

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

COMPREHENSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE
EDUCATION: AN ANALYSIS OF BRAZILIAN PUBLIC POLICIES

EDUCACIÓN INTEGRAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEÑAS

Jaqueline Hentges Theisen¹
Liege Elí Jurach²
Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso³

RESUMO: Esse artigo buscou analisar, por meio de uma revisão de literatura, como as políticas públicas brasileiras articulam a Educação Integral aos princípios da Educação Inclusiva, considerando os avanços alcançados, os desafios encontrados e as possibilidades de organização escolar mais equitativas. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais que abordam a temática. Os estudos analisados evidenciam que a Educação Integral não deve ser compreendida apenas como ampliação da jornada escolar, mas como uma proposta de formação humana que considera o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural dos estudantes. Da mesma forma, a Educação Inclusiva pressupõe a construção de práticas pedagógicas capazes de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem, respeitando as diferenças e as necessidades individuais que demandam flexibilização e adaptações curriculares, principalmente na Escola em Tempo Integral. A análise das políticas públicas demonstra que, embora o Brasil possua uma legislação consistente em defesa da inclusão, ainda existem lacunas entre os princípios legais e a realidade das escolas. Assim, torna-se necessário fortalecer a articulação entre escola, família e serviços de saúde, bem como investir na formação dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação em tempo integral. Educação Inclusiva.

¹Graduada em Geografia e em Artes Visuais, Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Arte, Pós-graduada em Metodologia do ensino de História e Geografia, Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em Ciências da Educação pela VENI Creator Christian University, Estados Unidos. Professora de Arte do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Itapiranga -SC.

²Graduada em Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Pós-graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial, Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em Ciências da Educação pela VENI Creator Christian University, Estados Unidos. Professora do Ensino Fundamental/Anos Iniciais na Rede Pública Municipal de Itapiranga -SC.

³Doutorado, Professor na Universidade Politécnica de Portalegre, Portugal.

ABSTRACT: This article aims to analyze, through a literature review, how Brazilian public policies articulate Integral Education with the principles of Inclusive Education, considering the progress achieved, the challenges encountered, and the possibilities for more equitable school organization. This qualitative study is based on a literature review of books, scientific articles, legislation, and official documents related to the topic. The studies analyzed demonstrate that Integral Education should not be understood merely as an extension of school hours, but rather as an approach to human development that considers the cognitive, social, emotional, and cultural development of students. Similarly, Inclusive Education presupposes the development of pedagogical practices that ensure access, retention, participation, and learning, while respecting individual differences and needs that require curricular flexibility and adaptations, particularly in full-time schools. The analysis of public policies demonstrates that, although Brazil has a robust legal framework in support of inclusion, gaps still remain between legal principles and the reality of schools. Therefore, it is necessary to strengthen coordination among schools, families and health services, as well as to invest in the training of education professionals.

Keywords: Integral Education. Full-Time Education. Inclusive Education.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar, mediante una revisión de la literatura, cómo las políticas públicas brasileñas articulan la Educación Integral con los principios de la Educación Inclusiva, considerando los avances logrados, los desafíos encontrados y las posibilidades de una organización escolar más equitativa. La investigación es de carácter cualitativo y naturaleza bibliográfica, fundamentada en el análisis de libros, artículos científicos, legislación y documentos oficiales que abordan la temática. Los estudios analizados evidencian que la Educación Integral no debe entenderse únicamente como una ampliación de la jornada escolar, sino como una propuesta de formación humana que contempla el desarrollo cognitivo, social, emocional y cultural de los estudiantes. Asimismo, la Educación Inclusiva presupone la construcción de prácticas pedagógicas capaces de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje, respetando las diferencias y las necesidades individuales que requieren flexibilidad y adaptaciones curriculares, especialmente en la escuela de jornada completa. El análisis de las políticas públicas demuestra que, si bien Brasil cuenta con una legislación sólida en defensa de la inclusión, aún existen brechas entre los principios legales y la realidad de las escuelas. Por ello, resulta necesario fortalecer la articulación entre la escuela, la familia y los servicios de salud, así como invertir en la formación de los profesionales de la educación.

Palabras clave: Educación integral. educación a tiempo completo. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental e deve garantir a todos os estudantes oportunidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Nesse contexto, a Educação Integral e a Educação Inclusiva assumem papel importante na construção de uma escola que reconheça o estudante em sua totalidade e respeite suas diferenças. A Educação Integral, entretanto, não deve ser compreendida apenas como ampliação da jornada escolar, mas como uma proposta que contempla diferentes dimensões do desenvolvimento humano, articulando

formação, aprendizagem e experiências educativas diversificadas (BRASIL, 1988; SILVA et al., 2026). Essa compreensão também se aproxima da perspectiva de Anísio Teixeira, para quem a educação deve contribuir para uma formação ampla do indivíduo e não se restringir à transmissão de conteúdos escolares (TEIXEIRA, 1994).

Quando essa proposta é pensada para estudantes público-alvo da Educação Especial, surgem desafios que precisam ser considerados pelas escolas e pelas políticas públicas. A ampliação do tempo escolar pode favorecer experiências de aprendizagem, convivência e desenvolvimento, mas também exige que a organização da escola considere as características e necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a relação entre educação integral e inclusão requer atenção às condições de participação e permanência, evitando que a ampliação da jornada seja compreendida apenas como aumento quantitativo do tempo de escolarização (CAVALIERE, 2009; TASSA; RODASKI; CRUZ, 2023). Dessa forma, a escola em tempo integral precisa organizar seus tempos, espaços e práticas de maneira que o estudante público da Educação Especial possa participar das experiências educativas com os apoios necessários.

Diante dessa realidade, a flexibilização curricular e organizacional torna-se fundamental para que a escola possa oferecer diferentes formas de ensinar, aprender e participar. Isso envolve não somente adaptar conteúdos e atividades, mas também considerar os tempos, os espaços, os recursos e as necessidades individuais de cada estudante. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996). Essa perspectiva é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão, ao estabelecer a necessidade de condições de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento em igualdade de oportunidades, bem como pela produção acadêmica recente sobre educação inclusiva e equidade (BRASIL, 2015; SOUZA, et al., 2026). Assim, a inclusão não significa oferecer exatamente as mesmas condições para todos, mas garantir tudo o que é essencial para que cada sujeito possa desenvolver suas potencialidades.

As políticas públicas brasileiras apresentam avanços importantes na garantia da Educação Integral e da Educação Inclusiva, porém ainda existem desafios para transformar os direitos previstos na legislação em práticas efetivas no cotidiano escolar. A criação do Programa Escola em Tempo Integral, por meio da Lei nº 14.640/2023, representa uma importante iniciativa de ampliação da oferta de matrículas em tempo integral, vinculando essa expansão a propostas

pedagógicas concebidas na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2023). No campo da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reforça a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, com atenção à equidade, à acessibilidade e às necessidades individuais (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). A trajetória das políticas de inclusão também pode ser compreendida a partir da influência de documentos internacionais, especialmente a Declaração de Salamanca, cuja repercussão sobre as políticas brasileiras é analisada por Eduardo e Godoy (2025). Mais recentemente, a aprovação da Lei nº 15.388/2026, que institui o novo Plano Nacional de Educação, amplia o conjunto de referências legais para a análise das políticas educacionais brasileiras (BRASIL, 2026).

A relevância deste estudo está na necessidade de refletir sobre uma escola que não apenas amplie o tempo de permanência, mas que utilize esse tempo para promover aprendizagem, participação, autonomia e bem-estar. A Educação Integral pressupõe a ampliação das experiências educativas para além da lógica de simplesmente permanecer mais horas na escola, envolvendo outros tempos, espaços e possibilidades formativas (TITTON, 2012). Quando articulada à Educação Inclusiva, essa perspectiva exige que a ampliação da jornada seja acompanhada de condições que garantam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, pretende-se compreender como Educação Integral e Educação Inclusiva podem caminhar juntas, respeitando as singularidades dos estudantes e contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e humanizada (SANTOS et al., 2026; TASSA; RODASKI; CRUZ, 2023).

4

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de natureza teórica, cujo propósito central foi analisar o diálogo entre duas políticas educacionais brasileiras: a Educação Integral e a Educação Inclusiva. Optou-se por essa abordagem por se considerar que, antes de qualquer investigação empírica, era necessário compreender de que forma esses dois campos normativos se articulavam no plano conceitual e legal, de modo a subsidiar reflexões futuras sobre sua implementação prática.

Para a construção desse percurso analítico, adotou-se como estratégia metodológica a revisão bibliográfica, escolha que decorreu da própria natureza do objeto de estudo, o qual exigia o cruzamento de fontes normativas com a produção acadêmica já existente sobre políticas educacionais no Brasil.

O processo de coleta de dados envolveu, primeiramente, o levantamento de documentos oficiais que sustentavam as duas políticas em análise. Foram consultadas leis, resoluções, relatórios oriundos de conferências internacionais, bibliografias com foco em educação integral e educação inclusiva, além de artigos científicos referentes à temática.

A seleção dos materiais seguiu critérios de pertinência temática, buscando-se privilegiar textos que discutissem diretamente as políticas públicas em questão, seus fundamentos, desafios e perspectivas. Foram excluídas produções que, embora relacionadas ao campo educacional de forma ampla, não estabeleciam relação clara com os objetos investigados neste estudo.

Após a etapa de levantamento, procedeu-se à leitura exploratória do material selecionado, com o objetivo de identificar as principais ideias, conceitos e argumentos presentes em cada fonte.

Em seguida, realizou-se uma leitura mais aprofundada e analítica dos textos, buscando identificar convergências, tensões e lacunas, organizar as informações e construir um panorama sobre o objeto de estudo a partir da articulação das diferentes fontes consultadas.

Assim, ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica de natureza teórica, o presente estudo não envolveu coleta de dados junto a sujeitos, tampouco pesquisa de campo, restringindo-se à análise documental e à revisão da produção acadêmica disponível sobre o tema. Essa delimitação metodológica foi considerada adequada aos objetivos propostos, uma vez que permitiu construir uma base conceitual sólida para a discussão sobre o diálogo entre a Educação Integral e a Educação Inclusiva no cenário das políticas públicas brasileiras.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEITOS, EVOLUÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Educação Integral compreende a formação humana em sua totalidade, considerando suas diferentes dimensões, como a intelectual, a física, a social, a cultural, a ética e a emocional. Essa perspectiva ultrapassa uma formação centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, considerando o estudante como sujeito em processo permanente de desenvolvimento. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar constitui uma das

possibilidades para a efetivação dessa concepção educacional, mas não representa, isoladamente, garantia de qualidade do processo educativo.

No Brasil, as discussões relacionadas à Educação Integral ganharam destaque com o movimento da Escola Nova, que defendia uma educação democrática, voltada à formação do cidadão e à aproximação entre escola e sociedade.

Entre os principais representantes desse movimento, destaca-se Anísio Teixeira, que defende que a escola não deve ser compreendida apenas como um espaço destinado à transmissão de conhecimentos sistematizados, mas também como um espaço de formação integral dos sujeitos.

A escola primária não pode ser uma escola de tempo parcial. Não será apenas uma escola de letras, mas uma escola de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e de participar numa sociedade democrática. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

A partir dessa ideia, Anísio Teixeira propôs a criação das Escolas-Parque, concebidas como espaços complementares às escolas tradicionais. Enquanto as escolas convencionais concentrariam o ensino sistematizado, as Escolas-Parque ofereceriam atividades culturais, artísticas, esportivas, científicas e de convivência social. A proposta buscava ampliar as oportunidades de aprendizagem e superar uma organização escolar restrita à transmissão de conteúdos, contribuindo para uma concepção mais abrangente de formação humana (TEIXEIRA, 1994).

Posteriormente, Mignot (2001) aponta que Darcy Ribeiro aprofundou esse debate ao idealizar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no estado do Rio de Janeiro, durante a década de 1980. Os CIEPs foram criados e organizados como escolas de tempo integral capazes de oferecer alimentação, atendimento à saúde, atividades esportivas, culturais e acompanhamento pedagógico, reconhecendo que o processo educativo envolve diferentes dimensões da vida humana. Essa linha de pensamento ampliava a função social da escola, que passava a assumir responsabilidades relacionadas não apenas ao ensino, mas também à proteção, ao cuidado e ao atendimento de necessidades sociais dos estudantes. Sendo assim:

À escola, à boa escola caberia alimentar, guardar, proteger. No lugar de uma instituição historicamente voltada para a instrução, surgia uma "escola-casa", "escola-restaurante", "escola-

ambulatório", visando a compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais (MIGNOT, 2001, p. 159).

A análise de Mignot (2001) propõe a ampliação das funções atribuídas à escola no contexto dos CIEPs, destacando sua proposta de articular educação, cuidado e proteção social. Embora essas experiências tenham enfrentado dificuldades estruturais e financeiras, contribuíram para o debate e para a consolidação da Educação Integral como perspectiva de política pública.

Nesse contexto, é fundamental diferenciar os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Embora estejam relacionados, não são expressões equivalentes. A Educação Integral refere-se a uma concepção pedagógica que considera o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, enquanto a Educação em Tempo Integral está relacionada à ampliação da jornada escolar e ao maior período de permanência do estudante na instituição de ensino. Portanto, uma escola pode funcionar em tempo integral sem, necessariamente, desenvolver uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da Educação Integral. Da mesma forma, uma escola de jornada parcial pode promover práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa compreensão é reforçada por Titton (2012), ao destacar que a ampliação do tempo de permanência na escola precisa estar acompanhada de mudanças na organização curricular, nos tempos e espaços educativos, nas práticas pedagógicas e na relação da escola com o território. Dessa forma, ampliar a jornada escolar não deve significar apenas aumentar o período de permanência dos estudantes na instituição, mas possibilitar novas experiências, aprendizagens e oportunidades de desenvolvimento. O tempo ampliado, portanto, deve ser compreendido como instrumento para qualificar a educação, e não simplesmente como mecanismo de ocupação do tempo dos estudantes.

No âmbito das políticas públicas brasileiras, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como uma de suas finalidades “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). Esse princípio constitui uma importante base para a compreensão de Educação Integral, uma vez que reconhece a necessidade de uma formação que contemple o desenvolvimento humano em sua totalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 34, a progressiva ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, considerando as

possibilidades dos sistemas de ensino, a preocupação com a ampliação do tempo escolar como parte do processo de organização da educação brasileira (BRASIL, 1996).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, fortaleceu as políticas relacionadas à educação em tempo integral por meio da Meta 6, que estabeleceu como objetivo oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014). A meta representou um importante avanço na consolidação de políticas voltadas à ampliação da jornada escolar e à expansão das oportunidades educativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta elementos que dialogam com a perspectiva da Educação Integral ao estabelecer competências gerais que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A proposta considera dimensões relacionadas à autonomia, ao pensamento crítico, à responsabilidade, à participação social e ao desenvolvimento pessoal, contribuindo para uma compreensão mais ampla do processo educativo (BRASIL, 2018).

Mais recentemente, a Lei nº 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, destinado a fomentar a criação de matrículas em tempo integral na educação básica, mediante assistência técnica e financeira da União aos estados, municípios e Distrito Federal. A iniciativa reforça a necessidade de articular a ampliação da jornada com ações pedagógicas e de gestão que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2023).

Diante desse percurso histórico e normativo, percebe-se uma transformação gradual na compreensão das políticas educacionais brasileiras: a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, por si só, não garante uma formação integral. Cavaliere (2009) afirma que a ampliação da jornada escolar somente produz resultados positivos quando está acompanhada por mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas relações estabelecidas entre escola, família e comunidade. Em síntese, a Educação Integral pressupõe uma reorganização do trabalho pedagógico que valorize diferentes linguagens, metodologias ativas, interdisciplinaridade e participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Esses desafios tornam-se ainda mais significativos quando relacionados à Educação Inclusiva e à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse cenário, a Educação Integral precisa estar articulada ao princípio da equidade, garantindo não apenas o acesso e a permanência dos estudantes em jornadas ampliadas, mas também condições efetivas

de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a ampliação do tempo escolar somente poderá contribuir para uma educação verdadeiramente integral quando estiver acompanhada de práticas inclusivas, recursos adequados e estratégias pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades e potencialidades dos estudantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS MARCOS LEGAIS

Historicamente, a educação das pessoas com deficiência esteve vinculada a instituições especializadas, baseadas em um modelo assistencialista e segregador. Durante muitos anos, prevaleceu a ideia de que esses estudantes deveriam receber atendimento em espaços separados da escola regular. Entretanto, os avanços nos debates internacionais sobre direitos humanos passaram a questionar essa organização, defendendo a construção de sistemas educacionais inclusivos que reconhecessem a diversidade como característica inerente à sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, constitui o primeiro documento internacional a reconhecer a educação como um direito humano universal. Embora não trate especificamente da educação inclusiva, seus princípios fundamentam a construção de sistemas educacionais pautados “na garantia da igualdade, da dignidade e da não discriminação” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 1948). Esses princípios serviram de base para a elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão escolar em diversos países, entre eles o Brasil.

Nesse contexto, o mesmo documento ressalta que a educação deve promover o desenvolvimento integral da pessoa e fortalecer o respeito aos direitos humanos, princípios que sustentam a educação inclusiva contemporânea (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 1948).

Para reforçar, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança ampliou a proteção internacional ao reconhecer que toda criança possui direito à educação em igualdade de oportunidades, dedicando atenção especial às crianças com deficiência e estabelecendo que os Estados devem assegurar condições que favoreçam seu desenvolvimento, autonomia e inclusão na comunidade (ONU, 1989).

Na análise da educação inclusiva, essa Convenção reforça que as diferenças não podem justificar exclusão ou segregação escolar. Pelo contrário, a escola deve organizar-se para atender às necessidades de cada estudante, garantindo sua participação efetiva no processo educativo conforme segue: "A criança com deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena

e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autoconfiança e facilitem sua participação ativa na comunidade" (ONU, 1989, art. 23).

A partir dessa premissa, observa-se que a inclusão escolar deixa de ser apenas uma ação assistencial e passa a ser reconhecida como um direito fundamental da criança.

Já em 1990, ocorreu a Conferência de Jomteim, na Tailândia, em que foi formulada A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reafirmando que: "Toda pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem" (UNESCO, 1990, art. 1).

O documento reconhece a diversidade presente nas salas de aula e sugere desenvolver estratégias que possibilitem a aprendizagem de cada estudante, respeitando seus ritmos, potencialidades e necessidades.

As Regras Padrão das Nações Unidas sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência não possuem um caráter obrigatório, mas orientam os países na elaboração de políticas públicas voltadas à eliminação das barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que limitam sua aprendizagem e participação (ONU, 1993).

Especificamente, no campo educacional, as Regras defendem que os estudantes com deficiência sejam atendidos, preferencialmente, em escolas regulares, recebendo os apoios necessários para seu desenvolvimento e aprendizagem conforme orienta a Regra 6: "Os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades na educação primária, secundária e superior para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes integrados" (ONU, 1993, Regra 6).

Essa orientação influenciou diretamente documentos posteriores, especialmente o texto que compõe a Declaração de Salamanca, formulada na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A orientação estabeleceu, inclusive, que as escolas regulares constituem o meio mais eficaz para combater práticas discriminatórias e promover uma educação de qualidade para todos. Seus princípios reforçaram a necessidade de reorganizar os sistemas de ensino para atender às diferentes necessidades dos estudantes, respeitando suas singularidades e garantindo igualdade de oportunidades (UNESCO, 1994).

Decorrente das conferências sobre educação realizadas pela ONU foram sendo adaptadas e criadas leis brasileiras acompanhando as orientações sugeridas e as metas estabelecidas pela organização.

Em 1988, a Constituição Federal inaugurou uma nova perspectiva para a educação ao estabelecer que esta é um direito de todos e atribui esse dever ao Estado e à família. Esse princípio constitui a base de toda a legislação voltada à educação inclusiva no Brasil, pois reconhece que nenhuma pessoa pode ser privada do direito de aprender em razão de suas características ou condições pessoais. Ainda, ressalta que o Estado garantirá: "atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, art. 208, III).

Enquanto que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) salienta que todas as crianças devem ter acesso à escola em condições de igualdade, cabendo à instituição escolar criar estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem de cada estudante aproximando a legislação da realidade vivenciada pelos professores, que diariamente precisam reconhecer e acolher as diferentes formas de aprender. Cabe destacar: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1990, art. 53).

11

A partir disso, a inclusão deixa de representar apenas o ingresso na escola e passa a significar a garantia de uma educação que respeite as necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

Com base no ECA e em todos os documentos nacionais e internacionais anteriormente apresentados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, consolidou a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação. Dessa forma, a inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva dos profissionais da Educação Especial e passa a constituir compromisso de toda a comunidade escolar. Também traz o conceito de educação especial: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996, art. 58).

Convém ressaltar que a LDB determina que os sistemas de ensino promovam adaptações curriculares, recursos pedagógicos e serviços especializados capazes de garantir o

desenvolvimento destes estudantes, além de especificar que os professores carecem de formação adequada para atendê-los (BRASIL, 1996).

Mittler (2000 apud EDUARDO; GODOY, 2025, p. 710) compreende a Educação Inclusiva de forma ampla, considerando cinco dimensões relacionadas ao processo de inclusão: o atendimento às necessidades específicas dos estudantes; o enfrentamento das exclusões disciplinares; a atenção aos grupos vulneráveis; a universalização da educação; e a oferta de respostas educativas às diferentes demandas dos grupos atendidos.

Outro importante avanço ocorreu com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Esse documento redefiniu a organização da Educação Especial no país, estabelecendo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve complementar e suplementar o ensino comum, jamais substituí-lo. (BRASIL, 2008).

Ainda assim, a inclusão escolar desafiava a nação e foi necessária uma análise, discussão e formulação de um documento guia que contribui para a efetivação do direito de aprender, de todos os brasileiros, resultando no Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. Este ampliou o compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva ao estabelecer metas específicas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes, público-alvo da educação especial, na escola regular. Entre as metas, é notório considerar que a Meta 4 é de suma importância e relativamente essencial para a efetivação da educação inclusiva: "Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado..." (BRASIL, 2014, Meta 4).

Essa meta demonstrou que uma educação verdadeiramente inclusiva exige planejamento, investimento e formação continuada dos profissionais da educação e depende fundamentalmente da articulação entre atendimento educacional especializado, acessibilidade, formação docente e recursos pedagógicos adequados.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 representa a consolidação do paradigma da educação inclusiva no Brasil, considerando que "A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2015, art. 27).

A norma reconhece que a deficiência não pode ser motivo para impedir o acesso ou a permanência do estudante na escola, atribuindo ao sistema educacional a responsabilidade de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Além disso, a lei reafirma que a educação inclusiva constitui direito subjetivo, cuja efetivação depende da atuação articulada entre Estado, escola, família e sociedade.

É imprescindível reconhecer que na Educação Básica, essa legislação reforça que a inclusão acontece nas pequenas ações cotidianas, no planejamento flexível, na valorização das diferenças, no diálogo com as famílias e na construção de um ambiente em que todos os estudantes se sintam pertencentes. Mais do que cumprir uma determinação legal, promover a inclusão significa reconhecer que cada aluno tem potencial para aprender quando lhe são oferecidas oportunidades, apoio e respeito.

A Agenda 2030 da ONU, que trata de compromissos internacionais para o desenvolvimento sustentável, estabeleceu metas para a educação apresentadas no objetivo 4, o qual tem como proposta principal: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015).

Em 2025, o Governo Federal instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva alinhando a lei brasileira à Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nesta, o governo consolidou o Atendimento Educacional Especializado(AEE) como apoio complementar e não substitutivo ao ensino regular nas escolas comuns e o acesso ao AEE passa a basear-se no estudo de caso pedagógico, evitando barreiras burocráticas para o atendimento. Orienta a realização do Plano Educacional Individualizado que organiza as ações educacionais para este estudante. Ademais, trouxe a delimitação clara do público-alvo focando precisamente em pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Porém, não define prazos, recursos e fiscalização de implantação, além de buscar integrar todos numa cultura padrão em ambientes padrões o que dificulta a inclusão negando a singularidade do ser humano (BRASIL,2025).

O Plano Nacional de Educação(PNE), instituído pela Lei nº 15.388, em 14 de abril de 2026, reforça o compromisso com uma educação inclusiva que garanta não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da

Educação Especial, bem como, daqueles em situação de vulnerabilidade social e outros grupos que enfrentam barreiras ao processo educativo. O Objetivo 10 destaca a necessidade de ampliar o Atendimento Educacional Especializado(AEE), a acessibilidade, os recursos de tecnologia assistiva, a formação de profissionais e o apoio necessário aos estudantes (BRASIL, 2026).

Portanto, a escola precisa ser acolhedora considerando as características, necessidades e potencialidades de cada estudante, evitando práticas que padronizem o processo de ensino e aprendizagem. Para os estudantes neurodivergentes, isso significa oferecer recursos, estratégias pedagógicas, formas de comunicação e tempos de aprendizagem adequados, garantindo condições reais para que possam aprender e se desenvolver.

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços legais, a efetivação da Educação Inclusiva ainda enfrenta desafios significativos nas redes de ensino. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige a superação de barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais para assegurar condições de participação e aprendizagem a todos os estudantes (BRASIL, 2008).

14

Entre os desafios encontrados pelas escolas estão as limitações relacionadas à acessibilidade, à insuficiência de recursos pedagógicos, à disponibilidade de profissionais especializados e às fragilidades na formação dos professores para o atendimento à diversidade. Essas dificuldades demonstram que a inclusão não se limita à matrícula do estudante, mas envolve a criação de condições que favoreçam sua permanência, participação e aprendizagem. Estudos recentes sobre as políticas públicas de educação inclusiva ressaltam que a efetivação desse direito ainda depende do fortalecimento das estruturas e dos recursos destinados às escolas (SANTOS et al., 2026).

Essas dificuldades tornam-se ainda mais relevantes nas escolas de tempo integral, nas quais a ampliação da jornada escolar modifica a organização dos tempos, dos espaços e das atividades educativas. A permanência prolongada do estudante na escola exige que o tempo ampliado seja planejado de forma articulada às suas necessidades educacionais, evitando que a extensão da jornada seja compreendida apenas como aumento quantitativo do tempo de

permanência. Cavaliere (2009) chama atenção para a diferença entre a ampliação do tempo escolar e a efetiva construção de uma proposta de educação integral, aspecto que também precisa ser considerado quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência.

No contexto da Educação Integral, portanto, a ampliação da jornada precisa estar acompanhada de uma organização pedagógica capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes. Quando se trata do público-alvo da Educação Especial, essa preocupação torna-se ainda mais necessária, pois a participação em uma jornada ampliada deve considerar as condições individuais, os diferentes ritmos de aprendizagem, as necessidades de apoio e as possibilidades de participação em todas as atividades propostas pela escola (TASSA; RODASKI; CRUZ, 2023).

No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a organização da jornada escolar demanda atenção específica às necessidades de cada educando. Alguns estudantes podem necessitar de atendimentos e acompanhamentos especializados, realizados tanto no âmbito educacional quanto em outros serviços de apoio. Por essa razão, a organização da rotina escolar precisa considerar as particularidades de cada estudante, de modo que a ampliação da jornada não se transforme em uma experiência excessivamente cansativa ou incompatível com suas necessidades (BRASIL, 2008; TASSA; RODASKI; CRUZ, 2023).

15

Muitas crianças e adolescentes podem precisar de acompanhamento psicológico, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional ou outros serviços especializados, conforme suas necessidades individuais sendo essencial essa articulação entre a escola, a família e os diferentes serviços de apoio para proporcionar o desenvolvimento integral do estudante. A perspectiva inclusiva pressupõe justamente a construção de condições que possibilitem a participação do estudante no processo educacional, considerando suas necessidades e eliminando barreiras que possam limitar sua participação (BRASIL, 2015).

Nessas situações, a permanência integral na escola, quando organizada de maneira rígida e inflexível, pode dificultar a conciliação entre a jornada escolar e outras necessidades de acompanhamento do estudante. Por isso, a ampliação do tempo escolar não deve ser compreendida como uma permanência obrigatória e indiferenciada, mas como uma oportunidade educativa que precisa ser organizada de acordo com as características e necessidades dos sujeitos. As reflexões sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas em tempo integral reforçam a importância de analisar como a organização da jornada

pode favorecer ou dificultar a efetiva participação desses estudantes (TASSA; RODASKI; CRUZ, 2023).

Assim, a garantia do direito à Educação Integral deve estar articulada aos princípios da Educação Inclusiva, assegurando não apenas o acesso e a permanência na escola, mas também a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência e determina a garantia de um sistema educacional inclusivo, reforçando a necessidade de eliminação das barreiras que possam impedir sua plena participação (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, estratégias de flexibilização curricular e organizacional podem contribuir para que a escola em tempo integral reconheça as necessidades individuais de cada educando, sem perder de vista o direito à educação e à participação. A inclusão exige que a organização escolar seja suficientemente flexível para acolher diferentes formas de aprender, participar e permanecer nos espaços educativos. Dessa maneira, a Educação Integral, quando fundamentada em princípios inclusivos, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, desde que o tempo ampliado seja acompanhado de planejamento pedagógico, acessibilidade, recursos adequados e respeito às singularidades dos estudantes (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015; TASSA; RODASKI; CRUZ, 2023).

16

Sob esse viés, a Educação Inclusiva não significa tratar todos os estudantes de maneira idêntica, mas assegurar condições equitativas para que todos possam aprender e participar da vida escolar. A equidade exige reconhecer que diferentes estudantes necessitam de diferentes formas de apoio para alcançar os mesmos direitos educacionais. Essa compreensão aproxima os princípios da Educação Inclusiva da proposta da Educação Integral, pois ambas defendem uma escola comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano e com o respeito à diversidade (VACONCELOS et al., 2026).

A ampliação da jornada escolar representa, em muitos casos, uma oportunidade para enriquecer as experiências educativas por meio de atividades culturais, esportivas, científicas e artísticas. A educação integral, compreendida para além do simples aumento do tempo de permanência na escola, busca favorecer o desenvolvimento humano em diferentes dimensões, articulando conhecimentos, experiências e relações sociais (SILVA, 2026). No contexto das políticas atuais, a ampliação da jornada também está relacionada à perspectiva de redução das desigualdades, uma vez que o Programa Escola em Tempo Integral prioriza escolas que atendem

estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 2023). Contudo, essa mesma política precisa considerar que a ampliação do tempo escolar não produz os mesmos efeitos para todos os estudantes, especialmente quando estão presentes necessidades educacionais específicas.

Gomes-Silva e Mendes (2025) identificam que, embora as políticas de Educação Integral e de Educação Especial na perspectiva inclusiva apresentem objetivos convergentes, sua implementação nas escolas de tempo integral ainda produz conflitos, especialmente na articulação entre a permanência ampliada do estudante e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa realidade demonstra que a ampliação da jornada não deve ser analisada apenas pelo número de horas de permanência ou de matrículas, mas também pelas condições pedagógicas e organizacionais oferecidas aos estudantes público da Educação Especial.

Dessa forma, torna-se necessário compreender que igualdade não significa uniformidade. Uma política educacional verdadeiramente inclusiva precisa reconhecer que estudantes com diferentes características e necessidades podem demandar formas distintas de organização escolar. Santos et al. (2026) ressaltam que a educação inclusiva pressupõe a garantia de acesso, permanência e aprendizagem significativa, acompanhada de condições de acessibilidade, formação profissional, recursos adequados e atuação do AEE. Nessa perspectiva, assegurar equidade significa oferecer os apoios necessários para que diferentes estudantes possam participar das experiências escolares em condições efetivamente inclusivas.

A literatura especializada demonstra que estudantes com Transtorno do Espectro Autista podem apresentar diferentes necessidades relacionadas à comunicação, à interação social, ao processamento sensorial, à organização da rotina e às formas de participação nas atividades escolares. Por essa razão, a permanência prolongada no ambiente escolar precisa ser planejada de acordo com as características e necessidades de cada estudante, evitando a adoção de práticas homogêneas. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece que os estudantes com TEA devem ter assegurados os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem, bem como prevê planejamento individualizado por meio do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) (BRASIL, 2025a, 2025b).

Isso não significa afirmar que a Educação Integral seja inadequada para todos os estudantes da Educação Especial. Pelo contrário, a ampliação do tempo pode possibilitar experiências diversificadas de aprendizagem, convivência, cultura, esporte e participação social, desde que organizada de maneira intencional e inclusiva. Silva (2026) compreende a Educação Integral como uma proposta de formação humana em diferentes dimensões, enquanto Tassa, Rodaski e Cruz (2023) discutem a necessidade de articular a educação integral às condições de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas de tempo integral. Assim, o aspecto central consiste em reconhecer que não existe uma única forma de organizar a jornada escolar capaz de responder igualmente às necessidades de todos os estudantes.

Nesse contexto, ganha destaque a flexibilização curricular e organizacional como condição para a efetivação da inclusão. A adaptação dos tempos, espaços, recursos e estratégias pedagógicas deve considerar as necessidades individuais e favorecer diferentes formas de participação e aprendizagem (SOUZA et al., 2026). Essa perspectiva encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, que estabelece a elaboração do PAEE e do PEI como instrumentos pedagógicos individualizados, destinados a orientar o trabalho em sala de aula comum, o AEE, as atividades colaborativas e as ações de articulação intersetorial (BRASIL, 2025a, 2025b). Dessa forma, a construção coletiva desses instrumentos pode contribuir para articular a permanência escolar às demais necessidades educacionais e de apoio do estudante.

18

Outro aspecto relevante refere-se à articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. Embora essa articulação ainda represente um desafio para as políticas públicas, o novo Plano Nacional de Educação prevê a integração entre essas áreas para o desenvolvimento de ações voltadas à atenção psicossocial e à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2026). Da mesma forma, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece que o planejamento individualizado deve contemplar ações de articulação intersetorial, fortalecendo a responsabilidade compartilhada entre os diferentes serviços e profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes (BRASIL, 2025a, 2025b). Assim, a construção de uma rede de apoio articulada pode contribuir para reduzir a sobrecarga enfrentada pelas famílias e favorecer maior continuidade no acompanhamento dos estudantes.

Além disso, a formação continuada dos professores constitui um dos principais desafios para a implementação de uma Educação Integral Inclusiva. A ampliação da jornada escolar

exige profissionais preparados para desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, reconhecer potencialidades, respeitar diferentes ritmos de aprendizagem e utilizar estratégias acessíveis. Santos et al. (2026) destacam a formação docente como um dos elementos fundamentais para a efetivação das políticas de educação inclusiva, enquanto Souza et al. (2026) ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade e às singularidades dos estudantes. Portanto, sem investimento na formação dos profissionais, existe o risco de que o tempo adicional de permanência na escola não se traduza em experiências educativas mais significativas e inclusivas.

Outro desafio refere-se aos processos de avaliação da aprendizagem. Uma perspectiva inclusiva exige que a avaliação considere não apenas os resultados acadêmicos, mas também os diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, Santos et al. (2026) defendem uma concepção de inclusão voltada à aprendizagem significativa e à participação dos estudantes, enquanto a legislação atual prevê o acompanhamento individualizado por meio do estudo de caso e dos instrumentos pedagógicos específicos destinados ao público da Educação Especial (BRASIL, 2025a, 2025b). Assim, os processos avaliativos precisam ser contínuos e capazes de reconhecer avanços individuais, respeitando diferentes formas, ritmos e possibilidades de aprendizagem.

19

Diante dessas reflexões, percebe-se que a efetivação da Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva depende da superação de práticas padronizadas e da construção de políticas públicas capazes de considerar a diversidade dos estudantes. Silva (2026) destaca que a Educação Integral deve ser compreendida como um projeto de formação humana ampla, enquanto Santos et al. (2026) evidenciam que a inclusão requer condições efetivas para acesso, permanência, participação e aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo não deve ser apenas garantir que todos os estudantes permaneçam o mesmo número de horas na escola, mas assegurar que a jornada ampliada seja organizada com qualidade, intencionalidade pedagógica e respeito às necessidades de cada sujeito.

Portanto, uma Educação Integral verdadeiramente inclusiva deve reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre por meio de diferentes experiências, espaços e relações educativas. A escola constitui um espaço fundamental desse processo, mas a formação integral também pode envolver atividades culturais, esportivas, comunitárias, serviços de apoio e a participação da família. Essa compreensão está em consonância com a concepção de Educação

Integral apresentada por Silva (2026) e com as políticas contemporâneas de educação inclusiva, que defendem a articulação entre diferentes recursos e serviços para garantir a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026). Assim, a construção de políticas públicas comprometidas com a equidade exige superar modelos homogêneos, padronizados e organizar a ampliação do tempo escolar de modo que ela esteja efetivamente a serviço da aprendizagem, da participação, do desenvolvimento e do bem-estar de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo permite compreender que a Educação Integral, na perspectiva inclusiva, não pode ser reduzida ao aumento do tempo de permanência do estudante na escola. Para os estudantes público-alvo da Educação Especial, é necessário considerar suas particularidades e individualidades, reorganizando o currículo, os tempos, os espaços e as atividades de acordo com suas necessidades e possibilidades. Nessa organização é essencial que o AEE seja integrado ao processo educativo e contribua para a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (SILVA, 2026).

Da mesma forma, Santos et al. (2026) destacam que a consolidação das políticas públicas de educação inclusiva depende de fatores como formação dos profissionais, acessibilidade, recursos adequados e articulação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o ensino regular. Ademais a flexibilização curricular torna-se fundamental. Ela deve envolver não apenas os conteúdos e as estratégias pedagógicas, mas também a organização dos horários, a necessidade de pausas, os ambientes e os estímulos presentes na rotina escolar. Alguns estudantes podem apresentar sensibilidade a ruídos e outros estímulos, podendo vivenciar descontrole emocional diante de ambientes muito intensos ou de um tempo excessivo de permanência na escola. Assim, permanecer mais tempo na instituição não significa, necessariamente, aprender mais.

Souza et al. (2026) destacam que, apesar dos avanços legais, permanecem desafios relacionados à formação dos profissionais, aos recursos humanos e materiais, à infraestrutura, à flexibilização curricular e à distância entre o que está previsto nas políticas e aquilo que se concretiza no cotidiano escolar. Essa realidade ganha especial importância no contexto da educação integral em tempo integral, pois a ampliação da jornada precisa considerar as

diferentes necessidades dos estudantes, assegurando não apenas acesso e permanência, mas também participação, aprendizagem, bem-estar e respeito às singularidades. Assim, a construção de uma educação integral verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, organização curricular, práticas pedagógicas e condições adequadas para que todos os estudantes possam vivenciar a escola de forma significativa e com equidade.

Conclui-se, portanto, que Educação Integral e Educação Inclusiva precisam caminhar juntas, tendo o estudante como referência para o planejamento. O tempo ampliado pode favorecer o desenvolvimento, a autonomia e a convivência, mas precisa ser organizado de maneira flexível, considerando que cada estudante responde de forma diferente às experiências, aos estímulos e à rotina escolar. Para isso, são fundamentais o planejamento individualizado, a formação dos profissionais, a participação da família e a articulação entre escola e serviços de apoio.

Por fim, este estudo evidencia a importância de ampliar as discussões sobre a organização da escola em tempo integral para estudantes da Educação Especial. Como possibilidade para futuras pesquisas, é imprescindível citar a realização de investigações em escolas de tempo integral, envolvendo professores, famílias e estudantes, a fim de compreender, na prática, os impactos da jornada ampliada, da flexibilização curricular e dos diferentes estímulos sobre a aprendizagem, a participação, o bem-estar e o desenvolvimento desses estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 03 de ago. de 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 04 de ago. de 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Planalto, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm Acesso em 06 de ago. de 2026.

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 14 de ago. de 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Planalto, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 07 de ago. de 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Planalto, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 05 de ago. de 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: Planalto, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm Acesso em 14 de ago. de 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Planalto, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm Acesso em 09 de ago. de 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Planalto, 2025. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2012.773-2025?OpenDocument Acesso em 09 de ago. de 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional da Educação. Brasília, DF: Planalto, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm Acesso em 09 de ago. de 2026.

EDUARDO, Neiva Terezinha da Rosa; GODOY, Dalva Maria Alves. A Declaração de Salamanca, sua influência nas políticas de inclusão escolar no Brasil após trinta anos(1994-2024). **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.23, n.02, p. 707-721, abr./ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/10070/7223> Acesso em 18 de jul. de 2026.

CAVALIERE Ana Maria,(UFRJ), Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, 29 jun. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157> Acesso em 14 de ago. de 2026.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública(1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p.153-168, 2001.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948.** Brasília, DF: Casa ONU Brasil, 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf Acesso em 01 de ago. de 2026.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil.** Aprovada na Assembleia Geral da ONU em 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> Acesso em 05 de ago. de 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Aprovada pela Resolução nº 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 10 de ago. de 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Normas sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.** Nova York, 1993. Disponível em <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities> Acesso em 03 de ago. de 2026.

SANTOS, Maria Elena Pereira dos; OTTANI, Telma Rodrigues; GRANDO, Luciana Budart; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. *Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil: fundamentos, desafios e perspectivas para uma escola equitativa.* **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i2.24433.

SILVA, Amaury Cunha et al. Educação Integral No Contexto Brasileiro: Concepções, Políticas, Desafios e Perspectivas para uma Formação Humana “Integral”. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 33, p. 1-18, 2026. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-integral-no-contexto-brasileiro-concepcoes-politicas-desafios-e-perspectivas-para-uma-formacao-humana-integral> Acesso em: 16 de ago. de 2026.

SOUZA, Maria Eduarda Lima et al. Políticas Públicas E Eficiência No Contexto Da Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas. **Vivências**, v. 22, n. 45, p. 127-137, 2026. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/1865> Acesso em 17 de ago. de 2026.

TASSA, K. O. M. E. ; RODASKI, J. I. ; CRUZ, G. de C. A Inclusão de Alunos com Deficiência nas Escolas em Tempo Integral: Reflexões pertinentes . **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 37, p. 237-252, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7920493. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1308> Acesso em: 16 ago. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, n. 45, p. 295-300, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000086291_por Acesso em 21 de jul. de 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000139394.locale=en> Acesso em 20 de jul. de 2026.

VACONCELOS, Joelson Menezes de; ALVARENGA, Garrolici de Fátima Peixoto de; MOITA, Cecília Maria de Oliveira; OLIVEIRA, Mery Elen Ferreira. A educação inclusiva como princípio da equidade escolar: reflexões sobre acesso, permanência e aprendizagem. *Revista Tópicos*, 29 mar. 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/774788125. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/generate/pdf_zenodo/pub_774788125.pdf Acesso em 16 de ago. d