoras e motivadoras.

Romualdo Portela de Oliveira (2017) destaca que a transição para uma educação integral demanda uma profunda mudança na concepção curricular, que não pode se limitar a estender o modelo atual de ensino (pág. 07, 2017). Para o teórico, é importante que a escola supere a hierarquia de conhecimentos, repense no currículo e invista na introdução de novas linguagens. Isso se transforma na

necessidade de um currículo que tenha conhecimentos relacionados à construção de saberes que unem teoria e prática no ensino, visando construir saberes no estudante nas suas dimensões culturais, históricas, sociais e cognitivas.

O currículo na educação de tempo integral deve ir além dos conteúdos disciplinares, mas, abranger saberes articulados que integrem conteúdo escolar, fundamentação teórica de saberes e ao conhecimento de ordem cultural, social e política. Para isso, a formação continuada deve ser estratégica e preparar os professores para essa nova realidade. Essa formação precisa dar caminhos para que o profissional tenha consciência crítica sobre o seu trabalho, além da transmissão de conteúdos, e que esteja preparado para ensinar nesse novo contexto, usando novas tecnologias e ressignificando o seu fazer docente.

A inserção de “novos” educadores trazem uma inovação na educação integral no Brasil. Esses profissionais são agentes culturais, monitores e oficinairos que, geralmente, fazem parte da comunidade escolar. Segundo Dayrell & Geber (2015), de acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) detalha quem são os novos educadores educacionais e quais são suas áreas de atuação:

Esses educadores atuam em condições diversas e recebem denominações diferenciadas, como Agentes Culturais, Monitores, Oficineiros, Mediadores Sociais etc. Nessa diversidade, algumas características tendem a se repetir. A referida pesquisa do MEC (BRASIL, 2009) mostrou que esses educadores são responsáveis pelo desenvolvimento de uma rica diversidade de atividades durante a jornada ampliada. Entre elas, podemos citar esportes, aula de reforço, música, dança, teatro, informática, oficinas temáticas, artesanato, para casa, artes plásticas, artes visuais, capoeira, rádio e jornal (BRASIL, 2009).

Esses atores educacionais são responsáveis em compartilhar vivências e trazer o arcabouço cultural e social para a educação integral. Isso contribui para a construção de saberes não-acadêmicos, com oficinas de informática, artesanato, música, dança e teatro, por exemplo. Com a inclusão deles no processo educacional, as relações de proximidade e afetividade dos alunos são estimuladas.

Na medida em que esses agentes da educação fazem parte da comunidade e do contexto cultural da comunidade escolar, a relação de proximidade e afetividade entre educadores e alunos se torna fundamental nas práticas educativas e para o desenvolvimento integral dos saberes. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de relações privilegiado no processo de ensino e desenvolvimento das relações interpessoais, que impacta diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

METODOLOGIA

O artigo contempla uma metodologia de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo. A coleta de análise de dados é organizada na perspectiva da revisão bibliográfica e análise documental de diferentes teóricos que contextualizam o tema. Diante disso, a natureza da pesquisa é qualitativa e os critérios de análise foram a relevância conceitual, histórica, legal, pedagógica e social da construção da educação integral brasileira. Esse processo visou compreender as múltiplas dimensões e significados atribuídos à educação integral, suas bases conceituais e que desafios são enfrentados para a implementação de uma educação formativa de qualidade, que esteja atenta aos norteadores da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise histórica e social da educação integral, são observados pontos de acordo e desacordo entre os autores. Isso evidencia que o tema é amplo, multifacetado e até ambíguo. No que se refere à amplitude da formação humana, é consenso que a educação integral tem como objetivo contemplar diferentes aspectos: sociais, culturais, cognitivos e afetivos. Isso encontra a necessidade de superar a fragmentação e hierarquia de conhecimentos e trabalhar a ideia de que a aprendizagem pode ser interdisciplinar e plural. Essas ações são necessárias para que a educação integral exerça seu papel transformador na educação.

As divergências de concepções começam na relação entre a educação integral e a educação de tempo integral. Foi observado que, a educação integral é além de aumentar a carga horária da escola e manter os métodos de ensino, deve ser um conjunto de

estratégias que insira o estudante em uma jornada formativa que vá além da transmissão de conteúdo. Para isso, atualizações no arcabouço legal, como definições de metas no PNE, programas como o FUNDEB e Mais Educação são essenciais para que esse processo aconteça.

Os desafios práticos para essa ação acontecer são os custos desse processo, a descontinuidade política e a própria reestruturação curricular e a formação de profissionais. Todos esses aspectos precisam ser pensados no contexto da formação integral, levando em consideração inclusive a aplicação prática da inclusão de AEE nesse processo de formação.

Ainda não existe um regulamento sobre como o Atendimento Especial Especializado deve acontecer nesse contexto, entretanto a educação integral tem papel fundamental para potencializar a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional. Partindo do princípio de que a educação integral visa a formação do aluno em diversos setores (humano, físico e social), se torna necessária que a construção do projeto educacional da educação integral já leve em consideração a inclusão e não inserção e adaptação dos alunos com deficiência. Visando preparo dos professores e acessibilidade se tornam práticas já pensadas na construção desse formato de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/emaberto/a/95464/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CUNHA, C. A. da. O lugar do aluno com deficiência na escola integral contemporânea. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 147-164, 2017. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao_Cultura_Contemporanea/article/view/3409. Acesso em: 19 jun. 2025.

DAYRELL, J.; GEBER, S. Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 45-62, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j66J68Xy54x5Q7x8x9X5Y7c/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

jun. 2025.

OLIVEIRA, R. P. de. Educação integral em pauta: “A escola de tempo integral ou que vise uma formação integral é uma possibilidade para a melhoria do ensino no Brasil”: entrevista com Romualdo Portela de Oliveira. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 628-633, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10664/7008>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-37, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/revistacontemporanea/article/view/6642/5030>. Acesso em: 19

SILVA, B. A. R. da; COELHO, L. M. C. da C.; MOEHLECKE, S. Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. Cadernos de

Pesquisa, São Luís, v. 28, n. 1, p. 165-182, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16504/8177>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA, L. F. do A. e. Conhecimentos curriculares e visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral: Em foco os cursos de especialização em Educação Integral. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Numa Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editora.puc-rio.br/media/ebooks/978-65-87249-80-3.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SOTERO, M. da C.; CUNHA, E. B. J.; GARCIA, V. A. Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, e-20190011, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reesp/a/gY49xQ755xX5Y8j3P7F9z7b/>. Acesso em: 19 jun. 2025.