

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ANDRIENI CALDAS DE PAULA

**HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL: DO ESTUDO DE CASO À CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO
PARADIDÁTICO INFANTIL**

**PONTA GROSSA
2026**

ANDRIENI CALDAS DE PAULA

**HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL: DO ESTUDO DE CASO À CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO
PARADIDÁTICO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski.

**PONTA GROSSA
2026**

P324 Paula, Andrieni Caldas de

Habilidades sociais e educação inclusiva na escola de tempo integral: do estudo de caso à construção de um livro paradidático infantil / Andrieni Caldas de Paula. Ponta Grossa, 2026.

143 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski.

1. Educação inclusiva. 2. Escola - tempo integral. 3. Educação integral. 4. Habilidades sociais. 5. Recurso educacional. I. Manjinski, Everson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

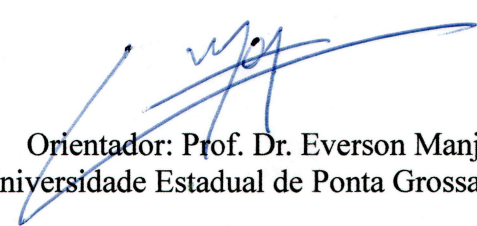
TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRIENI CALDAS DE PAULA

**HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
DO ESTUDO DE CASO
À CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO PARADIDÁTICO INFANTIL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), e na Linha de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

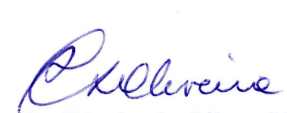
BANCA AVALIADORA



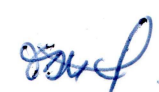
Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



Prof.ª. Dr.ª. Vera Lucia Martiniak
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



Prof. Dr.ª. Rita de Cássia da Silva Oliveira
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



Prof.ª. Dr.ª. Tania Parolin da Cruz
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

PONTA GROSSA
12 de agosto de 2026

Dedico este trabalho aos meus alunos, que fizeram, fazem e ainda farão parte da minha trajetória docente e que, em suas múltiplas formas de ser, aprender e sentir, me ensinam diariamente que educar constitui, antes de tudo, um ato de escuta, sensibilidade e presença. É com eles que aprendo a ver além do que se mostra, a sentir além do que se diz e a acreditar em uma educação mais humana, inclusiva e cheia de sentido.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me colocar neste lugar, conceder esta tão sonhada oportunidade e permitir que eu seguisse este percurso com saúde e discernimento.

Aos meus pais, que, mesmo sem a presença física, deixaram em mim o amor, a educação e o exemplo. A busca pela evolução acadêmica, com certeza, os encheria de orgulho de sua caçula.

Ao meu amado parceiro de vida, meu esposo João, por seu amor, generosidade, incentivo, presença e compreensão em todos os momentos, especialmente quando a exaustão tomava conta e minha presença se fazia escassa. Obrigada por segurar minha mão e sustentar a nossa família com todo o suporte necessário enquanto estive ausente.

Aos meus filhos Vicente e Luiza, amores da minha vida e da minha alma, por toda a espera e paciência. Mesmo tão pequenos, compreenderam os inúmeros momentos de ausência da mamãe. Esta caminhada foi trilhada com o desejo profundo de ser um espelho de incentivo para vocês.

Ao Professor Dr. Everson Manjinski, meu querido orientador, por me guiar de forma cuidadosa e criteriosa e pelas contribuições acadêmicas e pessoais que trouxe à minha trajetória. Obrigada por acreditar e confiar em meu potencial. Você me inspira e deixa uma marca de gratidão eterna.

De maneira especial, expresso minha sincera gratidão à Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Martiniak e à Prof^a. Dr^a. Tânia Parolin da Cruz, que gentilmente aceitaram compor a banca avaliadora. Agradeço pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições compartilhadas, que enriqueceram esta pesquisa e foram fundamentais para o meu aprimoramento acadêmico, científico e pessoal.

À minha irmã Andrieli, que é minha rede de apoio, sempre presente e solícita diante de todas as demandas deste período de intenso estudo.

À minha querida e parceira de jornada, Kerolin, que esteve ao meu lado dia e noite, compartilhando angústias, aprendizados, desafios e muitas conquistas. Agradeço a Deus por colocar uma pessoa tão acolhedora em meu caminho. Formamos uma dupla de muita cumplicidade, que, com certeza, será para a vida!

Às participantes da pesquisa, minhas queridas colegas de trabalho, pela parceria ao longo deste processo. Vocês acreditaram, dedicaram-se e contribuíram para a realização desta grande missão. Obrigada pelo incentivo e confiança.

Agradeço a todos os professores do PROFEI e em especial à UEPG que novamente oportunizou a realização de mais um sonho. Tenho muito prazer em fazer parte desta instituição!

Minha sincera gratidão a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada de muita dedicação e entrega.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um *a priori* da nossa história individual e social.

(FREIRE, Paulo, 2001, p. 50)

RESUMO

PAULA, Andrieni Caldas de. **Habilidades sociais e educação inclusiva na escola de tempo integral**: do estudo de caso à construção de um livro paradidático infantil. Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

A relação entre a organização da escola de tempo integral e a promoção da educação inclusiva motivou este estudo. A pesquisa teve como objetivo analisar a organização institucional de uma escola pública de tempo integral, localizada no município de Palmeira (PR), e suas implicações para a promoção de habilidades sociais no contexto da educação inclusiva, de modo a fundamentar a elaboração de um recurso educacional alinhado às evidências produzidas pela investigação. Fundamentada teoricamente em autores como Vygotsky, Del Prette e Del Prette, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa e natureza exploratória e descritiva, organizado em três etapas articuladas: análise documental, elaboração do recurso educacional e apresentação e apreciação do recurso pelas docentes participantes. Na primeira etapa, a coleta de dados envolveu a análise de documentos institucionais e de registros relacionados às práticas pedagógicas, buscando identificar intencionalidades formativas relacionadas à convivência, à participação e ao desenvolvimento das habilidades sociais, compreendidas à luz de Del Prette e Del Prette. Na segunda etapa, as evidências produzidas pela análise documental, articuladas ao referencial teórico, fundamentaram a elaboração da primeira versão do recurso educacional. Na terceira etapa, o livro paradidático infantil desenvolvido no âmbito da investigação foi apresentado a seis docentes, das quais cinco participaram de entrevistas semiestruturadas, visando compreender suas percepções acerca da promoção das habilidades sociais no contexto escolar e das potencialidades pedagógicas do recurso educacional. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). Os resultados evidenciaram que os documentos institucionais apresentam intencionalidades voltadas ao desenvolvimento integral, à convivência, à participação e à educação inclusiva, ainda que as habilidades sociais não estejam explicitamente sistematizadas nesses documentos. Evidenciaram também aproximações e desafios entre essas intencionalidades e as práticas pedagógicas relatadas pelas participantes, cuja efetivação depende de mediações pedagógicas intencionais, da organização do trabalho educativo e de condições institucionais favoráveis. Na percepção das docentes, o recurso educacional apresenta potencial para favorecer o diálogo sobre emoções, convivência, participação e habilidades sociais, contribuindo para o enfrentamento de barreiras atitudinais e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e empáticas. Como desdobramento da investigação, foram elaborados o livro paradidático infantil *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e o Guia de Mediação de Leitura para Educadores, concebidos como recursos de mediação pedagógica voltados à promoção e ao fortalecimento da comunicação, da empatia, do autocontrole, da assertividade e da cooperação no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Escola de tempo integral. Educação integral. Habilidades sociais. Recurso educacional.

ABSTRACT

PAULA, Andrieni Caldas de. **Social Skills and Inclusive Education in Full-Time Schools:** From the Case Study to the Construction of a Children's Supplementary Book. Advisor: Prof. Dr. Everson Manjinski. 2026. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This study was motivated by the relationship between the organization of a full-time school and the promotion of inclusive education. The research aimed to analyze the institutional organization of a public full-time school located in the municipality of Palmeira (PR) and its implications for fostering social skills within the context of inclusive education, thereby providing a foundation for developing an educational resource aligned with the study's findings. Grounded in the theories of authors such as Vygotsky and Del Prette and Del Prette, this research employed a qualitative case study approach of an exploratory and descriptive nature, organized into three interconnected phases: document analysis, development of the educational resource, and presentation and appraisal of the resource by the participating teachers. In the first phase, data collection involved analyzing institutional documents and records related to pedagogical practices, seeking to identify educational intentions regarding social interaction, participation, and social skill development—concepts understood through the lens of Del Prette and Del Prette. In the second phase, the evidence derived from the document analysis, combined with the theoretical framework, informed the development of the educational resource's initial version. In the third phase, the children's supplementary educational book developed during the study was presented to six teachers; five of them participated in semi-structured interviews, aimed at understanding their perceptions regarding the promotion of social skills in the school setting and the pedagogical potential of the educational resource. Data were analyzed using Content Analysis, following Bardin (2011). The results revealed that institutional documents reflect intentions focused on holistic development, social interaction, participation, and inclusive education, even though social skills are not explicitly systematized within these documents. The findings also highlighted both alignments and challenges regarding the relationship between these intentions and the pedagogical practices reported by the participants—practices whose effective implementation depends on intentional pedagogical mediation, the organization of educational work, and favorable institutional conditions. In the teachers' view, the educational resource holds the potential to foster dialogue regarding emotions, social interaction, participation, and social skills, thereby helping to overcome attitudinal barriers and strengthen more inclusive and empathetic pedagogical practices. As an outcome of the research, the children's supplementary reading book *I See with My Little Eyes: Lina Between Seeing and Feeling* and the Reading Mediation Guide for Educators were developed and conceived as pedagogical mediation resources aimed at promoting and strengthening communication, empathy, self-control, assertiveness, and cooperation within the school setting.

Keywords: Inclusive education. Full-time school. Holistic education. Social skills. Educational resource.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Localização do município de Palmeira e da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio.....	41
Figura 2 –	Práticas pedagógicas, habilidades sociais e desafios na perspectiva da educação inclusiva.....	87
Figura 3 –	Capa e quarta capa do livro <i>Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir</i>	108
Figura 4 –	Organização geral do livro paradidático.....	109
Figura 5 –	Abertura do Capítulo 1 – Comunicação.....	110
Figura 6 –	Abertura do Capítulo 2 – Empatia.....	110
Figura 7 –	Abertura do Capítulo 3 – Autocontrole.....	111
Figura 8 –	Abertura do Capítulo 4 – Assertividade.....	112
Figura 9 –	Abertura do Capítulo 5 – Cooperação.....	113
Figura 10 –	Capa do Guia de Mediação de Leitura para Educadores.....	117
Figura 11 –	Elementos constitutivos do Guia de Mediação de Leitura para Educadores.....	118
Figura 12 –	Cartas de Mediação e Diálogo.....	119
Figura 13 –	Meu Diário dos Sentimentos.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Caracterização do município de Palmeira - PR.....	41
Quadro 2 –	Aspectos gerais da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio.....	42
Quadro 3 –	Organização curricular da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio.....	44
Quadro 4 –	Etapas da Análise de Conteúdo e procedimentos de análise adotados.....	62
Quadro 5 –	Dimensões e categorias analíticas utilizadas na análise dos dados.....	63
Quadro 6 –	Possíveis aproximações entre os componentes da Parte Diversificada e as habilidades sociais adotadas como categorias analíticas.....	75
Quadro 7 –	Síntese dos elementos identificados nos documentos institucionais e suas relações com as habilidades sociais.....	75
Quadro 8 –	Perfil das professoras participantes.....	77
Quadro 9 –	Habilidades sociais evidenciadas nos relatos das professoras e referenciais teóricos em diálogo.....	84
Quadro 10 –	Impressões gerais das professoras sobre o livro paradidático.	91
Quadro 11 –	Características do recurso educacional <i>Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir</i>	108
Quadro 12 –	Síntese da organização do livro e das habilidades sociais.....	114
Quadro 13 –	Componentes, finalidades e possibilidades de mediação do Guia de Mediação de Leitura para Educadores.....	116

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LB	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDF	Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E HABILIDADES SOCIAIS: BASES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS.....	20
2.1 Educação inclusiva: trajetória histórica e marcos políticos no contexto brasileiro.....	20
2.2 Educação integral e educação em tempo integral: interfaces e fundamentos.....	27
2.3 Habilidades sociais: conceitos e fundamentos.....	34
3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO CONTEXTO DE ANÁLISE.....	40
3.1 Caracterização do município e da escola investigada.....	40
3.2 A organização institucional da escola de tempo integral.....	46
3.3 Fundamentos teóricos para a análise do contexto investigativo.....	48
4 PERCURSO METODOLÓGICO: DO DIAGNÓSTICO À ELABORAÇÃO E APRECIAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	57
4.1 Delineamento da pesquisa.....	57
4.2 Procedimentos de coleta de dados.....	59
4.3 Procedimentos de análise dos dados.....	62
5 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL, HABILIDADES SOCIAIS E PERCEPÇÕES DOCENTES.....	65
5.1 As habilidades sociais nos documentos norteadores.....	65
5.1.1 Projeto Político Pedagógico.....	66
5.1.2 Documentos orientadores da educação integral e registros institucionais.	70
5.2 Percepções docentes sobre a escola de tempo integral, as habilidades sociais e o recurso educacional.....	77
5.3 Síntese diagnóstica e fundamentos do recurso educacional.....	93

6 RECURSO EDUCACIONAL: O LIVRO PARADIDÁTICO INFANTIL <i>EU VEJO COM MEUS OLHINHOS: LINA ENTRE O VER E O SENTIR</i> E O GUIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA.....	98
6.1 Fundamentação e concepção pedagógica do recurso educacional.....	98
6.2 Processo de elaboração e aperfeiçoamento do recurso educacional....	104
6.3 Apresentação do recurso educacional.....	107
6.3.1 Livro paradidático infantil <i>Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir</i>	107
6.3.2 Guia de Mediação de Leitura para Educadores.....	114
6.4 Relação entre pesquisa e recurso educacional.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	134
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	136
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	141

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola suscita reflexões que ultrapassam a dimensão quantitativa da jornada escolar, especialmente quando se considera a convivência, a participação e as possibilidades de desenvolvimento humano produzidas no cotidiano educativo. Ao ampliar os tempos de convivência e as oportunidades de interação entre estudantes, professores e demais profissionais da educação, a escola de tempo integral pode constituir-se como espaço privilegiado para a promoção de habilidades sociais.

Compreendidas como repertórios de comportamentos aprendidos e desenvolvidos nas interações sociais (Del Prette; Del Prette, 2017), as habilidades sociais abrangem competências relacionadas à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à assertividade e à cooperação, favorecendo a construção de vínculos, a participação dos estudantes e a convivência em contextos educativos inclusivos. Torna-se relevante compreender de que maneira a organização institucional da escola de tempo integral cria oportunidades para a promoção das habilidades sociais.

A educação inclusiva consolida-se como princípio orientador das políticas educacionais ao afirmar que todos os estudantes devem ter assegurados o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais ou cognitivas. Os princípios da educação inclusiva pressupõem reconhecer que a inclusão não se restringe à presença física do estudante na escola, mas exige transformações na organização institucional, nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no cotidiano. A efetivação da educação inclusiva requer experiências formativas que reconheçam a diversidade dos sujeitos e favoreçam o pertencimento, a participação e as interações entre os estudantes.

A discussão acerca da educação integral ganha relevância ao propor uma concepção de formação comprometida com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, reconhecendo a escola como espaço de convivência, desenvolvimento e construção de sentidos. A educação integral não se reduz à ampliação da jornada escolar, mas pressupõe a intencionalidade de promover experiências formativas que contemplem as diferentes dimensões do

desenvolvimento humano. Ao assumir essa compreensão, esta pesquisa busca analisar em que medida a organização institucional da escola investigada aproxima-se desses princípios, reconhecendo os desafios e os limites presentes na concretização dessa proposta no cotidiano escolar.

Minha aproximação com a temática investigada encontra-se profundamente relacionada à minha trajetória profissional na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A atuação em uma escola pública de tempo integral despertou a inquietação de compreender se a ampliação da jornada escolar representava apenas maior tempo destinado aos conteúdos acadêmicos ou se também favorecia experiências de diálogo, convivência, participação e desenvolvimento das habilidades sociais. Essa inquietação constituiu o ponto de partida desta investigação, voltada à análise de como a organização institucional da escola de tempo integral cria condições para a promoção das habilidades sociais, considerando a articulação entre tempos, espaços, práticas pedagógicas e experiências educativas diversificadas. Foi a partir dessa inquietação que se constituiu a questão norteadora desta pesquisa.

A presente investigação orienta-se pela seguinte questão norteadora: de que maneira a organização institucional de uma escola pública de tempo integral favorece ou limita a promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva?

Com base nessa problematização, esta investigação assume como objetivo analisar a organização institucional de uma escola pública de tempo integral e suas implicações para a promoção de habilidades sociais no contexto da educação inclusiva, de modo a fundamentar a elaboração de um recurso educacional alinhado às evidências produzidas na investigação. Para alcançar esse propósito, o percurso investigativo organiza-se em etapas complementares e cronologicamente articuladas. Como objetivos específicos, busca-se:

- a) analisar, a partir dos documentos institucionais e das percepções das professoras participantes, como a ampliação da jornada escolar se relaciona com as interações no ambiente escolar e com a promoção das habilidades sociais;
- b) identificar como princípios relacionados às habilidades sociais se expressam nos documentos orientadores da unidade escolar investigada;
- c) elaborar um livro paradidático infantil como recurso educacional destinado à promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva;

d) compreender as percepções das professoras acerca das potencialidades pedagógicas do livro paradidático desenvolvido.

O campo empírico da investigação foi definido na Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, localizada no município de Palmeira, na região dos Campos Gerais do estado do Paraná, sendo a única instituição da rede municipal organizada em regime de tempo integral. Embora situada em um bairro do município, a organização da jornada ampliada faz com que a instituição receba estudantes provenientes de diferentes regiões da cidade, reunindo sujeitos com distintas experiências sociais, culturais e escolares, circunstância que amplia as possibilidades de convivência e os desafios relacionados à inclusão, à participação e às relações interpessoais no cotidiano escolar.

A implantação da jornada ampliada, iniciada no ano de 2023, ocorreu em uma estrutura escolar anteriormente organizada em tempo parcial, circunstância que passou a mobilizar novos tempos, espaços, práticas pedagógicas e relações de convivência entre estudantes e profissionais da educação, sem mudanças estruturais significativas em seu espaço físico. Tal contexto torna a escola investigada um caso singular, uma vez que a reorganização da proposta educativa passou a ocorrer em meio aos desafios concretos de implementação da educação em tempo integral, exigindo da comunidade escolar novas formas de organização e mediação pedagógica.

Por encontrar-se ainda em processo de consolidação de sua proposta de educação em tempo integral, a escola investigada constitui um contexto singular para compreender as relações entre organização institucional, promoção das habilidades sociais e educação inclusiva.

A compreensão das relações entre educação inclusiva, educação em tempo integral e promoção das habilidades sociais fundamenta-se em referenciais que reconhecem a escola como espaço de formação, participação e mediação pedagógica. A investigação dialoga com as contribuições de Mantoan (2003) e Mendes (2006) acerca da inclusão escolar e com as concepções de educação integral desenvolvidas por Gadotti (2009), Cavaliere (2007a) e Moll (2012).

A abordagem das habilidades sociais ancora-se nas contribuições de Del Prette e Del Prette (2013; 2017; 2018) e nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2006; 2018) e Wallon (1979). À luz desses referenciais, torna-se pertinente investigar de que maneira a organização institucional de uma

escola pública de tempo integral favorece ou limita a promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva.

Embora existam relevantes estudos sobre educação inclusiva, educação em tempo integral e habilidades sociais, a articulação entre esses referenciais evidencia a necessidade de aprofundar investigações que considerem simultaneamente a organização institucional da escola pública de tempo integral, a promoção das habilidades sociais na perspectiva da educação inclusiva e a elaboração de recursos educacionais destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa articulação mostra-se necessária por possibilitar compreender como a organização institucional da escola pode favorecer a materialização dos princípios da educação inclusiva nas práticas pedagógicas e nas experiências de convivência, contribuindo para a promoção das habilidades sociais. Assim, esta pesquisa busca aproximar a análise da realidade institucional à elaboração de um recurso educacional fundamentado nas evidências produzidas pela investigação, contribuindo tanto para o aprofundamento das discussões acadêmicas quanto para o fortalecimento de práticas pedagógicas.

A singularidade da investigação reside, ainda, no fato de que a pesquisa ultrapassa a análise da realidade escolar ao fundamentar a elaboração de um recurso educacional construído a partir das evidências produzidas pela investigação. Ao articular a análise documental, a elaboração de um recurso educacional, sua apresentação às professoras participantes e a escuta de suas percepções, o estudo busca não apenas compreender a realidade investigada, mas também propor possibilidades pedagógicas comprometidas com a convivência, com a formação humana e com aprendizagens voltadas à vida em sociedade.

Para responder à questão norteadora e atingir os objetivos propostos, optou-se por um estudo de caso, de abordagem qualitativa e natureza exploratória e descritiva. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas articuladas. A primeira, de caráter documental, compreendeu a análise dos documentos institucionais da escola. Os resultados dessa etapa, articulados ao referencial teórico adotado, subsidiaram a elaboração do recurso educacional. A segunda etapa compreendeu a elaboração do livro paradidático infantil *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e do Guia de Mediação de Leitura para Educadores, fundamentados no referencial teórico e nos elementos identificados na análise documental. A terceira etapa envolveu a apresentação do recurso educacional às professoras participantes

e a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco docentes, buscando compreender suas percepções acerca da promoção das habilidades sociais no contexto escolar e das potencialidades pedagógicas do material elaborado. Os dados produzidos nas etapas documental e de entrevistas foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011).

Como recurso educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, elaborou-se o livro paradidático infantil, intitulado *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir*, acompanhado do Guia de Mediação de Leitura para Educadores. Fundamentados no referencial teórico e nos resultados da etapa diagnóstica da pesquisa, o livro e o Guia de Mediação de Leitura foram elaborados na perspectiva da educação inclusiva e voltados à promoção das habilidades sociais no contexto da escola pública de tempo integral. Por meio de situações próprias do cotidiano infantil, ambos buscam favorecer experiências de identificação, diálogo e reflexão, contribuindo para práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento da comunicação, da empatia, do autocontrole, da assertividade e da cooperação.

Esta dissertação está organizada em seções articuladas ao percurso investigativo desenvolvido. Após a Introdução, o segundo capítulo apresenta os fundamentos históricos e conceituais da educação inclusiva, da educação integral e das habilidades sociais. O terceiro capítulo apresenta a escola pública de tempo integral investigada, situando o contexto empírico da pesquisa, sua organização institucional e os elementos que justificam sua escolha como locus investigativo. O quarto capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, apresentando os caminhos percorridos desde o delineamento da pesquisa até os procedimentos de coleta e análise dos dados. O quinto capítulo contempla a análise dos dados produzidos e a síntese diagnóstica construída ao longo da investigação, considerando tanto a presença e abordagem das habilidades sociais nos documentos norteadores da instituição quanto as percepções docentes acerca dos desafios e possibilidades de sua promoção no contexto da escola de tempo integral. O sexto capítulo apresenta o recurso educacional elaborado no âmbito da pesquisa: o livro paradidático infantil *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir*, acompanhado do Guia de Mediação de Leitura e de recursos complementares, discutindo seus fundamentos teóricos, sua organização e suas relações com as evidências produzidas pela investigação. Por fim, as Considerações Finais retomam os principais resultados, as contribuições e as limitações da pesquisa.

Pretende-se que o leitor encontre neste estudo não apenas dados, análises e reflexões sobre a escola pública de tempo integral, mas também possibilidades de ampliar o olhar acerca da infância, dos processos de aprendizagem social e das relações humanas. As reflexões aqui construídas buscam despertar inquietações, olhares e possibilidades de compreender a escola como espaço de convivência, de formação humana e de experiências compartilhadas.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E HABILIDADES SOCIAIS: BASES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

Refletir sobre a promoção das habilidades sociais no contexto da escola pública de tempo integral implica compreender os fundamentos teóricos e o percurso histórico que sustentam a educação inclusiva e a educação integral no cenário educacional brasileiro. Mais do que marcos legais ou orientações normativas, esses referenciais expressam diferentes concepções de escola, de formação humana e de desenvolvimento, permitindo compreender como a organização institucional pode favorecer experiências educativas comprometidas com a participação, a aprendizagem e a convivência.

Nesse contexto, este capítulo organiza-se em três eixos articulados. Inicialmente, discute a trajetória histórica, os fundamentos conceituais e os principais marcos políticos da educação inclusiva no Brasil. Em seguida, aborda a educação integral e a educação em tempo integral, destacando suas aproximações e distinções, bem como as implicações da ampliação da jornada escolar para a organização do trabalho pedagógico. Por fim, apresenta os conceitos e fundamentos das habilidades sociais, compreendidas como elemento articulador entre a educação inclusiva, a educação integral e a proposta de recurso educacional desenvolvida nesta pesquisa.

2.1 Educação inclusiva: trajetória histórica e marcos políticos no contexto brasileiro

A consolidação da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro resulta de um percurso histórico marcado por transformações nas formas de compreender os sujeitos, a aprendizagem e o próprio papel da escola frente à diversidade. Distanciando-se de perspectivas centradas na homogeneização dos estudantes, a inclusão passa a sustentar-se no reconhecimento do direito de todos à educação, exigindo não apenas acesso ao espaço escolar, mas condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento. Tal compreensão implica reconhecer que as barreiras à inclusão não se encontram exclusivamente nos sujeitos, mas também nas formas de organização da escola, nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no cotidiano educativo.

Para Mantoan (2003), a educação inclusiva constitui-se como um processo histórico, social, cultural e político fundamentado nos princípios da equidade, da valorização da diversidade e da garantia do direito à educação para todos, conforme defendido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A escola é compreendida como um espaço que deve assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas, superando práticas excludentes historicamente consolidadas.

No contexto brasileiro, a Educação Especial passou por profundas transformações ao longo das últimas décadas, acompanhando mudanças nos princípios educacionais e nas concepções de sujeito, aprendizagem e deficiência. Inicialmente, predominou uma concepção segregadora e assistencialista, fortemente influenciada por uma visão médico-clínica, na qual as pessoas com deficiência eram compreendidas como incapazes de aprender nos mesmos espaços que os demais estudantes. Nesse modelo, os estudantes eram encaminhados para instituições especializadas ou classes segregadas, afastadas do convívio escolar regular (Mazzotta, 2005).

Predominante até meados da década de 1970, esse fundamento restringia as possibilidades de desenvolvimento e participação social ao negar o acesso ao currículo comum e naturalizar práticas excludentes. A ausência de propostas pedagógicas inclusivas reforçava a ideia de incapacidade e limitava o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos, contribuindo para a manutenção das desigualdades educacionais.

Essa leitura é aprofundada por Mendes (2006), ao destacar que a Educação Especial se constituiu historicamente como um sistema paralelo ao ensino comum, marcado por práticas segregadoras justificadas pela crença de que os estudantes com deficiência seriam melhor atendidos em ambientes separados. Para a autora, a segregação escolar esteve associada à compreensão de que esses sujeitos deveriam ser protegidos e educados fora dos espaços comuns, o que contribuiu para a manutenção de formas de exclusão e para a consolidação de serviços especializados apartados do sistema regular de ensino.

A partir da década de 1970, impulsionado por transformações sociais, políticas e educacionais, emerge o modelo da integração escolar. Buscou-se inserir

estudantes com deficiência no ensino regular, desde que estes se adaptassem às normas e exigências do sistema educacional vigente. Embora tenha representado um avanço em relação à segregação, essa proposta manteve uma lógica normalizadora, transferindo ao estudante a responsabilidade pela adaptação e preservando estruturas escolares pouco flexíveis (Glat, 2007).

Segundo Mendes (2006), a integração escolar foi concebida como um processo gradual, estruturado em diferentes níveis de inserção, cabendo ao sistema educacional oferecer as condições consideradas mais adequadas ao desenvolvimento dos estudantes.

Embora tenha representado avanços em relação aos modelos segregadores, a integração manteve a responsabilidade pela adaptação centrada no estudante, sem promover transformações mais profundas na organização escolar.

Garcez e Ikeda (2021) compreendem a integração como uma etapa de transição entre os modelos segregadores e a proposta de educação inclusiva, destacando que, apesar dos avanços, ela não assegura, por si só, a participação plena dos estudantes.

A educação inclusiva consolida-se como um princípio orientador que desloca o foco da adaptação do estudante para a transformação da própria escola. A inclusão passa a ser entendida como um processo que reconhece a diversidade como princípio constitutivo da organização escolar, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura institucional e nos processos de gestão (Mantoan, 2003). Assim, a escola assume a responsabilidade de criar condições para que todos os estudantes participem ativamente das experiências educativas, aprendam e se desenvolvam em sua singularidade. A defesa de uma escola inclusiva pressupõe mudanças que ultrapassem adaptações pontuais, exigindo revisões nas formas de conceber a educação e a própria organização institucional da escola.

Essa compreensão é sintetizada por Mantoan ao afirmar:

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições (Mantoan, 2003, p. 14).

Quando essas mudanças não se concretizam, permanecem práticas próximas à lógica integracionista, nas quais a responsabilidade pela adaptação continua centrada no estudante. Nesse sentido, Mendes (2006) alerta que a permanência desse modelo compromete a efetiva participação dos estudantes nos contextos educacionais.

Ao problematizar os limites da concepção integracionista, Mendes (2006, p. 391) destaca que:

As críticas que surgiram posteriormente ao modelo se basearam na constatação de dois fatos: a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam [...], o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o empoderamento das pessoas com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2006, p. 391).

Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida apenas como ingresso dos estudantes no ensino regular e passa a exigir mudanças nas práticas pedagógicas, nas relações e na organização da escola. Desta forma, a diversidade deixa de ser compreendida como obstáculo ao processo educativo e passa a constituir elemento inerente à condição humana, exigindo a construção de contextos escolares capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todos.

No âmbito desta pesquisa, compreender a passagem de uma lógica integracionista para uma perspectiva inclusiva implica deslocar o olhar da simples presença dos estudantes na escola para a análise das condições institucionais que favorecem sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, investigar a organização dos tempos, dos espaços, das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no cotidiano escolar torna-se fundamental para compreender como os princípios da educação inclusiva se materializam na prática educativa, aspecto que orienta o desenvolvimento desta investigação.

No contexto brasileiro, a consolidação da educação inclusiva também foi impulsionada por importantes marcos legais e normativos. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um avanço significativo ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, fundamentada nos princípios da igualdade e da não discriminação. Esse marco inaugurou um período de reformas

educacionais voltadas à ampliação do acesso, da permanência e da qualidade social da educação.

Mais do que assegurar o direito formal à educação, esse movimento contribuiu para deslocar o debate da simples matrícula escolar para a necessidade de condições efetivas de participação e aprendizagem dos estudantes.

Na década de 1990, documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) fortaleceram o compromisso com a escolarização de todos os estudantes em escolas regulares, mediante a oferta dos apoios necessários às suas necessidades educacionais. Esses documentos influenciaram diretamente as políticas educacionais brasileiras e consolidaram a compreensão da inclusão como um direito humano fundamental.

Ao reconhecer a escola regular como espaço prioritário de escolarização, esses documentos reforçam a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas e das condições institucionais da escola, reafirmando o compromisso com a participação e a aprendizagem de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996 reafirmou esses princípios ao estabelecer que a Educação Especial deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo ofertada preferencialmente na rede regular. A legislação consolidou a Educação Especial como modalidade transversal, orientando a construção de um sistema educacional comprometido com a equidade e a diversidade. Além disso, reafirmou o compromisso do Estado com a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo a oferta de serviços de apoio especializado destinados ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996).

Esse movimento foi aprofundado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), instituída em 2008, que define a educação inclusiva como um princípio fundamentado nos direitos humanos, articulando igualdade e diferença como valores indissociáveis. A política orienta os sistemas de ensino a garantirem acesso, permanência, participação e aprendizagem, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar ao ensino comum. Ao reafirmar a educação inclusiva como compromisso dos sistemas de ensino, a política explicita que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025).

Essa compreensão desloca o entendimento da inclusão para além do acesso formal à escola, enfatizando a necessidade de condições que favoreçam a participação dos estudantes nas experiências escolares, nas interações cotidianas e nos processos de aprendizagem.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 2º, estabelece que o Atendimento Educacional Especializado possui função complementar ou suplementar à formação do estudante, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009).

Desse modo, o AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa ou suplementa. Sob essa perspectiva, práticas relacionadas à convivência, à participação e ao desenvolvimento de habilidades sociais precisam constituir-se no cotidiano da sala comum e das interações escolares, especialmente em contextos de educação em tempo integral, nos quais os estudantes permanecem por mais tempo compartilhando experiências e relações.

A consolidação desse arcabouço legal foi fortalecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída pela Lei nº 13.146/2015, que assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis e ao longo da vida. Essa legislação reafirma a necessidade de eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. No campo educacional, esses princípios aproximam-se das propostas do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas.

Os marcos legais analisados demonstram que a educação inclusiva ultrapassa a garantia formal do acesso à escola e atribui às instituições escolares a responsabilidade de promover condições efetivas de participação e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a análise da organização institucional da escola investigada permite compreender em que medida esses princípios encontram correspondência nas práticas e nas relações construídas no cotidiano escolar.

Autores como Mantoan (2003) e Carvalho (2008) destacam que a inclusão escolar exige profundas transformações na organização e na cultura das instituições educativas. Para Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física do estudante na sala de aula, mas implica a construção de estratégias que garantam sua participação efetiva no processo educativo. Carvalho (2008) complementa ao afirmar que reconhecer a diferença como constitutiva da condição humana é condição essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Pensar uma escola comprometida com a inclusão implica reconhecer a convivência como dimensão educativa. Relações pautadas no respeito, na escuta, na cooperação e na participação demandam aprendizagens sociais construídas nas experiências compartilhadas, aspecto que amplia a relevância das habilidades sociais como possibilidade de fortalecimento de práticas inclusivas.

Ao discutir os desafios da inclusão escolar, Mendes (2006) destaca que a construção de sistemas educacionais inclusivos envolve mudanças nas políticas públicas, na organização das escolas e nas práticas pedagógicas, exigindo o compromisso coletivo com a garantia do direito à educação e à participação de todos os estudantes. Para a autora, a inclusão escolar constitui um processo que demanda transformações estruturais e culturais capazes de assegurar a participação de todos na vida escolar (Mendes, 2006).

A trajetória da educação especial e da educação inclusiva no Brasil evidencia que a efetivação da inclusão ultrapassa o campo normativo e depende da forma como as instituições escolares organizam seus tempos, espaços, práticas pedagógicas e relações sociais. A inclusão materializa-se no cotidiano escolar, nas interações, nas escolhas pedagógicas e nas condições institucionais que possibilitam ou limitam a participação plena dos estudantes.

As contribuições teóricas e normativas apresentadas nesta seção fundamentam a compreensão da educação inclusiva como um processo que envolve transformações na organização escolar, e não apenas o atendimento às diferenças individuais. Esse entendimento constitui o ponto de partida para a análise desenvolvida nesta pesquisa, que investiga como a organização institucional de uma

escola pública de tempo integral pode favorecer ou limitar a promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva.

2.2 Educação integral e educação em tempo integral: interfaces e fundamentos

Embora relacionadas, educação integral e educação em tempo integral não são expressões equivalentes. A educação em tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar e do tempo de permanência dos estudantes na escola, enquanto a educação integral constitui uma concepção formativa voltada ao desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. A ampliação da jornada pode criar condições favoráveis à concretização de uma proposta de educação integral, desde que acompanhada da reorganização dos tempos, dos espaços, das práticas pedagógicas e das relações educativas (Moll, 2012).

A organização do tempo escolar constitui um elemento estruturante das práticas educativas e expressa concepções específicas de educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. A forma como o tempo é vivido e significado no cotidiano escolar pode favorecer oportunidades de experiências formativas, fortalecer as relações estabelecidas e favorecer a participação dos estudantes no processo educativo. Compreender o tempo escolar ultrapassa a ideia de uma dimensão meramente cronológica ou administrativa, passando a reconhecê-lo como componente pedagógico capaz de criar condições favoráveis à produção de experiências, interações e possibilidades de desenvolvimento.

Historicamente, a escola de tempo regular consolidou-se a partir de uma organização pautada em jornadas parciais, estruturadas em turnos e orientadas por uma lógica de fragmentação do tempo pedagógico. Essa configuração esteve associada à necessidade de ampliação do acesso à escolarização, sobretudo em contextos marcados por restrições estruturais e sociais, e orientou-se pela centralidade do currículo disciplinar e pela racionalização do tempo escolar (Cavaliere, 2007b).

Nesse modelo, o tempo escolar organiza-se prioritariamente em função da transmissão de conteúdos, o que tende a limitar a ampliação das experiências educativas e a articulação com outras dimensões da formação humana. Quando a organização do tempo escolar se restringe a uma lógica fragmentada e excessivamente centrada nos conteúdos, reduzem-se também as possibilidades de

interação, convivência e construção coletiva das aprendizagens, aspectos relevantes para estudantes que demandam tempos diferenciados de mediação, socialização e participação no cotidiano escolar.

Em contextos marcados pela diversidade, a rigidez dos tempos e a fragmentação das experiências educativas podem constituir barreiras à participação e ao pertencimento dos estudantes, reforçando desafios presentes nos processos de inclusão escolar.

Em contraposição, a proposta de educação integral emerge como uma concepção formativa que implica a ressignificação do tempo escolar, compreendendo-o como dimensão pedagógica fundamental, e não apenas como ampliação quantitativa da jornada.

Ao discutir a consolidação da educação integral no contexto brasileiro, Moll (2012) destaca que a ampliação da jornada escolar não pode representar apenas mais tempo da mesma escola, exigindo mudanças na organização dos tempos, espaços e experiências educativas. Conforme afirma a autora:

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola [...], pautando novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana (Moll, 2012, p. 133).

Para além da extensão da jornada escolar, a educação integral envolve uma compreensão ampliada da formação humana e da própria função social da escola. Em perspectiva semelhante, Gadotti (2009) compreende que a educação integral ultrapassa a transmissão de conhecimentos e envolve dimensões relacionadas ao lúdico, à corporeidade, à valorização das diferentes culturas e à aprendizagem da convivência, reconhecendo a formação humana em sua integralidade.

Essa compreensão também é evidenciada por Cavaliere (2010b), ao afirmar:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo (Cavaliere, 2010b, p. 1).

Ao analisar o pensamento de Anísio Teixeira, Cavaliere (2010a) evidencia que a educação integral se vincula à ampliação das funções sociais da escola e à formação de sujeitos capazes de participar da vida coletiva e democrática. Nesse sentido, a autora afirma:

Educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais [...] com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (Cavaliere, 2010a, p. 249).

A compreensão apresentada permite reconhecer que a ampliação do tempo escolar somente adquire sentido formativo quando articulada à organização de experiências pedagógicas capazes de favorecer a convivência, a participação e o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões, superando perspectivas restritas à ampliação quantitativa da jornada escolar.

Em perspectiva convergente, Gadotti (2009) reforça essa compreensão ao afirmar:

Encontramos neste livro exemplos de educação integral que reconhecem que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade; é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta (Gadotti, 2009, p. 8).

Cavaliere (2007b, p. 1017) ressalta que a ampliação do tempo escolar, embora possa favorecer experiências qualitativamente distintas, não garante, por si só, transformações no trabalho educativo, uma vez que “a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes”. Tal compreensão reforça a necessidade de considerar a organização dos tempos, espaços, práticas pedagógicas e relações escolares como dimensões fundamentais para a efetivação de uma proposta de educação integral comprometida com a formação dos estudantes.

As discussões apresentadas por Cavaliere (2007b) e Gadotti (2009) evidenciam que a formação humana pressupõe experiências educativas intencionalmente organizadas. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento não ocorre de maneira

espontânea, mas é impulsionado pelas interações sociais e pelas mediações realizadas nos contextos educativos.

O desenvolvimento infantil não ocorre de maneira espontânea ou independente das experiências educativas. Conforme Vygotsky (1991), os processos de instrução e desenvolvimento mantêm estreita relação, uma vez que a aprendizagem escolar pode impulsionar novas formas de desenvolvimento humano. Tal entendimento reforça a relevância da organização intencional dos tempos, dos espaços e das relações pedagógicas no contexto da educação integral.

Ao ampliar e diversificar os contextos de convivência escolar, ampliam-se também as possibilidades de mediação das relações interpessoais, favorecendo o exercício de habilidades sociais como comunicação, empatia, cooperação, autocontrole e resolução de conflitos no cotidiano escolar.

No âmbito das políticas públicas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu, por meio da Meta 6, a ampliação da oferta da educação em tempo integral, prevendo a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de modo a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica. Essa meta representou um importante direcionamento para a expansão da jornada escolar no país, reafirmando a necessidade de ampliar as oportunidades educativas e fortalecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

O monitoramento realizado ao final da vigência do PNE 2014–2024 evidenciou avanços na ampliação da oferta da educação em tempo integral, especialmente a partir de 2021. Entretanto, as metas estabelecidas não foram integralmente alcançadas. Em 2024, 23,0% dos estudantes da educação básica pública encontravam-se matriculados em jornada de tempo integral, percentual inferior aos 25% previstos na Meta 6. Da mesma forma, apenas 33,1% das escolas públicas ofertavam educação em tempo integral, permanecendo abaixo da meta de 50% estabelecida pelo Plano. O relatório também evidencia a permanência de desigualdades regionais e entre áreas urbanas e rurais, bem como diferenças entre as etapas da educação básica, indicando que a expansão da oferta ocorreu de forma desigual no território nacional. Esses resultados evidenciam que, embora tenham ocorrido avanços, a consolidação da educação em tempo integral permaneceu como um desafio para as políticas educacionais brasileiras (INEP, 2025).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036, aprovado pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, reorganiza o planejamento educacional brasileiro em diretrizes, objetivos, metas e estratégias, reafirmando princípios como a qualidade da educação, a equidade, a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. No Objetivo 6 e em suas estratégias, o Plano reafirma o compromisso com a ampliação da educação integral em tempo integral, associando-a à qualidade, à intencionalidade pedagógica, à organização curricular, à formação dos profissionais e à participação da comunidade escolar. Essa orientação reforça o entendimento adotado nesta pesquisa de que a ampliação do tempo escolar constitui uma condição favorável, mas não suficiente, para a efetivação de práticas comprometidas com a educação integral e com a promoção das habilidades sociais.

As diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação adquirem significado quando se concretizam na organização do trabalho pedagógico e nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar. É nesse contexto que as interações entre estudantes, professores e demais profissionais assumem papel central, favorecendo oportunidades de aprendizagem, participação e convivência.

Nessa direção, as interações construídas no cotidiano escolar assumem papel relevante, especialmente quando se considera que a ampliação dos tempos e espaços educativos favorece oportunidades de convivência, participação e mediação pedagógica. Essas experiências constituem condições importantes para o desenvolvimento das relações interpessoais no contexto escolar, temática que será aprofundada na discussão sobre habilidades sociais na próxima seção.

Para Moll (2012), a educação integral rompe com a fragmentação curricular ao reconhecer que os processos formativos extrapolam os limites da sala de aula e se constroem na articulação entre diferentes tempos, espaços, saberes e experiências. Nessa compreensão, o tempo escolar deixa de ser entendido apenas como medida cronológica da jornada e passa a constituir uma dimensão pedagógica, cuja flexibilidade amplia as possibilidades de interação, participação e mediação intencional das relações interpessoais no cotidiano escolar.

Ao discutir a ampliação da jornada escolar, Cavaliere (2007b) destaca que ela pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas, sendo a mais abrangente aquela que a concebe como parte integrante de uma mudança na própria concepção

de educação escolar e no papel desempenhado pela escola na vida e na formação dos indivíduos. Nas palavras da autora:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (Cavaliere, 2007b, p. 1016-1017).

A última das alternativas acima é a que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, engloba as anteriores.

A ampliação da jornada escolar somente assume sentido quando articulada a práticas pedagógicas, relações e experiências formativas capazes de promover a participação, a convivência e o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões. Entretanto, tais possibilidades não decorrem automaticamente da ampliação do tempo escolar, pois permanecem condicionadas às formas de organização institucional, às mediações pedagógicas e ao enfrentamento das barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais que ainda atravessam o cotidiano das escolas. Caso contrário, corre-se o risco de produzir apenas uma extensão quantitativa do tempo escolar, sem alterações significativas na qualidade das experiências educativas.

Ao aprofundar essa discussão, Cavaliere (2007b, p. 1022) ressalta que uma concepção de educação integral comprometida com as múltiplas dimensões da vida dos estudantes exige a construção de experiências educativas significativas, mediadas pelas relações sociais. Nessa perspectiva, a autora afirma que “uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo”.

A autora também destaca que “são essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social” (Cavaliere, 2007b, p. 1022). Essa compreensão reforça a importância de reconhecer a escola como espaço privilegiado de convivência, interação e mediação das aprendizagens, no qual as relações estabelecidas no cotidiano assumem papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes.

Gadotti (2009) destaca que educar integralmente significa reconhecer que a formação humana não se limita à dimensão intelectual, envolvendo também aspectos culturais, sociais, afetivos e éticos. Para o autor, a escola precisa constituir-se como espaço capaz de favorecer experiências significativas de convivência, participação e construção coletiva, compreendendo que aprender também envolve brincar, interagir, expressar sentimentos e produzir cultura.

Compreender a organização do tempo escolar torna-se fundamental para analisar como os contextos educativos podem favorecer ou limitar processos voltados à formação integral dos estudantes. Ao considerar a escola como espaço privilegiado de convivência social, reconhece-se que as interações cotidianas constituem contextos relevantes para o desenvolvimento das habilidades sociais, entendidas como um conjunto de comportamentos aprendidos que favorecem relações interpessoais mais competentes e socialmente adequadas (Del Prette; Del Prette, 2017).

Em contextos organizados em tempo integral, a ampliação dos tempos de permanência e convivência escolar tende a ampliar as oportunidades de interação entre os estudantes. Entretanto, o potencial formativo dessas experiências depende da intencionalidade pedagógica, da organização dos tempos e espaços e das mediações realizadas no cotidiano escolar.

A concretização da educação integral ultrapassa a ampliação da jornada escolar e a existência de diretrizes legais. Sua materialização depende da articulação entre políticas públicas, organização institucional, intencionalidade pedagógica, formação dos profissionais da educação e condições que favoreçam a superação das barreiras presentes no cotidiano escolar.

Esta pesquisa compreende que a educação integral constitui um horizonte formativo a ser permanentemente construído e fortalecido no cotidiano escolar, e não uma condição plenamente alcançada.

À luz do referencial teórico apresentado, compreende-se que a organização de escolas em tempo integral pode criar condições favoráveis à aproximação com os pressupostos da educação integral, desde que articulada a políticas públicas, intencionalidade pedagógica, formação dos profissionais, condições institucionais adequadas e superação das barreiras presentes no cotidiano escolar. A educação integral constitui, assim, um horizonte formativo em permanente construção, cuja

materialização depende da forma como os tempos, os espaços, as práticas pedagógicas e as relações educativas são organizados em cada contexto.

2.3 Habilidades sociais: conceitos e fundamentos

Compreender a formação integral dos estudantes implica reconhecer que aprender ultrapassa a dimensão estritamente cognitiva, envolvendo também experiências relacionadas à convivência, à participação, à comunicação e à construção de vínculos. Em contextos escolares comprometidos com a educação inclusiva, tais experiências tornam-se especialmente significativas, uma vez que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais, nas interações e nas oportunidades de participação vivenciadas no cotidiano escolar.

As habilidades sociais configuram-se como elementos importantes do desenvolvimento humano, ao favorecerem formas mais competentes de interação, convivência e participação nos diferentes contextos sociais. Para Del Prette e Del Prette (2013), as habilidades sociais correspondem a diferentes classes de comportamentos sociais valorizados culturalmente, manifestados nas interações interpessoais e relacionados à capacidade dos sujeitos de lidar de maneira socialmente competente com as demandas dos diferentes contextos sociais.

Essa compreensão amplia o entendimento das habilidades sociais para além de respostas comportamentais isoladas, reconhecendo-as como repertórios aprendidos e aperfeiçoados nas experiências de convivência e nas relações sociais. No contexto escolar, tais habilidades assumem relevância ao favorecerem experiências relacionadas à cooperação, à comunicação, à resolução de conflitos, à expressão de sentimentos e ao fortalecimento dos vínculos interpessoais.

No campo teórico-prático das habilidades sociais, faz-se indispensável demarcar a diferenciação conceitual entre habilidades sociais e competência social, termos frequentemente tomados como sinônimos, mas que guardam especificidades fundamentais. As habilidades sociais referem-se à dimensão descritiva do comportamento, ou seja, ao conjunto de capacidades comportamentais que o sujeito possui em seu repertório para lidar com as demandas das interações (Del Prette; Del Prette, 2013, p. 31).

Por outro lado, a competência social possui caráter avaliativo, representando o julgamento sobre a eficácia e a adequação desse repertório em um contexto

sociocultural específico. Nessa perspectiva, envolve a avaliação da qualidade e dos resultados do desempenho apresentado em determinada situação interpessoal. As habilidades sociais, por sua vez, referem-se aos componentes do repertório comportamental mobilizados nas interações. Embora necessárias ao desempenho socialmente competente, sua presença, isoladamente, não é suficiente para caracterizar a competência social, cuja avaliação considera também a efetividade do desempenho diante das demandas interpessoais (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 38).

Essa distinção assume relevância no contexto escolar inclusivo em tempo integral, pois evidencia que a intervenção pedagógica não deve se restringir ao ensino mecânico de comportamentos isolados, mas considerar a capacidade do estudante de interpretar situações sociais e construir respostas socialmente adequadas. Em contexto de convivência prolongada, tais repertórios favorecem experiências de participação, pertencimento e fortalecimento das relações interpessoais.

A perspectiva histórico-cultural permite compreender o desenvolvimento humano como processo constituído nas interações sociais e nas mediações estabelecidas entre os sujeitos. Nessa compreensão, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas se constrói nas experiências compartilhadas e nas oportunidades de interação vivenciadas no contexto social. Tal entendimento possibilita reconhecer que habilidades relacionadas à comunicação, à empatia, à cooperação e à resolução de conflitos são aprendidas e desenvolvidas nas experiências cotidianas, especialmente no contexto escolar.

A infância constitui-se como período relevante para o desenvolvimento das habilidades sociais, uma vez que é nesse momento que as crianças ampliam progressivamente suas formas de interação, expressão emocional, convivência e participação social. Ao ingressarem no ambiente escolar, passam a compartilhar experiências, negociar regras, lidar com diferenças e construir vínculos em espaços coletivos, circunstância que amplia as possibilidades de aprendizagem e convivência social.

Caballo (2012) considera a infância uma etapa crítica para a aprendizagem e consolidação das habilidades sociais, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento interpessoal e para a construção de relações sociais mais competentes. O autor destaca que as experiências vivenciadas nessa fase

influenciam significativamente o repertório comportamental dos sujeitos ao longo do desenvolvimento.

Ao discutirem o desenvolvimento das habilidades sociais na infância, Del Prette e Del Prette (2017) observam que o fortalecimento dessas habilidades contribui para a prevenção de dificuldades relacionais e comportamentos problemáticos, favorecendo experiências mais positivas de participação e pertencimento. Conforme apontam os autores, as crianças ampliam e aperfeiçoam gradativamente seu repertório de comportamentos sociais quando inseridas em contextos enriquecidos de mediação e feedback interpessoal, tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

Para subsidiar o planejamento de recursos educativos voltados ao contexto escolar, torna-se necessário compreender quais conjuntos de comportamentos sociais são especialmente relevantes no período do desenvolvimento infantil. A literatura da área permite identificar repertórios particularmente importantes diante das demandas interpessoais recorrentes no cotidiano escolar. Desta forma, Del Prette e Del Prette (2017) destacam:

No caso de crianças, a literatura costuma organizar as habilidades sociais em classes mais amplas, que incluem: cooperação (compartilhar, ajudar), empatia (expressar compreensão pelo sentimento do outro), assertividade (expressar opinião, defender direitos, resistir à pressão de pares), autocontrole (lidar com frustração, seguir regras) e habilidades de comunicação ou civilidade (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 69).

Essas classes constituem repertórios relevantes para o desenvolvimento social e emocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escola de tempo integral, onde a convivência prolongada amplia as situações que demandam autocontrole emocional e exigem cooperação constante na divisão de espaços e rotinas, tais repertórios favorecem experiências de participação, pertencimento e fortalecimento das relações interpessoais.

A compreensão das habilidades sociais como repertórios passíveis de aprendizagem aproxima-se da perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky (1991), ao reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre inicialmente no plano das interações sociais para, posteriormente, ser internalizado pelos sujeitos. Nessa compreensão, o autor destaca:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 1991, p. 41).

As habilidades relacionadas à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à cooperação e à resolução de conflitos não são inatas, mas aprendidas e progressivamente internalizadas por meio das interações sociais. No contexto escolar, especialmente em propostas comprometidas com a educação integral, a ampliação dos tempos e espaços de convivência favorece oportunidades de interação e mediação pedagógica, potencializando experiências formativas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades sociais.

Na perspectiva histórico-cultural, as interações sociais e os processos de mediação assumem papel constitutivo no desenvolvimento humano. Por meio da linguagem, dos sistemas de signos e dos conhecimentos culturalmente produzidos, os sujeitos ampliam suas formas de pensamento, comunicação e participação social (Vygotsky, 1991). Essa compreensão permite reconhecer que as experiências intencionalmente organizadas no contexto escolar podem criar condições favoráveis à aprendizagem de formas de convivência e interação.

Ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, nesta pesquisa adota-se a expressão Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), conforme proposta por Zoia Prestes (2010), por se compreender que essa tradução expressa com maior fidelidade o sentido atribuído por Vygotsky (1991) ao conceito original. Nessa perspectiva, o foco não recai apenas sobre aquilo que a criança já realiza de forma autônoma, mas sobre as possibilidades que podem emergir nas relações de colaboração, mediação e participação estabelecidas com outros sujeitos. Assim, a aprendizagem organizada de forma intencional pode favorecer processos ainda em constituição, possibilitando que determinadas potencialidades se transformem, progressivamente, em aquisições consolidadas.

Vygotsky (1991, p. 61) ressalta que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”, evidenciando a importância da mediação pedagógica na criação de contextos educativos capazes de favorecer aprendizagens relacionadas à

convivência, à participação e ao fortalecimento das habilidades sociais no cotidiano escolar.

A Zona de Desenvolvimento Iminente refere-se às possibilidades de desenvolvimento que podem ser alcançadas pela criança por meio da mediação de sujeitos mais experientes e das interações estabelecidas em seu contexto social. Não se trata de um desenvolvimento já consolidado, mas de processos em constituição que podem ser impulsionados pela ação pedagógica intencional. Assim, a aprendizagem deixa de acompanhar passivamente o desenvolvimento e passa a assumir papel ativo na criação de novas possibilidades de desenvolvimento humano, evidenciando a importância das experiências mediadas no contexto escolar (Prestes, 2010; Vygotsky, 1991).

A intencionalidade das experiências vivenciadas no contexto escolar assume papel relevante nesse processo, uma vez que habilidades sociais podem ser ensinadas, fortalecidas e aperfeiçoadas nas interações cotidianas. O ambiente escolar constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas habilidades, especialmente quando professores organizam situações de interação, participação, cooperação e resolução de conflitos como parte das experiências educativas.

Enquanto Vygotsky (1991) enfatiza o papel das interações sociais e da mediação na constituição das aprendizagens, Wallon (1979) amplia essa compreensão ao conceber o desenvolvimento infantil como resultado da integração entre afetividade, cognição e motricidade. Emoção, pensamento e movimento constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, influenciando continuamente a forma como a criança estabelece vínculos, participa das interações e constrói sua relação com o meio social. Como afirma o autor, “desde o seu nascimento, geneticamente, a criança é um ser social” (Wallon, 1979, p. 15). Essa compreensão evidencia que o desenvolvimento das habilidades sociais não depende apenas da aprendizagem de comportamentos específicos, mas também das experiências afetivas, corporais e relacionais vivenciadas no contexto escolar.

Em contextos comprometidos com a educação inclusiva, o fortalecimento das habilidades sociais torna-se especialmente relevante, uma vez que relações pautadas na escuta, no respeito às diferenças, na cooperação e na participação favorecem experiências mais inclusivas de convivência escolar. Conforme Mantoan (2003), a inclusão exige a superação de práticas classificatórias e excludentes,

demandando da escola trajetórias educativas capazes de reconhecer ritmos, interesses e potencialidades dos estudantes.

À luz dessas compreensões, reconhece-se que o fortalecimento das habilidades sociais ultrapassa a dimensão estritamente comportamental, configurando-se como elemento relevante para a construção de relações mais participativas, cooperativas e inclusivas no contexto escolar. A educação integral, ao articular tempos, espaços e práticas educativas, pode criar condições favoráveis ao desenvolvimento dessas habilidades, especialmente ao ampliar oportunidades de convivência e interação social entre os estudantes.

Nessa direção, a organização institucional da escola de tempo integral assume papel estratégico ao estruturar práticas pedagógicas e relações capazes de favorecer a convivência, a cooperação e a construção de vínculos. A escola, enquanto espaço coletivo, torna-se ambiente privilegiado para experiências de participação, exercício da cidadania e fortalecimento de habilidades sociais relevantes à formação integral dos estudantes.

A centralidade dessas habilidades no cotidiano escolar reforça a relevância de estratégias pedagógicas e recursos educativos capazes de favorecer experiências relacionadas à convivência, à participação, à comunicação e à expressão emocional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que tais aprendizagens se mostram particularmente significativas para o desenvolvimento humano e social.

Com base nesses fundamentos, o capítulo seguinte apresenta o contexto empírico da investigação, caracterizando a escola pública de tempo integral e examinando os elementos de sua organização institucional que sustentam a análise proposta nesta pesquisa.

3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO CONTEXTO DE ANÁLISE

A compreensão das relações entre educação integral, educação inclusiva e habilidades sociais exige a análise do contexto em que essas dimensões se materializam no cotidiano escolar.

Sendo assim, a Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio constitui o campo empírico desta pesquisa, permitindo examinar como a organização institucional, os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas se articulam na construção de experiências formativas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A caracterização da instituição e de sua organização escolar possibilita compreender elementos que podem favorecer a convivência, a participação e o fortalecimento das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva.

3.1 Caracterização do município e da escola investigada

O campo empírico desta pesquisa corresponde à Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, instituição pública pertencente à rede municipal de ensino de Palmeira, no estado do Paraná. A apresentação do contexto investigado busca situar o leitor quanto às características do município e da instituição, bem como aos aspectos relacionados à sua organização e ao funcionamento cotidiano, elementos que contribuem para a compreensão do objeto de estudo.

O município de Palmeira está localizado na região dos Campos Gerais, no estado do Paraná, e apresenta características sociais e educacionais que contribuem para a compreensão do contexto em que se insere a instituição investigada. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), o município possuía 33.855 habitantes no Censo Demográfico de 2022, com estimativa populacional de 34.948 habitantes para o ano de 2025. No campo educacional, registra taxa de escolarização de 98,41% entre crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, além de indicadores que evidenciam a relevância da educação básica no contexto local.

Para situar geograficamente o contexto investigado, a Figura 1 apresenta a localização do município de Palmeira no estado do Paraná, bem como a inserção da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio no território municipal.

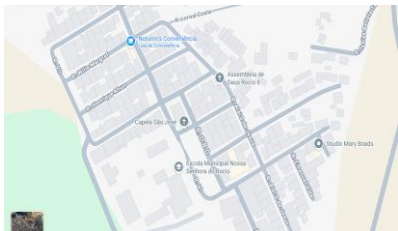
Figura 1 – Localização do município de Palmeira e da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio



Paraná (PR)



Palmeira (PR)



Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE (2025) e Google Maps (2026).

Essa representação espacial permite compreender a inserção da instituição no território municipal e contextualizar as relações estabelecidas entre a escola, a comunidade e o cenário em que a pesquisa foi desenvolvida.

Quadro 1 – Caracterização do município de Palmeira – PR

Aspecto	Informação
Unidade Federativa	Paraná
Região Geográfica	Campos Gerais
População (Censo 2022)	33.855 habitantes
População estimada (2025)	34.948 habitantes
Densidade demográfica	23,03 hab./km²
Taxa de escolarização (6 a 14 anos)	98,41%
IDEB – Anos Iniciais (2025)	6,6
IDEB – Anos Finais (2025)	5,8
Estabelecimentos de Ensino Fundamental	29 escolas
Matrículas no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (2024)	4.221 matrículas

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE (2025) e do QEdU (2026).

Os dados apresentados evidenciam características demográficas e educacionais do município que contribuem para a compreensão do contexto em que a instituição investigada está inserida. Tais informações auxiliam na

contextualização do campo empírico e das condições que permeiam a oferta da educação básica na rede municipal de ensino.

A rede municipal de ensino contempla instituições localizadas em áreas urbanas e rurais e, desde 2023, passou a ofertar jornada escolar em tempo integral na Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, conforme Resolução nº 17/2025 do Conselho Municipal de Educação que oficializou a alteração de sua denominação em decorrência da implantação desse regime de funcionamento. Assim, insere-se a Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, instituição escolhida como campo empírico desta pesquisa.

Localizada no bairro Rocio II, em área urbana do município, atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As principais características institucionais da unidade escolar são sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Aspectos gerais da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio

Aspecto	Informação
Localização	Bairro Rocio II
Dependência administrativa	Municipal
Etapas da Educação Básica	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Regime de funcionamento	Tempo integral
Início da oferta integral	2023
Número de estudantes	225
Jornada diária	8h às 16h (8 horas diárias)
Atendimento Educacional Especializado	Sim
Atendimento psicopedagógico	Sim
Situação da rede municipal	Única escola de tempo integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar (2025), nos dados disponibilizados pelo QEDu (2026) e no Projeto Político Pedagógico da instituição (2026).

Os dados apresentados no Quadro 2 sintetizam as principais características institucionais da unidade escolar. Mais do que descrever a escola, essas informações permitem contextualizar o campo empírico da pesquisa e compreender as condições em que se organiza a oferta da jornada escolar em tempo integral, aspecto que fundamenta as análises desenvolvidas nas seções seguintes.

A implantação da jornada escolar em tempo integral constitui o contexto empírico desta investigação. Mais do que descrever a unidade escolar, interessa compreender como sua organização institucional, expressa nos tempos, nos espaços, nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no cotidiano, se articula à implementação dessa política pública e em que medida se aproxima dos princípios da educação integral, aspecto que constitui objeto de análise desta pesquisa.

A escola atende estudantes provenientes de diferentes comunidades do município, abrangendo os bairros Rocio I, Rocio II, Elias Farajala Bacila, Colônia Francesa e áreas adjacentes à rodovia PR-151. Essa característica contribui para a diversidade de experiências, trajetórias e contextos socioculturais presentes no cotidiano escolar, aspecto relevante para a compreensão das relações estabelecidas no ambiente educativo.

Segundo dados do Censo Escolar (INEP), disponibilizados pelo QEDu (2026), a instituição atende 225 estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e conta com matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial. Além do ensino regular, a instituição oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acompanhamento psicopedagógico, ampliando as possibilidades de atendimento às diferentes necessidades educacionais presentes no cotidiano. Tais características constituem elementos relevantes para a análise proposta nesta pesquisa, uma vez que permitem compreender como a organização institucional da escola, expressa nos tempos, nos espaços, nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, pode criar condições favoráveis à promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva.

A organização curricular articula os componentes curriculares da Base Nacional Comum, orientados pela BNCC, aos componentes da parte diversificada do currículo, estruturados de modo a ampliar as experiências formativas dos estudantes ao longo da jornada escolar. Além dos componentes curriculares obrigatórios, a proposta contempla atividades relacionadas às linguagens, artes, cultura, esportes, tecnologia, saúde e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

O Quadro 3 apresenta a distribuição dos componentes da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada ao longo da jornada em tempo integral.

Quadro 3 – Organização curricular da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio

Base Nacional Comum	Período	Parte Diversificada	Período
Língua Portuguesa	Manhã	Língua Inglesa	Manhã
Matemática	Tarde	Artesanato	Tarde
Ciências	Manhã	Contos	Manhã
História	Manhã	Hora Treinamento	Tarde
Geografia	Manhã	Musicalização	Tarde
Arte	Manhã	Dança	Tarde
Educação Física	Manhã	Recreação, Brincadeiras e Jogos	Manhã
Ensino Religioso	Tarde	Promoção da Saúde	Tarde
Educação Digital e Computação	Manhã	Pensamento Computacional	Manhã
-	-	Turismo e Cultura	Manhã

Fonte: Elaborado pela autora com base na Matriz Curricular da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio (2026) e em documentos institucionais da unidade escolar.

Os componentes da Parte Diversificada apresentam organização específica conforme o ano de escolaridade.¹

Observa-se que a organização curricular articula componentes da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada ao longo da jornada escolar, ampliando as possibilidades de experiências educativas relacionadas às linguagens, artes, cultura, esportes, tecnologia e promoção da saúde. Essa configuração aproxima-se dos pressupostos da educação integral ao favorecer diferentes dimensões da formação humana e constitui um dos elementos considerados na caracterização do contexto investigado.

A efetivação da proposta de educação integral demanda a atuação articulada de diferentes profissionais que compõem o cotidiano escolar. A equipe da instituição é formada por professores regentes, docentes responsáveis pelos componentes da parte diversificada do currículo, profissionais do AEE, equipe gestora, psicopedagogas e demais servidores responsáveis pelo suporte administrativo e

¹ Os componentes da Parte Diversificada apresentam organização específica conforme o ano de escolaridade: Contos é ofertado aos estudantes do 1º e 2º anos; Pensamento Computacional, aos 2º e 3º anos; Língua Inglesa e Recreação, Brincadeiras e Jogos, aos 3º, 4º e 5º anos; Educação Digital e Computação, aos 4º e 5º anos; e Turismo e Cultura, aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

operacional. As atividades são organizadas ao longo dos períodos da manhã e da tarde, conforme a distribuição apresentada no Quadro 3. Essa composição evidencia a complexidade da organização institucional e a necessidade de ações integradas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para o atendimento das diferentes demandas educacionais presentes.

A ampliação da jornada escolar constitui um dos elementos centrais da proposta desenvolvida pela instituição. A unidade escolar oferece aos estudantes uma permanência diária ampliada, distribuída entre os componentes curriculares da BNCC e as atividades da parte diversificada do currículo. Essa organização amplia os tempos de convivência, interação e participação dos estudantes, favorecendo experiências educativas que extrapolam os limites da sala de aula e possibilitam a vivência de diferentes espaços, práticas e formas de aprendizagem ao longo do dia.

Além da ampliação quantitativa do tempo de permanência na escola, observa-se uma reorganização das rotinas pedagógicas, dos espaços educativos e das formas de interação entre estudantes e profissionais da educação. Nessa perspectiva, o tempo passa a assumir uma dimensão pedagógica mais ampla, articulada aos princípios da educação integral e à promoção de experiências formativas diversificadas.

A instituição dispõe de diferentes espaços destinados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e ao atendimento das necessidades dos estudantes, entre os quais se destacam biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos multifuncional, quadra esportiva, salas de atividades, espaços para atendimento psicopedagógico e ambientes administrativos. A presença desses recursos amplia as possibilidades de aprendizagem, convivência e participação dos estudantes ao longo da jornada escolar, contribuindo para a efetivação da proposta de educação integral e inclusiva.

Os elementos apresentados permitem compreender a singularidade da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio no contexto da rede municipal de ensino de Palmeira. Sua organização em tempo integral, a diversidade de experiências formativas ofertadas aos estudantes, a presença de serviços voltados à inclusão e a ampliação dos tempos e espaços educativos constituem aspectos relevantes para a análise proposta nesta pesquisa, pois permitem compreender como a organização institucional da escola se articula às condições de promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva.

3.2 A organização institucional da escola de tempo integral

A organização institucional de uma escola envolve o conjunto de elementos que estruturam seu funcionamento cotidiano, abrangendo a organização dos tempos escolares, dos espaços educativos, das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. No contexto da educação integral, tais elementos assumem relevância para além dos aspectos administrativos, uma vez que influenciam as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes e as possibilidades de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Sob essa perspectiva, a ampliação da jornada não se restringe ao aumento quantitativo do tempo de permanência dos estudantes no espaço educativo, mas pressupõe a reorganização dos tempos, espaços e práticas educativas. Conforme destaca Moll (2012), a educação integral demanda a construção de um projeto educativo capaz de articular diferentes experiências formativas, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado para a formação humana em sua integralidade.

Moll (2012) destaca que a ampliação da jornada não implica, por si só, a constituição de uma educação integral, uma vez que essa proposta exige a reorganização dos tempos, espaços e experiências educativas oferecidas aos estudantes:

Nenhuma escola construída como "escola de turno", com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, "transforma-se", de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em que a escola inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes (Moll, 2012, p. 138).

Essa compreensão permite reconhecer que a educação integral envolve mudanças que extrapolam a ampliação quantitativa do tempo escolar, abrangendo a reorganização da dinâmica institucional e a diversificação das experiências formativas vivenciadas pelos estudantes.

A organização do tempo deixa de assumir apenas uma dimensão administrativa e passa a constituir-se como elemento pedagógico. A ampliação da

jornada possibilita a diversificação das experiências educativas, favorecendo a articulação entre atividades curriculares e outras vivências relacionadas às linguagens, às artes, à cultura, aos esportes e às diferentes formas de interação presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, amplia também as oportunidades de participação, convivência e aprendizagem.

De modo semelhante, os espaços educativos assumem papel relevante na organização institucional da escola de tempo integral. Ambientes como biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, sala de Atendimento Educacional Especializado e demais dependências da instituição ampliam as possibilidades de realização de experiências diversificadas, favorecendo diferentes formas de interação e participação dos estudantes. Nessa perspectiva, os espaços escolares ultrapassam sua dimensão física e passam a constituir-se como espaços de aprendizagem e convivência.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto também refletem os pressupostos da educação integral. A articulação entre os componentes curriculares da formação básica e as atividades da parte diversificada amplia as oportunidades de aprendizagem e possibilita a vivência de experiências que extrapolam a dimensão estritamente acadêmica. Ao contemplar diferentes linguagens, expressões culturais, práticas corporais e atividades relacionadas à tecnologia e à saúde, a organização curricular contribui para uma formação mais ampla dos estudantes.

Mais do que elementos isolados, tempos, espaços e práticas pedagógicas articulam-se no cotidiano escolar, produzindo experiências que se constituem nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade educativa. A organização institucional também se manifesta na forma como se estruturam as interações e os processos de convivência.

Sob essa perspectiva, Del Prette e Del Prette (2013) destacam que o desenvolvimento das habilidades sociais está intimamente relacionado aos processos de socialização vivenciados pela criança. Ao ingressar em novos contextos de interação, como a escola, a criança amplia seu repertório social, aprendendo diferentes formas de relacionamento a partir das experiências estabelecidas com adultos e pares. Nesse processo, as interações e os modelos oferecidos pelos diferentes agentes educativos assumem papel relevante para o desenvolvimento interpessoal e para a construção da competência social.

Os autores compreendem a competência social como um atributo relacionado não apenas às consequências positivas para o indivíduo, mas também à qualidade e à estabilidade das relações estabelecidas com os demais, favorecendo um maior equilíbrio nas interações sociais. Sob essa perspectiva, a ampliação dos tempos e das oportunidades de convivência presentes na escola de tempo integral favorece experiências relacionadas ao desenvolvimento humano e à formação integral dos estudantes.

Tal organização pode favorecer experiências de convivência, participação e interação entre os estudantes, aspectos que se relacionam à promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva. Contudo, conforme discutido ao longo deste capítulo, a ampliação da jornada escolar, por si só, não assegura a efetivação da educação integral, dependendo da intencionalidade das práticas pedagógicas, da organização institucional e das condições concretas em que essas experiências se desenvolvem. Os elementos apresentados caracterizam a organização institucional da escola e constituem dimensões que serão examinadas posteriormente em relação à promoção das habilidades sociais e à educação inclusiva. A singularidade desse processo de implantação e reorganização institucional fundamenta a escolha da instituição como campo empírico da pesquisa.

3.3 Fundamentos teóricos para a análise do contexto investigativo

A compreensão do contexto investigado requer reconhecer que o desenvolvimento das habilidades sociais na escola não pode ser dissociado dos processos de aprendizagem, das relações sociais e das mediações culturais que constituem os sujeitos. Nesse sentido, as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) oferecem fundamentos importantes para compreender a formação humana, ao conceber o indivíduo como um ser histórico, social e culturalmente situado, cuja constituição ocorre por meio das interações estabelecidas com os outros e com o contexto em que vive.

A perspectiva histórico-cultural permite compreender o desenvolvimento humano como processo constituído nas interações sociais e nas mediações estabelecidas entre os sujeitos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento envolve a unidade entre os processos cognitivos, afetivos e sociais, uma vez que a aprendizagem se constitui nas relações estabelecidas com o outro e com o contexto

cultural. A aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas se constrói nas experiências compartilhadas e nas oportunidades de interação vivenciadas no contexto social. Tal entendimento possibilita reconhecer que habilidades relacionadas à comunicação, à empatia, à cooperação e à resolução de conflitos são aprendidas e desenvolvidas nas experiências cotidianas.

Ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vygotsky (1991) procurou compreender os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza humana, evidenciando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não pode ser explicado apenas por fatores biológicos, mas pelas relações sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos. Como observam os organizadores da obra, o autor foi "o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa" (Vygotsky, 1991, p. 10).

As formas de pensar, agir, sentir e relacionar-se não são entendidas como expressões exclusivamente individuais, mas como construções socialmente produzidas e continuamente reelaboradas nas experiências compartilhadas, evidenciando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores encontra-se profundamente vinculado aos processos de apropriação da cultura e às relações estabelecidas entre os sujeitos.

Ao atribuir à cultura um papel central na constituição dos sujeitos, Vygotsky (1991) compreende que é por meio dela que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos, dos valores, das formas de comunicação e dos modos de participação social produzidos historicamente pela humanidade. O autor compreende que "o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura" (Vygotsky, 1991, p. 11).

Essa compreensão também é evidenciada na apresentação da obra *A formação social da mente*, cujos organizadores sintetizam uma das ideias centrais do pensamento vygotskyano ao afirmar:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (Vygotsky, 1991, p. 11).

Mais do que um fenômeno individual, o desenvolvimento humano revela-se como um processo essencialmente relacional. Ao contrário de uma perspectiva individualizante, Vygotsky (1991) compreende que é nas interações sociais que se encontram as origens das formas mais complexas do comportamento humano. Aprender e desenvolver-se constituem processos que se realizam em estreita relação com o outro, evidenciando a importância das experiências coletivas e dos contextos educativos para a formação dos sujeitos.

Compreender as relações entre pensamento e linguagem implica reconhecer que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira direta ou espontânea, mas é mediado pelos instrumentos culturais produzidos historicamente. Por intermédio dos sistemas simbólicos, especialmente da linguagem, os sujeitos estabelecem relações com o mundo e com os outros, apropriando-se progressivamente dos conhecimentos, valores e formas de participação social construídos coletivamente. Ao mediar as relações entre os sujeitos e a cultura, a linguagem amplia as possibilidades de comunicação, participação e produção de sentidos, favorecendo a emergência de formas cada vez mais complexas de compreender o mundo e de relacionar-se com o outro.

Mais do que um instrumento de comunicação, a linguagem ocupa posição central na teoria histórico-cultural por constituir-se como elemento mediador das relações humanas e da própria formação da consciência. É por meio dela que os sujeitos compartilham significados, organizam o pensamento, expressam sentimentos e participam das práticas culturais de seu grupo social. Ao discutir as relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1991) destaca que:

Um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro (Vygotsky, 1991, p. 9).

Essa compreensão reforça a centralidade da linguagem no desenvolvimento humano e evidencia que os processos de pensamento e de aprendizagem se constituem nas relações estabelecidas pelos sujeitos com a cultura e com os outros.

Essa compreensão desloca o olhar de explicações centradas exclusivamente nas características individuais para uma concepção que reconhece a natureza relacional do desenvolvimento humano. A presença do outro, as experiências

coletivas, os processos de comunicação e as oportunidades de participação assumem papel decisivo na ampliação das possibilidades de ação e pensamento. A aprendizagem deixa de ser compreendida como simples aquisição de conteúdos e passa a ser entendida como um processo que envolve relações, diálogo e construção compartilhada de significados.

A valorização das experiências mediadas leva a teoria histórico-cultural a compreender a educação para além da transmissão de conhecimentos, reconhecendo o potencial formativo das interações e das diferentes possibilidades de participação criadas no cotidiano escolar. Mais do que favorecer a apropriação de conhecimentos sistematizados, essas experiências contribuem para a constituição de formas de convivência, comunicação e participação que se tornam essenciais para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade.

Ao discutir a constituição das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1991) evidencia que as formas mais complexas do comportamento humano são produzidas nas relações sociais e, progressivamente, apropriadas pelos indivíduos. Isso significa reconhecer que modos de pensar, agir, comunicar-se e relacionar-se não surgem espontaneamente, mas são construídos nas experiências de interação e mediação vivenciadas pelos sujeitos em seus diferentes contextos de participação.

A escola constitui um ambiente privilegiado de formação humana, no qual os sujeitos constroem modos de convivência, ampliam formas de participação e se apropriam de elementos culturais que favorecem seu desenvolvimento. As relações estabelecidas na escola adquirem papel fundamental na constituição dos processos educativos, reafirmando o caráter social, histórico e cultural do desenvolvimento humano.

Ao estabelecer uma estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a teoria histórico-cultural rompe com concepções que compreendem esses processos como fenômenos independentes ou determinados exclusivamente pela maturação biológica. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano não se realiza de forma linear ou espontânea, mas encontra nas experiências sociais e nas situações de aprendizagem importantes possibilidades de transformação e ampliação das capacidades dos sujeitos. A noção de Zona de Desenvolvimento

Iminente representa uma das contribuições mais significativas da teoria histórico-cultural para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.²

Ao discutir esse conceito, Vygotsky (2006) destaca:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (Vygotsky, 2006, p. 112).

Essa compreensão permite reconhecer que a aprendizagem possui caráter prospectivo, uma vez que atua sobre possibilidades ainda não plenamente desenvolvidas, favorecendo a constituição de novas funções psicológicas e ampliando as formas de participação dos sujeitos em seu contexto social e cultural.

Ao atribuir à aprendizagem um caráter prospectivo, Vygotsky (1991) desloca o olhar das aquisições já consolidadas para as potencialidades ainda em processo de constituição, evidenciando que o desenvolvimento humano se projeta para além daquilo que o estudante já realiza de forma autônoma.

Nessa perspectiva, as interações estabelecidas com professores, colegas e demais sujeitos mais experientes possibilitam a criação de condições favoráveis para a emergência de novas formas de pensamento, ação e participação. Por essa razão, a colaboração e a mediação não se apresentam como elementos secundários do processo educativo, mas como dimensões constitutivas da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

A aprendizagem sob esse prisma amplia o significado da ação pedagógica, pois ensinar não se restringe à transmissão de conhecimentos já elaborados, mas envolve a criação de experiências capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. A mediação pedagógica assume, portanto, papel central, ao possibilitar a organização de situações educativas que promovam interações, diálogos e diferentes formas de participação, contribuindo para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento.

Embora se originem de matrizes teóricas distintas, as contribuições mobilizadas neste estudo são utilizadas de forma complementar. A perspectiva

² Embora a edição consultada utilize a expressão "zona de desenvolvimento potencial", esta pesquisa adota a tradução "Zona de Desenvolvimento Iminente", conforme discussão terminológica apresentada por Prestes (2010).

histórico-cultural subsidia a compreensão da mediação e da constituição social do desenvolvimento, enquanto Del Prette e Del Prette oferecem fundamentos para a descrição e compreensão dos repertórios de habilidades sociais.

As habilidades sociais podem ser entendidas como classes de comportamentos que favorecem a qualidade das relações interpessoais e contribuem para formas mais adequadas e socialmente competentes de participação na vida coletiva. Longe de constituírem características inatas ou imutáveis, esses repertórios são construídos e aperfeiçoados ao longo das experiências vividas pelos sujeitos, assumindo importante papel nos processos de desenvolvimento humano e de inserção social. Ao discutir o caráter social e cultural das habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2017) afirmam:

Grande parte das necessidades das pessoas é mediada por outros indivíduos e depende de interações entre eles. [...] Nesse sentido, as Habilidades Sociais se caracterizam também como comportamentos sociais. Como qualquer comportamento, as Habilidades Sociais foram e continuam sendo resultantes de três processos de variação e seleção: o filogenético, o ontogenético e o cultural. (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 34)

Ao voltarem-se para a compreensão das relações interpessoais e de seus processos de aprendizagem, Del Prette e Del Prette (2013) contribuíram significativamente para a consolidação do campo das habilidades sociais no contexto brasileiro. Os autores evidenciam que os repertórios sociais não se restringem a disposições individuais, mas envolvem formas de atuação aprendidas nas diferentes experiências de interação, sendo influenciados pelos contextos culturais e pelas oportunidades de participação vivenciadas pelos sujeitos.

As contribuições de Del Prette e Del Prette dialogam com a perspectiva histórico-cultural na medida em que ambas reconhecem a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano, preservando, entretanto, suas especificidades teóricas. As habilidades sociais correspondem às classes de comportamentos presentes nas interações humanas, enquanto a competência social refere-se à capacidade de mobilizar esses repertórios de maneira funcional e socialmente adequada diante das diferentes demandas dos contextos de convivência (Del Prette; Del Prette, 2017).

Essa distinção permite compreender que a simples presença de determinados comportamentos não garante, por si só, relações interpessoais satisfatórias. A

qualidade das interações estabelecidas pelos sujeitos encontra-se relacionada às possibilidades de comunicação, cooperação, resolução de conflitos e participação construídas nas experiências sociais. A competência social revela-se como um processo dinâmico, estreitamente vinculado às condições culturais e às oportunidades de aprendizagem presentes nos diferentes contextos de desenvolvimento.

Del Prette e Del Prette (2017) evidenciam que as habilidades sociais abrangem um conjunto diversificado de comportamentos que favorecem a qualidade das interações humanas e a participação dos sujeitos em diferentes contextos sociais. Esses repertórios assumem especial relevância no contexto educativo, uma vez que as experiências de convivência vivenciadas envolvem situações de comunicação, cooperação, expressão de sentimentos, resolução de conflitos e respeito às diferenças.

A aprendizagem das habilidades sociais atravessa a dimensão estritamente comportamental, envolvendo processos relacionados à construção de vínculos, à participação na vida coletiva e ao reconhecimento do outro como sujeito. Especialmente na infância, as experiências educativas constituem importantes oportunidades para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de comunicação, convivência e participação social, reafirmando o caráter formativo das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Entre os diferentes repertórios sociais descritos por Del Prette e Del Prette (2013), a comunicação assume especial relevância por favorecer a expressão de ideias, sentimentos e necessidades, além de possibilitar a construção de vínculos e a participação nas diferentes situações de interação. No contexto escolar, a comunicação ultrapassa a dimensão da transmissão de informações, envolvendo processos de escuta, diálogo e compartilhamento de significados que contribuem para a convivência e para a participação dos estudantes na vida coletiva. Assim, Del Prette e Del Prette (2017, p. 28) destacam que comunicar-se envolve "iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar feedback, elogiar e fazer amizade".

Dessa forma, a comunicação constitui um repertório que favorece a construção de vínculos, amplia as possibilidades de participação e fortalece as relações interpessoais no contexto escolar.

Para Del Prette e Del Prette (2013), a empatia ocupa posição de destaque por envolver a capacidade de compreender sentimentos, perspectivas e necessidades do outro, favorecendo relações pautadas pelo respeito, pela cooperação e pela sensibilidade diante das diferenças. Mais do que uma disposição individual, a empatia desenvolve-se nas experiências de interação e nas oportunidades de convivência proporcionadas pelos diferentes contextos sociais.

A empatia favorece relações pautadas pelo respeito, pela escuta sensível e pelo reconhecimento da diversidade, aspectos fundamentais para práticas educativas comprometidas com a educação inclusiva.

O autocontrole é compreendido por Del Prette e Del Prette (2013) como um conjunto de comportamentos relacionados à regulação das próprias emoções, sentimentos e ações diante das diferentes situações vivenciadas nas interações sociais. Longe de representar mera contenção de impulsos, esse repertório envolve a capacidade de lidar com frustrações, expressar sentimentos de maneira socialmente adequada e enfrentar situações de conflito sem prejuízo das relações interpessoais.

No contexto escolar, esse repertório favorece formas mais adequadas de regulação emocional, contribuindo para relações mais cooperativas e para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes.

No conjunto dos repertórios interpessoais descritos por Del Prette e Del Prette (2013), a assertividade relaciona-se à capacidade de expressar pensamentos, sentimentos, opiniões e necessidades de maneira clara e respeitosa, sem desconsiderar os direitos e as perspectivas dos demais. Trata-se de um repertório que favorece relações interpessoais mais equilibradas, permitindo aos sujeitos posicionarem-se diante das diferentes situações sociais de forma ética e socialmente competente.

Ao favorecer a expressão respeitosa de ideias, sentimentos e necessidades, esse repertório fortalece relações interpessoais pautadas pelo diálogo, pela participação e pelo respeito às diferenças.

Destaca-se também a cooperação, compreendida por Del Prette e Del Prette (2013) como um repertório associado ao compartilhamento de experiências, à ajuda mútua e à construção coletiva de soluções diante das demandas da vida em grupo. Mais do que uma simples divisão de tarefas, esse repertório favorece a construção de vínculos, o reconhecimento do outro e o fortalecimento das relações

interpessoais, contribuindo para formas mais solidárias e participativas de convivência.

No contexto escolar, esse repertório favorece experiências de participação coletiva, construção compartilhada de conhecimentos e fortalecimento de relações comprometidas com o respeito às diferenças e com a convivência democrática.

À luz da perspectiva histórico-cultural e das contribuições de Del Prette e Del Prette (2013), compreende-se que as experiências de convivência e as oportunidades de interação presentes no cotidiano escolar assumem papel relevante para o desenvolvimento humano e para a construção de formas mais participativas e respeitosas de relação com o outro.

Tal entendimento amplia o significado da ação educativa, reafirmando a escola como espaço de encontro entre sujeitos, culturas e diferentes formas de viver e compartilhar experiências. Mais do que favorecer a apropriação dos conhecimentos sistematizados, o contexto escolar reúne condições para a construção de experiências capazes de contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais e para a constituição de formas de convivência comprometidas com o respeito às diferenças e com os princípios da educação inclusiva.

O desenvolvimento das habilidades sociais evidencia a importância das mediações pedagógicas e das experiências educativas intencionalmente organizadas, capazes de favorecer processos de formação humana e de ampliar as formas de inserção e participação dos estudantes nos diferentes contextos sociais. Del Prette e Del Prette (2017) ressaltam que:

Entende-se que, para um desempenho ser considerado socialmente competente, deve atender à Regra Áurea ou ao que gostaria que lhe fizessem, ou, no mínimo, tratar os outros como gostaria de ser tratado [...], respeitando os direitos interpessoais. (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 44)

A caracterização apresentada evidencia dimensões institucionais relacionadas aos tempos, aos espaços, ao currículo, às práticas pedagógicas, aos serviços de apoio e às relações de convivência que constituem o contexto empírico desta investigação. O capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico adotado para analisar essas dimensões e compreender suas implicações para a promoção das habilidades sociais na perspectiva da educação inclusiva.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: DO DIAGNÓSTICO À ELABORAÇÃO E APRECIÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

A compreensão das relações entre educação inclusiva, escola de tempo integral e habilidades sociais orientou a construção do percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa. O movimento da investigação foi sendo delineado a partir da necessidade de compreender como a organização institucional da escola investigada se relaciona às possibilidades de convivência, participação e promoção das habilidades sociais, considerando as singularidades do contexto e as experiências produzidas no cotidiano educativo.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas articuladas, envolvendo a análise documental, a elaboração do recurso educacional e sua apresentação e apreciação pelas docentes participantes. Neste capítulo, são apresentados o delineamento da pesquisa, o campo empírico, os procedimentos de produção e análise dos dados e o percurso de elaboração e apreciação do recurso educacional.

Esse percurso articulou diagnóstico, elaboração e apreciação, aproximando os conhecimentos produzidos pela pesquisa das especificidades do contexto investigado, sem envolver a aplicação do recurso educacional aos estudantes ou a avaliação de seus efeitos.

4.1 Delineamento da pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, articulando análise documental, elaboração de recurso educacional e entrevistas semiestruturadas. Segundo Yin (2015), o estudo de caso possibilita compreender um fenômeno em profundidade, considerando as condições contextuais em que ocorre. A adoção dessa abordagem possibilitou interpretar os sentidos, concepções e práticas que estruturam o cotidiano escolar, considerando os contextos sociais, culturais e institucionais em que se inserem.

Conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 43), a pesquisa científica constitui um procedimento sistemático, orientado por métodos científicos, voltado à compreensão da realidade. Em estudos dessa natureza, os fenômenos educacionais são compreendidos a partir dos significados, valores e concepções expressos pelos

sujeitos e pelos contextos em que se manifestam. Creswell (2014) destaca que esse tipo de investigação privilegia dados descritivos, textos e documentos, favorecendo a compreensão dos fenômenos em seus contextos de ocorrência.

O caráter aplicado da pesquisa manifesta-se na elaboração do recurso educacional vinculado às necessidades e aos elementos identificados no contexto investigado. Contudo, o material não foi aplicado aos estudantes, nem foram avaliados seus efeitos sobre o desenvolvimento das habilidades sociais. A etapa final correspondeu à apresentação e à apreciação do recurso pelas professoras participantes, e não à sua validação pedagógica ou à realização de uma intervenção.

A investigação assume caráter exploratório por buscar aprofundar a compreensão de um fenômeno ainda pouco sistematizado no contexto investigado e caráter descritivo ao possibilitar a caracterização das práticas, estruturas e concepções presentes na instituição analisada (Gil, 2008, p. 27-28).

Para fins desta investigação, entende-se por promoção de habilidades sociais a presença, nos documentos institucionais, de objetivos formativos, diretrizes pedagógicas, normativas de convivência e práticas organizacionais que indiquem intencionalidade formativa relacionada ao desenvolvimento da comunicação, da empatia, do autocontrole, da assertividade e da cooperação.

A presente investigação não teve como finalidade avaliar a efetivação prática ou mensurar o desenvolvimento individual das habilidades sociais pelos estudantes. O foco analítico recaiu sobre a promoção institucional prevista e formalizada nos documentos oficiais, buscando compreender como a escola estrutura, em seu desenho organizacional, condições voltadas ao desenvolvimento das habilidades sociais no contexto da educação integral. Reconhece-se, contudo, que a análise documental, por si só, não permite afirmar a materialização dessas diretrizes nas práticas escolares, constituindo-se essa delimitação como um recorte metodológico assumido pela pesquisa.

O campo empírico da pesquisa corresponde a uma escola pública municipal de tempo integral, localizada em Palmeira (PR), que atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, desde 2023, constitui a única instituição da rede municipal organizada nesse modelo de jornada. A escolha desse contexto investigativo relaciona-se às singularidades de seu processo de implantação da

oferta em tempo integral e à consequente reorganização dos tempos, espaços, práticas pedagógicas e relações estabelecidas no cotidiano escolar. As características institucionais, a organização curricular e os aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento da escola encontram-se detalhados no Capítulo 3 desta dissertação. A instituição também constituiu o contexto da etapa de apresentação e apreciação do recurso educacional, realizada com professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.2 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos metodológicos envolveram a produção de dados na etapa documental e na etapa de apresentação e apreciação do recurso educacional pelas professoras participantes. A primeira etapa voltou-se à seleção e à análise dos documentos institucionais da escola investigada, buscando compreender como a organização da escola de tempo integral se expressa em seus documentos normativos, orientadores e pedagógicos e de que maneira esses registros apresentam intencionalidades relacionadas às habilidades sociais no contexto da educação inclusiva.

Bardin (2011, p. 51) destaca que esse procedimento permite organizar, sistematizar e interpretar informações produzidas em determinado contexto, favorecendo a construção de inferências fundamentadas. A análise dos documentos constituiu elemento central da investigação, uma vez que possibilitou compreender os princípios, as diretrizes e as formas de organização do trabalho educativo presentes na instituição.

A constituição do corpus documental considerou documentos vigentes no período da pesquisa. A análise também incluiu a Política Pública da Educação em Tempo Integral do Município e a Deliberação CMR nº 001/2024, que não foram produzidas pela escola. Foram analisados o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os documentos orientadores da proposta de educação integral, a matriz curricular e os registros institucionais vinculados às práticas pedagógicas e organizacionais.

A organização institucional da escola foi compreendida a partir dos elementos que organizam seu funcionamento cotidiano, envolvendo os tempos escolares e a jornada ampliada, os espaços educativos, a estrutura curricular, as normativas de

convivência e as formas de organização do trabalho pedagógico. Como unidades de registro, foram considerados trechos textuais, objetivos, descrições de práticas, normativas e diretrizes que evidenciassem intencionalidades formativas relacionadas à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à assertividade e à cooperação.

Concluída a análise documental inicial, desenvolveu-se a segunda etapa do percurso metodológico, correspondente à elaboração do recurso educacional. O livro paradidático infantil *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e o Guia de Mediação de Leitura para Educadores foram concebidos a partir do diálogo entre os referenciais teóricos da pesquisa e os elementos identificados nos documentos institucionais, especialmente aqueles relacionados à convivência, à participação, à educação inclusiva e às habilidades sociais. Essa etapa não envolveu aplicação do material aos estudantes.

A terceira etapa compreendeu a apresentação do recurso educacional às professoras participantes e a realização de entrevistas semiestruturadas. Nessa ocasião, foram apresentados o livro paradidático infantil e o Guia de Mediação de Leitura para Educadores, possibilitando que as docentes conhecessem sua organização, seus conteúdos e suas propostas de mediação. As entrevistas buscaram compreender as percepções das participantes acerca da promoção das habilidades sociais no contexto escolar e das potencialidades pedagógicas e possibilidades de utilização do material. Essa etapa teve caráter de apreciação, não correspondendo à aplicação do recurso com os estudantes, à validação pedagógica formal ou à avaliação de sua eficácia.

Participaram dessa etapa seis professoras que atuam diretamente na escola de tempo integral. Inicialmente, todas participaram da apresentação do recurso educacional. Posteriormente, cinco delas participaram da entrevista semiestruturada, etapa cujas narrativas constituíram o corpus de análise desta pesquisa, uma vez que uma participante, por motivos particulares, não pôde realizar a entrevista.

A seleção das participantes foi intencional, considerando como critérios: atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola investigada; desenvolver atividades em componentes da Base Nacional Comum ou da Parte Diversificada e aceitar voluntariamente conhecer o recurso educacional e participar da entrevista. Esses critérios buscaram ampliar a compreensão das percepções docentes acerca da promoção das habilidades sociais no contexto da escola de tempo integral.

Antes da realização das entrevistas, foi promovida uma apresentação coletiva do recurso educacional às seis professoras participantes da pesquisa. Nesse encontro, foram apresentados o livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e o Guia de Mediação de Leitura para Educadores. A apresentação foi conduzida por meio da contação de histórias, com a exposição sequencial dos capítulos do livro, projeção digital das ilustrações e reprodução das músicas que acompanham a obra, possibilitando às participantes conhecerem a organização, os objetivos pedagógicos e as potencialidades do recurso educacional.

Ao término da apresentação, as professoras tiveram acesso ao livro paradidático em formato impresso e permaneceram com o arquivo digital do livro e do Guia de Mediação de Leitura, possibilitando sua leitura e apreciação. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas, em média, uma semana após esse encontro, em datas previamente agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante, favorecendo que as docentes realizassem suas apreciações após conhecerem os materiais apresentados.

A participação ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas individualmente, em local reservado na própria instituição de ensino, com duração média de 30 minutos, seguindo o roteiro semiestruturado apresentado no Apêndice A. O roteiro foi organizado em quatro eixos temáticos: organização da escola de tempo integral; habilidades sociais e educação inclusiva; práticas pedagógicas e desafios; e apreciação do livro paradidático e do Guia de Mediação de Leitura. Com autorização das participantes, as entrevistas foram registradas em áudio, transcritas integralmente e identificadas pelos códigos P1, P2, P3, P4 e P5, de modo a preservar o anonimato das participantes e garantir a confidencialidade das informações. Os arquivos de áudio e as respectivas transcrições receberam tratamento confidencial, utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sendo aprovada por meio do Parecer Consubstanciado nº 8.468.272, de 28 de maio de 2026, vinculado ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 97276226.5.0000.0105, em conformidade com os princípios éticos que orientam as pesquisas envolvendo seres humanos. A coleta de dados foi realizada somente

após a emissão do parecer favorável do Comitê de Ética, respeitando todas as exigências éticas previstas para pesquisas com seres humanos.

4.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise documental foi utilizada para constituir e examinar o corpus institucional. Posteriormente, os excertos selecionados e as transcrições das entrevistas foram submetidos à Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011).

A categorização combinou dimensões definidas previamente a partir dos objetivos e do referencial teórico com categorias ou indicadores que emergiram da leitura do material empírico.

Conforme a autora, o percurso analítico compreende três momentos articulados: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação. Esses movimentos orientaram tanto a análise dos documentos institucionais quanto a interpretação das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa.

A categorização combinou dimensões analíticas definidas previamente a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado com categorias e indicadores construídos durante a leitura dos documentos institucionais e das entrevistas, à medida que aspectos recorrentes foram identificados no material empírico. Esse procedimento permitiu articular dimensões analíticas previamente definidas com evidências produzidas ao longo da investigação, orientando a interpretação dos dados em consonância com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). O Quadro 4 sintetiza esse percurso analítico.

Quadro 4 – Etapas da Análise de Conteúdo e procedimentos de análise adotados

Etapas da análise de conteúdo (Bardin, 2011)	Procedimentos e elementos de análise
1. Pré-análise	- Leitura flutuante e organização do material, envolvendo os documentos institucionais: Projeto Político-Pedagógico (PPP), documentos orientadores da proposta de educação integral e registros institucionais, além de entrevistas transcritas. - Definição do corpus da pesquisa a partir dos documentos institucionais vigentes e das entrevistas realizadas com as professoras participantes.

2. Exploração do material	• Codificação e categorização das unidades de significado presentes nos documentos e nas entrevistas. • Agrupamento das unidades de significado em categorias temáticas construídas a partir da articulação entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e as evidências identificadas no material empírico. • Identificação de concepções de educação integral, práticas pedagógicas e organizacionais e elementos que evidenciam intencionalidades formativas relacionadas à promoção das habilidades sociais (comunicação, empatia, autocontrole, assertividade e cooperação)
3. Tratamento e interpretação	• Confronto dos dados com o referencial teórico de Del Prette e Del Prette (2013; 2017; 2018); Wallon (1979) e Vygotsky (1991; 2006; 2018). • Articulação entre os dados documentais e as percepções docentes. • Produção de inferências acerca das relações estabelecidas entre a organização institucional da escola de tempo integral, a promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva e as potencialidades pedagógicas do recurso educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As etapas propostas por Bardin (2011) orientaram a organização e a interpretação dos dados produzidos ao longo da investigação. Em diálogo com os objetivos da pesquisa e com os referenciais teóricos adotados, foram definidas as dimensões analíticas e as categorias que nortearam a leitura dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas na etapa aplicada. O Quadro 5 sintetiza os principais elementos que orientaram esse percurso analítico.

Quadro 5 – Dimensões e categorias analíticas utilizadas na análise dos dados

Dimensão analítica	Categorias analíticas
Organização institucional da escola de tempo integral	• Organização dos tempos escolares • Espaços educativos • Estrutura curricular • Organização do trabalho pedagógico • Normativas de convivência
Promoção das habilidades sociais	• Comunicação • Empatia • Autocontrole • Assertividade • Cooperação

Recurso educacional	• Potencialidades pedagógicas • Possibilidades de utilização • Potencial percebido para apoiar práticas de educação inclusiva
----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As dimensões analíticas e as respectivas categorias apresentadas no Quadro 5 foram concebidas de maneira articulada. A interpretação dos dados buscou evidenciar as relações entre a organização institucional da escola de tempo integral, a promoção das habilidades sociais e as contribuições do recurso educacional para a educação inclusiva. As categorias analíticas foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico e dos elementos recorrentes identificados nos documentos institucionais e nas entrevistas semiestruturadas.

As categorias de análise foram construídas em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam a investigação e com os elementos recorrentes identificados no material empírico. Nesse processo, a análise voltou-se para aspectos relacionados à organização institucional da escola, às concepções de educação integral, às práticas pedagógicas e organizacionais e aos elementos que evidenciam intencionalidades formativas voltadas ao desenvolvimento das habilidades sociais.

A Análise de Conteúdo foi empregada tanto na interpretação dos documentos institucionais quanto das entrevistas realizadas na etapa aplicada, permitindo identificar categorias relacionadas à organização institucional da escola de tempo integral, às intencionalidades formativas voltadas à promoção das habilidades sociais e às percepções docentes acerca das potencialidades pedagógicas do recurso educacional.

Cabe destacar que esta pesquisa não incluiu a realização de observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Desse modo, as análises referentes às experiências vivenciadas na instituição foram construídas a partir dos documentos institucionais e das percepções expressas pelas professoras participantes durante as entrevistas. Assim, as informações relacionadas às práticas pedagógicas, às formas de convivência e aos desafios da educação inclusiva correspondem aos relatos das participantes, não sendo apresentadas como comprovação objetiva das práticas desenvolvidas pela escola.

5 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL, HABILIDADES SOCIAIS E PERCEPÇÕES DOCENTES

A análise dos dados produzidos ao longo da investigação possibilitou compreender elementos relacionados à organização institucional da escola de tempo integral e suas implicações para a promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva. A interpretação dos resultados foi construída a partir da articulação entre os documentos institucionais analisados e as percepções das professoras participantes da etapa aplicada, permitindo identificar potencialidades, desafios e necessidades presentes no cotidiano escolar.

Os resultados são apresentados em três momentos complementares. Inicialmente, discutem-se os elementos relacionados às habilidades sociais presentes nos documentos norteadores da instituição. Em seguida, são analisadas as percepções docentes acerca da promoção das habilidades sociais no contexto da escola de tempo integral. Por fim, apresenta-se uma síntese do diagnóstico construído ao longo da pesquisa, evidenciando aspectos que fundamentaram a elaboração do recurso educacional desenvolvido no âmbito desta investigação.

5.1 As habilidades sociais nos documentos norteadores

Os documentos que orientam a organização da escola de tempo integral constituíram uma importante fonte para a compreensão das concepções, dos princípios e das diretrizes que sustentam as práticas educativas desenvolvidas na instituição. Ao voltar o olhar para esses registros, a presente investigação buscou compreender de que maneira a organização institucional da escola se articula aos pressupostos da educação integral e da educação inclusiva, bem como às dimensões relacionadas às habilidades sociais.

A análise documental constituiu-se como uma oportunidade de olhar para além do que está formalmente escrito, buscando identificar aproximações e sentidos que permitissem compreender como a organização institucional da escola investigada favorece experiências relacionadas à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à assertividade e à cooperação. As páginas que seguem apresentam esse percurso analítico, revelando que, muitas vezes, aquilo que sustenta a

formação humana encontra-se nas intencionalidades que orientam as práticas educativas.

5.1.1 Projeto Político-Pedagógico

A análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio permitiu identificar elementos importantes sobre a forma como a instituição compreende sua função educativa no contexto da educação em tempo integral. O documento não apresenta as habilidades sociais como uma categoria nomeada de maneira direta, mas traz, em diferentes momentos, princípios e orientações que se aproximam dessa discussão, especialmente quando aborda a convivência, o desenvolvimento integral, o respeito à diversidade, a participação social e a construção de vínculos no cotidiano escolar.

Nessa direção, o PPP explicita que a escola tem como finalidade promover "o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural", orientando suas ações para uma formação que ultrapassa a aprendizagem de conteúdos e contempla diferentes aspectos do desenvolvimento humano (Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026, p. 59).

Um dos aspectos que chama atenção no PPP é a maneira pela qual a ampliação da jornada escolar é apresentada. A escola funciona em período integral, das 8h às 16h, atendendo estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao descrever essa organização, o documento afirma que:

O horário ampliado permite que os alunos participem tanto das atividades curriculares quanto de atividades complementares, favorecendo o aprendizado, a convivência e o desenvolvimento integral. Esse regime garante mais tempo para estudar, brincar, explorar diferentes projetos e fortalecer os vínculos com colegas e professores. (Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026, p. 7).

Essa descrição evidencia que, no plano documental, o tempo integral não é concebido apenas como ampliação da permanência dos estudantes na escola, mas como oportunidade de ampliar experiências educativas, fortalecer vínculos e favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

O próprio histórico institucional registra a implantação da proposta de tempo integral na escola, afirmando que: "em 2023, a Escola Municipal Nossa Senhora do Rocio passou a exercer suas funções de atendimento de forma integral, consolidando-se como a instituição pioneira na rede municipal de ensino em regime de Tempo Integral e passando a ser denominada Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio" (PPP, 2026, p. 6). Tal mudança representa, mais do que a ampliação da jornada escolar, pois implica novas formas de organização dos tempos, dos espaços e das experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo educativo.

Ao afirmar que a educação em tempo integral visa garantir condições para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e cognitivas, bem como de competências sociais, éticas e emocionais, contribuindo para a formação plena e para o exercício da cidadania (Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026, p. 37), o documento evidencia uma intencionalidade formativa que ultrapassa a dimensão estritamente acadêmica.

Essa perspectiva aproxima a organização institucional prevista no documento da escola da concepção de formação integral, ao reconhecer que as aprendizagens também se constroem nas relações, nas experiências compartilhadas e nas diferentes oportunidades educativas proporcionadas ao longo da jornada escolar.

Ao discutir a concepção de infância, o PPP reconhece que as crianças são sujeitos históricos, sociais e culturais, cujas experiências são constituídas em diferentes contextos familiares e comunitários (Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026, p. 61). Essa compreensão reforça a necessidade de reconhecer a diversidade presente no espaço escolar, uma vez que cada criança constitui sua trajetória em diferentes contextos sociais, culturais e familiares. Nessa perspectiva, a educação inclusiva pressupõe o reconhecimento das singularidades dos estudantes, compreendendo que suas formas de aprender, interagir e participar são influenciadas pelas experiências construídas ao longo de suas trajetórias de vida.

O documento prevê ações voltadas à valorização da diversidade, das relações étnico-raciais, da inclusão, da convivência democrática e do respeito às diferenças, compreendendo esses elementos como constitutivos da formação escolar (Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026, p. 54). Esses

elementos evidenciam uma preocupação institucional com a construção de uma cultura de respeito às diferenças, à convivência democrática e à formação de atitudes e valores compatíveis com uma perspectiva inclusiva.

Essa preocupação com a convivência e a participação também se manifesta na forma como o documento compreende a organização da vida escolar. Ao abordar as instâncias colegiadas, o PPP ressalta que a construção de uma escola democrática exige a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e a abertura ao diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O documento afirma a necessidade de uma estrutura "preocupada com a participação de todos os membros da comunidade escolar" e com "abertura ao diálogo com aqueles que, direta e indiretamente, contribuem à consecução do ensino e promoção da aprendizagem" (Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026, p. 16). Embora tais aspectos não sejam apresentados sob a denominação de habilidades sociais, eles evidenciam a valorização da comunicação, da cooperação e da participação coletiva, revelando princípios relacionados à convivência e às interações estabelecidas no contexto escolar.

Ao abordar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, o PPP registra que:

No cotidiano escolar, são promovidas rodas de conversa, dinâmicas socioemocionais, momentos cívicos, projetos interdisciplinares e ações integradas que estimulam a reflexão sobre valores essenciais, como solidariedade, igualdade, respeito e justiça. As professoras desenvolvem estratégias pedagógicas que favorecem a cooperação entre os estudantes, desencorajando práticas discriminatórias e fortalecendo a autoestima, o senso de pertencimento e a convivência harmônica (Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026, p. 55).

Essas práticas evidenciam que a promoção da convivência constitui uma dimensão intencional do planejamento pedagógico da escola. Ao valorizar a cooperação, o pertencimento e o respeito às diferenças, o documento apresenta elementos que se aproximam das habilidades sociais investigadas nesta pesquisa, ainda que essa expressão não seja utilizada explicitamente.

A leitura do PPP também permitiu identificar uma preocupação com o trabalho coletivo entre os diferentes profissionais da escola. As atribuições da equipe pedagógica envolvem o acompanhamento contínuo dos professores, a participação na elaboração dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), o apoio aos

processos de ensino e aprendizagem e a articulação entre os diversos serviços oferecidos pela instituição. Esses elementos evidenciam uma compreensão de que a educação se constitui por meio de ações compartilhadas e do acompanhamento permanente das necessidades dos estudantes. Ainda que tais aspectos estejam relacionados à organização pedagógica da escola, eles também revelam uma cultura institucional pautada na cooperação, no diálogo e na corresponsabilidade entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

A organização do trabalho pedagógico também se expressa nos espaços de acompanhamento e reflexão coletiva sobre as práticas desenvolvidas na escola. Ao tratar do Conselho de Classe, o PPP afirma que esse espaço tem como objetivo "o acompanhamento de todo o processo de avaliação, analisando e debatendo todos os componentes de aprendizagem dos educandos, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino-aprendizagem" (Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026, p. 26). Essa compreensão evidencia que o Conselho de Classe é concebido como um espaço de reflexão coletiva e de definição de encaminhamentos pedagógicos. Essa perspectiva revela que a avaliação é compreendida como um processo contínuo e compartilhado, reforçando a importância do diálogo entre os profissionais e da construção coletiva de alternativas diante dos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

A inclusão também se apresenta como dimensão importante no PPP, especialmente nas referências ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao tratar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o PPP registra que esse serviço tem por finalidade "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes" (Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026, p. 38). Essa definição evidencia o compromisso institucional com a promoção da acessibilidade e da participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Embora essa dimensão esteja relacionada diretamente à Educação Especial, ela também contribui para compreender a organização institucional da escola diante da diversidade, pois evidencia a preocupação com a participação, a autonomia e a permanência dos estudantes no contexto escolar.

Dessa forma, a leitura do Projeto Político-Pedagógico permite compreender que a promoção das habilidades sociais não aparece de forma explícita ou

sistematizada no documento, mas pode ser identificada nas intencionalidades relacionadas à convivência, à empatia, ao respeito às diferenças, à cooperação, à participação e ao desenvolvimento integral. Esses elementos revelam bases institucionais importantes para compreender como a escola investigada busca constituir-se como espaço de formação humana, no qual as relações estabelecidas entre estudantes, professores e demais profissionais assumem papel relevante na construção de uma educação inclusiva.

5.1.2 Documentos orientadores da educação integral e registros institucionais

A análise da Política Pública da Educação em Tempo Integral do Município de Palmeira e da Deliberação CME nº 001/2024 permitiu compreender os fundamentos que orientam a implementação da educação integral na rede municipal de ensino. Em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico, esses documentos estabelecem diretrizes gerais que sustentam a proposta de educação integral no município, explicitando concepções de formação humana, currículo, desenvolvimento estudantil e organização dos processos educativos.

Um dos aspectos centrais presentes nos documentos refere-se à compreensão de que a educação integral não se reduz à ampliação da jornada escolar. A Política Pública destaca que a proposta não se limita ao aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas envolve a oferta de vivências formativas diversificadas capazes de promover uma formação mais abrangente, contemplando "aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos" (Palmeira, 2024a). Essa perspectiva evidencia uma concepção de educação que ultrapassa o ensino de conteúdos acadêmicos e reconhece a necessidade de considerar as diferentes dimensões que constituem o desenvolvimento humano.

Essa perspectiva é reforçada pela Deliberação CME nº 001/2024, ao estabelecer que a educação integral deve assegurar o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões "intelectual, física, emocional, social, cultural e ética" (Palmeira, 2024b). Observa-se, portanto, uma compreensão ampliada da função social da escola, que passa a ser concebida como espaço de formação humana, de construção de experiências compartilhadas e de desenvolvimento de competências necessárias à participação na vida social.

Outro elemento presente nos documentos analisados refere-se à valorização da convivência e da participação como elementos constitutivos do processo educativo. A Deliberação prevê a promoção de ambientes escolares inclusivos, democráticos e acolhedores, pautados na convivência, no respeito à diversidade e na valorização das diferenças, reforçando o compromisso com práticas inclusivas e participativas (Palmeira, 2024b). Ainda que as habilidades sociais não sejam apresentadas como uma categoria específica, diferentes elementos presentes nos documentos aproximam-se dessa discussão ao enfatizar práticas relacionadas à convivência, à cooperação, à participação e à formação cidadã.

O dispositivo legal também destaca a importância da articulação entre diferentes práticas formativas, compreendendo que o desenvolvimento dos estudantes ocorre por meio da integração entre conhecimentos acadêmicos, práticas culturais, atividades esportivas, expressões artísticas e relações sociais. Essa concepção amplia o repertório de experiências oferecidas pela escola e reconhece que as aprendizagens construídas nas interações cotidianas possuem relevância semelhante às desenvolvidas nos componentes curriculares tradicionais.

Destaca-se, ainda, a valorização das dimensões socioemocionais no processo educativo. Os documentos analisados preveem momentos destinados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, bem como ações voltadas à construção de ambientes favoráveis à convivência e ao fortalecimento dos vínculos entre os estudantes. Essa orientação evidencia uma preocupação institucional com aspectos relacionados à comunicação, ao respeito mútuo, à cooperação e à participação, elementos que dialogam diretamente com as habilidades sociais discutidas nesta pesquisa. A Política Pública destaca, ainda, a necessidade de garantir espaços voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e momentos de convivência, compreendidos como elementos essenciais para a formação integral dos estudantes (Palmeira, 2024a).

Ao analisar os fundamentos que orientam a política municipal de educação integral, observa-se que a ampliação do tempo escolar está associada à ampliação das oportunidades educativas e dos processos formativos. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos e passa a assumir a responsabilidade de promover experiências que

favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e éticas.

Os princípios apresentados nos documentos orientadores encontram correspondência curricular prevista para a escola. A análise da matriz curricular e dos componentes da Parte Diversificada da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio permite compreender como tais diretrizes são incorporadas ao cotidiano escolar e quais possibilidades oferecem para a promoção das habilidades sociais dos estudantes.

A análise da matriz curricular de 2026, das ementas dos componentes da Parte Diversificada e dos registros institucionais permitiu compreender como as diretrizes da educação integral são incorporadas ao cotidiano da escola, evidenciando uma proposta que busca diversificar as experiências educativas oferecidas.

A organização curricular da instituição articula os componentes da Base Nacional com uma Parte Diversificada composta por diferentes experiências formativas, entre elas Artesanato, Hora Treinamento, Musicalização, Dança, Promoção da Saúde, Contos, Recreação, Brincadeiras e Jogos, Pensamento Computacional, Educação Digital e Computação, Turismo e Cultura e Língua Inglesa. Essa configuração evidencia uma compreensão de educação integral comprometida com o desenvolvimento dos estudantes em suas diferentes dimensões, favorecendo vivências que envolvem aspectos cognitivos, culturais, corporais, tecnológicos, sociais e afetivos.

Os registros institucionais também revelam que a definição dos componentes da Parte Diversificada ocorreu de forma coletiva. A ata do Conselho de Classe elaborada ao final de 2025, que registra as discussões e encaminhamentos para a organização curricular do ano letivo de 2026, evidencia que a composição da Parte Diversificada foi construída no âmbito da própria escola, por meio de processos de reflexão e planejamento compartilhados. Esse elemento reforça que a proposta de educação integral desenvolvida pela instituição não se restringe à ampliação da jornada escolar, mas resulta de escolhas pedagógicas construídas coletivamente e voltadas às necessidades e características do contexto escolar.

As experiências formativas previstas na Parte Diversificada revelam uma preocupação em ampliar as possibilidades de participação dos estudantes em

diferentes linguagens e formas de expressão. Componentes como Musicalização, Dança, Contos e Língua Inglesa contribuem para a construção de espaços de interação, comunicação e trocas entre os estudantes, favorecendo a expressão de sentimentos, a valorização da cultura e o contato com diferentes formas de linguagem.

A análise das ementas desses componentes permitiu identificar a presença de atividades que envolvem apresentações, produções coletivas, práticas de escuta, expressão corporal e participação em experiências culturais diversificadas. As ementas desses componentes preveem atividades que podem criar oportunidades de interação, expressão, cooperação e participação, aspectos que dialogam com as habilidades sociais discutidas nesta pesquisa.

Nesse contexto, percebe-se que a ampliação das possibilidades formativas não ocorre apenas pela diversificação dos componentes curriculares, mas também pela criação de espaços nos quais os estudantes podem compartilhar conhecimentos, expressar ideias, desenvolver diferentes formas de linguagem e construir relações com os colegas.

Além das vivências relacionadas às linguagens e às manifestações culturais, a organização curricular da escola contempla componentes voltados ao cuidado, à convivência e à participação dos estudantes em atividades coletivas. A presença de propostas como Promoção da Saúde, Recreação, Brincadeiras e Jogos e Artesanato evidencia uma preocupação em proporcionar situações que favoreçam o desenvolvimento de hábitos de cuidado consigo e com o outro, bem como a construção de relações pautadas na cooperação e no respeito às diferenças.

Os documentos analisados indicam que essas propostas preveem atividades que podem favorecer práticas de interação, participação em atividades coletivas e situações que exigem diálogo, respeito às regras e convivência entre os estudantes. Mais do que momentos complementares ao currículo, essas propostas constituem experiências de aprendizagem que podem favorecer a valorização da diversidade e a construção de vínculos no cotidiano escolar.

Destaca-se ainda na organização curricular da escola a presença de propostas voltadas ao fortalecimento da autonomia, da criatividade e da participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem.

Componentes como Musicalização, Dança, Recreação, Brincadeiras e Jogos, Promoção da Saúde, Contos, Turismo e Cultura, Hora Treinamento, Pensamento Computacional, Educação Digital e Computação ampliam as possibilidades de construção do conhecimento por meio de atividades que envolvem investigação, resolução de problemas, produção de ideias e participação em diversos contextos de aprendizagem.

A análise dos documentos permitiu identificar que essas propostas favorecem a participação dos estudantes em situações que exigem tomada de decisões, elaboração de estratégias, criatividade e trabalho colaborativo. Essas propostas revelam uma compreensão de educação integral que reconhece os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo, valorizando a curiosidade, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento.

Verifica-se que a diversidade de experiências oferecidas pela escola contribui para ampliar as possibilidades de participação e envolvimento dos estudantes em diferentes contextos de aprendizagem. Ao articular práticas relacionadas às linguagens, às manifestações culturais, ao cuidado, às tecnologias e às experiências corporais, a organização curricular expressa uma intencionalidade de contemplar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, em consonância com os princípios presentes nos documentos orientadores da educação integral analisados anteriormente.

A análise da matriz curricular, das ementas dos componentes da Parte Diversificada e dos registros institucionais permitiu compreender que a proposta de educação integral desenvolvida pela Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio se materializa por meio de vivências formativas contemplando dimensões culturais, corporais, tecnológicas, sociais e afetivas.

A análise das ementas dos componentes da Parte Diversificada permitiu identificar aproximações entre determinadas experiências educativas e aspectos relacionados às habilidades sociais investigadas nesta pesquisa. Essas aproximações foram estabelecidas a partir da identificação, nas ementas, de objetivos, atividades e estratégias pedagógicas que preveem oportunidades de interação, comunicação, expressão, cooperação, participação, resolução de problemas, trabalho coletivo, respeito às regras e desenvolvimento da autonomia. O Quadro 6 apresenta uma síntese dessas possibilidades de aproximação.

Quadro 6 – Possíveis aproximações entre os componentes da Parte Diversificada e as habilidades sociais adotadas como categorias analíticas

Experiência educativa	Possibilidades de aproximações com as habilidades sociais
Musicalização	Comunicação e autocontrole
Dança	Cooperação e assertividade
Recreação, Brincadeiras e Jogos	Autocontrole, cooperação
Promoção da Saúde	Assertividade e comunicação
Contos	Comunicação e empatia
Turismo e Cultura	Comunicação, cooperação
Hora Treinamento	Cooperação, autocontrole, assertividade, empatia, comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise dos documentos institucionais concentrou-se na identificação de elementos relacionados à organização da escola de tempo integral, considerando o Projeto Político-Pedagógico, a Política Municipal de Educação Integral, a Deliberação CME nº 001/2024, a matriz curricular e os registros institucionais. Embora esses documentos não apresentem uma sistematização explícita das habilidades sociais, foi possível identificar princípios e intencionalidades formativas relacionados à convivência, ao desenvolvimento integral, à participação e às experiências educativas diversificadas, aspectos que dialogam com o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Quadro 7 – Síntese dos elementos identificados nos documentos institucionais e suas relações com as habilidades sociais

Documentos analisados	Evidências identificadas	Habilidades sociais
Projeto Político-Pedagógico	- Desenvolvimento integral - Convivência - Diversidade - Trabalho colaborativo	- Comunicação - Empatia - Cooperação
Política Municipal de Educação Integral e Deliberação CME nº 001/2024	- Formação integral - Dimensões sociais, emocionais e éticas - Convivência democrática	- Comunicação - Empatia - Cooperação

Matriz curricular, Parte Diversificada e registros institucionais	• Currículo integrado • Linguagens e manifestações culturais • Expressão artística e corporal • Experiências tecnológicas • Interação e convivência • Diversificação das experiências educativas • Vivências coletivas	• Comunicação • Empatia • Cooperação • Autocontrole • Assertividade
---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

De modo geral, a análise documental permitiu identificar que as habilidades sociais não aparecem de forma explicitamente sistematizada nos documentos institucionais analisados. Entretanto, os princípios, as normativas e a organização curricular evidenciam uma organização institucional comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo experiências de convivência, participação e interação. As aproximações identificadas com dimensões relacionadas à comunicação, à empatia, à cooperação, ao autocontrole e à assertividade indicam que essas habilidades encontram respaldo nas intencionalidades formativas presentes na organização da escola investigada, ainda que não constituam um eixo estruturante explicitamente assumido pelos documentos.

Os elementos identificados também evidenciam a importância de que as iniciativas institucionais voltadas à participação e à valorização dos estudantes sejam permanentemente analisadas à luz dos princípios da educação integral e da educação inclusiva, de modo que não reforcem práticas classificatórias ou potencialmente excludentes, mas permaneçam comprometidas com a formação humana e o desenvolvimento de todos os estudantes. A partir desses elementos, torna-se relevante compreender como tais aspectos são percebidos pelos professores que atuam nesse contexto, discussão apresentada na seção seguinte.

A análise documental permitiu identificar que os documentos institucionais expressam intencionalidades voltadas ao desenvolvimento integral, à convivência e à educação inclusiva, evidenciando aproximações com as habilidades sociais investigadas nesta pesquisa. Entretanto, a presença dessas intencionalidades nos documentos institucionais não permite afirmar que elas se materializem de forma automática nas práticas escolares.

Entre o que é previsto institucionalmente e o que se concretiza no cotidiano podem existir aproximações, distanciamentos e desafios, uma vez que essa efetivação envolve as mediações pedagógicas, a organização do trabalho educativo e as condições concretas em que as ações se desenvolvem. Os documentos revelam potencialidades importantes para a promoção das habilidades sociais, mas também indicam a necessidade de compreender como esses princípios são vivenciados no cotidiano da escola. Essa discussão é aprofundada na seção seguinte, a partir das narrativas das professoras participantes.

5.2 Percepções docentes sobre a escola de tempo integral, as habilidades sociais e o recurso educacional

Como parte da etapa aplicada da pesquisa, o livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* foi apresentado às professoras participantes, possibilitando que as docentes conhecessem a proposta, a organização dos capítulos e as potencialidades pedagógicas do material. Esse momento de socialização do recurso educacional favoreceu uma apreciação prévia do livro e permitiu que as participantes estabelecessem relações entre a obra e as experiências vivenciadas no contexto da escola de tempo integral. A partir desse contato, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, nas quais as professoras puderam expressar suas percepções acerca da promoção das habilidades sociais e das possibilidades de utilização do recurso educacional no cotidiano escolar.

Quadro 8 – Perfil das professoras participantes

Participante	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação na escola de tempo integral	Área de atuação na escola de tempo integral
P1	4 anos	1 ano e 6 meses	Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências e Arte
P2	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	Dança e Hora Treinamento
P3	16 anos	3 anos	Matemática
P4	8 anos	2 anos	Língua Inglesa, Promoção à Saúde e Artesanato
P5	16 anos	4 anos	Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Conforme apresentado no Quadro 8, participaram da etapa aplicada da pesquisa cinco professoras atuantes em diferentes componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada da escola investigada. A seleção das participantes foi realizada intencionalmente pela pesquisadora, buscando contemplar diferentes áreas de atuação na escola, de modo a possibilitar uma compreensão mais abrangente da realidade institucional e das percepções docentes acerca da promoção das habilidades sociais no contexto da educação em tempo integral. Para preservar a identidade das participantes, foram utilizadas as siglas P1, P2, P3, P4 e P5. Cabe destacar que seis professoras participaram da apresentação do recurso educacional, contudo, uma delas, por motivos particulares, não pôde participar da entrevista semiestruturada. Assim, as análises apresentadas neste capítulo foram construídas a partir das narrativas produzidas pelas cinco professoras que participaram de ambas as etapas da pesquisa.

Os relatos produzidos pelas professoras participantes revelam uma compreensão da escola de tempo integral que ultrapassa a ampliação da jornada escolar. Nas falas, a instituição é associada a experiências de convivência, construção de vínculos e oportunidades de participação, sendo percebida como um espaço que favorece interações, pertencimento e processos inclusivos.

Ao refletir sobre as contribuições da escola de tempo integral para as relações de convivência e inclusão, uma das participantes destacou:

No meu ponto de vista, devido aos alunos passarem muito mais tempo dentro da escola, isso proporciona a eles uma maior convivência, a socialização e a troca de saberes entre eles. Além disso, a escola em tempo integral atende a carga horária com as disciplinas que já são obrigatórias, como Português, Matemática, História e Geografia, e ainda pode incluir projetos culturais e sociais que, na minha percepção, favorecem o fortalecimento dos vínculos e a inclusão dos alunos. [...] O resultado das habilidades sociais praticadas dentro da escola faz com que os indivíduos se sintam pertencentes ao grupo. Sendo assim, acredito que dentro da escola todos os momentos são favoráveis ao desenvolvimento das habilidades sociais. Desde uma roda de conversa, participação nos projetos, ouvir e dividir opiniões e até mesmo um acolhimento do aluno quando ele precisa. Toda atividade deve ser pensada a fim de que todos se sintam pertencentes. (P4, 2026).

Os relatos das professoras evidenciam que a ampliação da jornada escolar adquire sentido quando acompanhada de oportunidades de convivência, participação e construção de vínculos entre os estudantes. Para as participantes, a

educação em tempo integral amplia as possibilidades de interação e favorece experiências que extrapolam o ensino dos conteúdos curriculares.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Moll (2012), ao defender que a educação integral não se reduz à ampliação da jornada escolar, mas pressupõe a articulação entre tempos, espaços e diferentes experiências formativas. Nessa perspectiva, a escola constitui-se como um espaço de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, favorecendo aprendizagens que vão além dos limites dos conteúdos curriculares.

As experiências relatadas pelas docentes reforçam que momentos como projetos, atividades em grupo, refeições compartilhadas e situações de acolhimento também assumem caráter formativo no cotidiano escolar.

Essa percepção converge com Gadotti (2009), ao compreender a educação integral como uma proposta comprometida com a formação plena dos sujeitos, valorizando a convivência, as relações humanas e as diferentes experiências educativas.

Ao evidenciarem a importância dos vínculos, do pertencimento e das relações estabelecidas entre os estudantes, as participantes reforçam que o desenvolvimento infantil envolve dimensões afetivas e sociais inseparáveis das experiências escolares. Essa compreensão aproxima-se de Wallon (1979, p. 15), que destaca "desde o seu nascimento, geneticamente, a criança é um ser social". Tal compreensão permite reconhecer que o desenvolvimento infantil não se limita aos aspectos cognitivos, envolvendo, de maneira indissociável, dimensões afetivas, sociais e relacionais.

As ideias expressas pela professora P4 também foram compartilhadas pelas demais participantes. Ao refletir sobre as contribuições da escola de tempo integral, as docentes associaram a ampliação do tempo de permanência na escola às oportunidades de convivência, às atividades diversificadas e ao fortalecimento das relações entre os estudantes.

Para P1, a escola deixa de ser apenas um espaço destinado à aprendizagem dos conteúdos curriculares e passa a constituir-se como "um local seguro, com muitas possibilidades de desenvolvimento e convivência" (P1, 2026). A participante destacou ainda que os projetos extracurriculares e as experiências compartilhadas

favorecem a convivência com as diferenças e ampliam as oportunidades de interação entre as crianças.

Em direção semelhante, P2 ressaltou que os diferentes momentos da rotina escolar e os projetos desenvolvidos no período da tarde contribuem para a construção da colaboração, do respeito e do sentimento de pertencimento dos estudantes, possibilitando que cada criança encontre espaços nos quais possa se destacar e participar. A professora enfatizou que os jogos cooperativos e as atividades coletivas favorecem o diálogo, a superação de conflitos e o trabalho em equipe (P2, 2026).

A importância dos momentos cotidianos de convivência também foi destacada por P3, ao afirmar que os tempos destinados ao recreio, ao almoço e às atividades em grupo possibilitam que os estudantes conheçam melhor uns aos outros e aprendam a reconhecer e respeitar as diferenças. Na percepção da participante, a convivência prolongada faz com que a inclusão se torne algo natural na rotina escolar, favorecendo atitudes de ajuda e apoio entre os estudantes (P3, 2026).

Embora P3 perceba a convivência prolongada como favorecedora de atitudes inclusivas, os demais relatos indicam que esse processo não ocorre automaticamente, pois depende de mediações e condições institucionais.

De forma semelhante, P5 associou a organização dos tempos e dos espaços da escola de tempo integral à realização de atividades diversificadas, à interação entre os estudantes e à construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Ao abordar os momentos considerados mais favoráveis ao desenvolvimento das habilidades sociais, a participante destacou as atividades em grupo, os intervalos e os momentos de convivência, ressaltando que, nessas situações, as crianças se sentem mais confiantes e pertencentes à escola (P5, 2026).

Embora as professoras reconheçam as potencialidades da escola de tempo integral para a promoção das habilidades sociais e para a ampliação das experiências educativas, as narrativas também revelam que a efetivação da educação inclusiva se constitui como um processo permeado por desafios. Em diferentes momentos das entrevistas, as participantes evidenciaram preocupações relacionadas à organização dos tempos e dos espaços, às demandas pedagógicas, às singularidades dos estudantes e às condições necessárias para garantir a participação de todos.

Ao abordar essas questões, P2 destacou que determinados aspectos da rotina podem limitar as oportunidades de interação e acompanhamento individualizado dos estudantes. Segundo a professora, o tempo reduzido destinado às refeições e algumas aulas mais curtas, associadas ao grande número de alunos por turma, acabam restringindo as possibilidades de atenção mais individualizada e de acompanhamento das necessidades específicas dos estudantes (P2, 2026).

Na mesma direção, P5 ressaltou que a organização dos tempos e dos espaços exerce influência direta sobre a promoção das habilidades sociais. Para a participante, quando as atividades são planejadas e intencionalmente organizadas, observam-se resultados positivos relacionados à participação, à convivência e ao desenvolvimento dessas habilidades. Por outro lado, a ausência de planejamento pode reduzir as oportunidades de interação e de participação dos estudantes (P5, 2026).

As reflexões mais abrangentes acerca dos desafios da inclusão foram evidenciadas na fala da professora P4, ao problematizar questões relacionadas às necessidades específicas dos estudantes, às condições de acessibilidade, às demandas impostas aos docentes e ao reconhecimento das singularidades presentes no contexto escolar.

Ao refletir sobre os desafios presentes no cotidiano escolar, uma das participantes destacou:

Então, eu acredito que a escola é um reflexo da configuração da sociedade que temos. Ou seja, se fora da escola enfrentamos ainda inúmeros desafios em relação à inclusão, sem dúvidas dentro do âmbito escolar temos muitas dificuldades. [...] A organização pedagógica, com os professores cheios de demandas, consegue fazer uma escuta ativa e sensível dos seus alunos? O modelo de avaliação em larga escala é igual para todos. Onde fica a individualidade desse aluno? A organização dos espaços é pensar em todos de fato? Aliás, será que é possível atender a todas as necessidades individuais dos alunos dentro da escola? [...] Sem dúvidas temos muitas situações de dificuldades dentro da escola. Mas, ao mesmo tempo, penso que a ampliação do tempo de permanência favorece a construção de vínculos, possibilita um acompanhamento mais próximo dos estudantes e a realização de atividades diversificadas que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais. (P4, 2026).

As professoras evidenciam que a promoção das habilidades sociais não depende exclusivamente das intencionalidades presentes nos documentos institucionais ou da ampliação da jornada escolar. Sua efetivação encontra-se diretamente relacionada às condições concretas de desenvolvimento das práticas

pedagógicas. Os relatos revelam que barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais podem limitar as oportunidades de participação, interação e acompanhamento das necessidades dos estudantes. Aspectos como a necessidade de uma escuta sensível, o elevado número de alunos por turma, as demandas atribuídas aos professores, os modelos padronizados de avaliação e a organização dos tempos e dos espaços escolares constituem desafios que atravessam o cotidiano da escola e influenciam as possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento das habilidades sociais em uma perspectiva inclusiva.

Ao questionar "onde fica a individualidade desse aluno?", a participante evidencia a tensão existente entre propostas inclusivas e práticas escolares que, muitas vezes, ainda são orientadas por modelos homogêneos de organização e avaliação. Essa reflexão reforça que a promoção das habilidades sociais exige reconhecer cada estudante em sua singularidade, considerando que o desenvolvimento humano ocorre nas relações estabelecidas com o outro e com o contexto social.

Sob essa perspectiva, as manifestações das docentes aproximam-se das contribuições de Wallon (1979, p. 15), ao reconhecerem a criança como um ser essencialmente social, cuja constituição envolve, de maneira indissociável, dimensões afetivas, cognitivas e relacionais. Em sentido semelhante, Vygotsky (1991) afirma que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam". Tal compreensão permite reconhecer que as interações estabelecidas no cotidiano escolar, constituem contextos relevantes para a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento das habilidades sociais.

Um aspecto recorrente nos depoimentos das participantes referiu-se ao sentimento de pertencimento construído no cotidiano escolar. As participantes destacaram que a possibilidade de conviver, participar e compartilhar experiências favorece a construção de vínculos e amplia as oportunidades de inclusão. Essa percepção encontra respaldo em Del Prette e Del Prette (2018), ao afirmarem que os comportamentos sociais desejáveis são aqueles "orientados por valores de respeito mútuo entre os indivíduos em interação" (Del Prette; Del Prette, 2018, p. 22). Nessa perspectiva, as relações estabelecidas nos diferentes tempos e espaços da escola de tempo integral favorecem experiências de convivência e participação

que contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais e para a construção de uma educação comprometida com o reconhecimento e a valorização das diferenças.

As percepções das professoras participantes indicam que a escola de tempo integral é compreendida não apenas como espaço de ampliação quantitativa da jornada escolar, mas também como ambiente de convivência, construção de vínculos e experiências compartilhadas. Os relatos evidenciam, na percepção das participantes, que a ampliação da jornada escolar favorece oportunidades de participação, fortalecimento dos vínculos e desenvolvimento das habilidades sociais, aspectos que dialogam com os pressupostos da educação integral discutidos ao longo desta pesquisa. Entretanto, os próprios relatos demonstram que essas potencialidades não decorrem automaticamente da organização da escola em tempo integral, mas dependem de mediações pedagógicas intencionais, da valorização das relações humanas e de condições institucionais que possibilitem enfrentar as barreiras ainda presentes no cotidiano escolar. Assim, os resultados indicam que a escola investigada desenvolve aproximações com a perspectiva da educação integral, cuja efetivação permanece como um processo em construção, e não como uma condição assegurada apenas pela ampliação do tempo escolar.

As questões que compõem o segundo eixo das entrevistas buscaram compreender como as professoras percebem as habilidades sociais no cotidiano da escola de tempo integral, quais dimensões se fazem mais presentes nas relações entre os estudantes e quais desafios se apresentam para favorecer a convivência e a participação em uma perspectiva inclusiva. As narrativas produzidas pelas participantes permitiram identificar aspectos relacionados à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à assertividade e à cooperação, evidenciando que tais habilidades se manifestam nas experiências cotidianas e assumem papel relevante nos processos de desenvolvimento, convivência e inclusão escolar.

Quadro 9 – Habilidades sociais evidenciadas nos relatos das professoras e referenciais teóricos em diálogo

Habilidade social	Aspectos evidenciados nos relatos	Referenciais teóricos que fundamentam a análise
Comunicação	Diálogo, escuta, expressão de sentimentos e resolução de conflitos	Del Prette e Del Prette (2018); Vygotsky (1991);
Empatia	Respeito às diferenças, acolhimento e compreensão das necessidades dos colegas	Del Prette e Del Prette (2018); Vygotsky (1991); Wallon (1979);
Autocontrole	Regulação das emoções e mediação de situações desafiadoras	Del Prette e Del Prette (2018); Wallon (1979);
Assertividade	Resolução de conflitos, escuta ativa, diálogo e expressão de opiniões	Vygotsky (1991);
Cooperação	Trabalho em equipe, participação e apoio entre os estudantes	Del Prette e Del Prette (2018); Vygotsky (1991); Wallon (1979).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Quadro 9 sintetiza as habilidades sociais mais recorrentes identificadas nas narrativas das professoras participantes, relacionando os aspectos evidenciados nos relatos aos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. Essa sistematização evidencia que tais habilidades não se manifestam de forma isolada, mas articuladas às experiências de convivência e às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de tempo integral. A análise apresentada na sequência aprofunda essas relações por meio da interpretação dos relatos das participantes em diálogo com o referencial teórico adotado.

Ao refletirem sobre as habilidades sociais mais presentes na escola de tempo integral, as professoras participantes associaram essas dimensões às experiências de diálogo, à resolução de conflitos, à cooperação entre os estudantes, ao respeito às diferenças e à capacidade de reconhecer as necessidades do outro. Os relatos revelam que tais habilidades não são compreendidas como comportamentos isolados, mas como processos construídos nas interações cotidianas e continuamente mobilizados nas diferentes experiências vivenciadas na escola.

Essa interpretação encontra respaldo nas contribuições de Del Prette e Del Prette (2005, p. 31), para quem "as habilidades sociais são diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas".

As participantes também evidenciam que grande parte dessas aprendizagens ocorre nas relações estabelecidas entre os próprios estudantes e nas mediações realizadas pelos adultos. Ao relatarem situações envolvendo diálogo, acolhimento, resolução de conflitos e apoio mútuo, as participantes reconhecem que as experiências de convivência constituem oportunidades de desenvolvimento construídas nas interações cotidianas. Ao descrever situações em que os próprios estudantes reorganizam suas ações em função das necessidades dos colegas, P2 destacou que: "Eles mesmos incluem, então, se um aluno tem dificuldade para realizar um movimento, eles colocam esse aluno para ter outro papel" (P2, 2026).

A narrativa evidencia, que atitudes de cooperação e inclusão são construídas nas próprias relações entre os estudantes, demonstrando que as interações cotidianas favorecem o reconhecimento das necessidades do outro e a participação de todos nas atividades propostas. Ao reorganizarem suas ações para incluir um colega, os estudantes mobilizam comportamentos relacionados à empatia, à cooperação e ao respeito às diferenças, aspectos centrais para o desenvolvimento das habilidades sociais no contexto escolar.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1991), ao afirmar que "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica)" (Vygotsky, 1991, p. 41). Desse modo, as habilidades sociais observadas no cotidiano escolar não são compreendidas como características inatas, mas como aprendizagens construídas nas interações e experiências coletivas.

Outro aspecto recorrente nos relatos refere-se à dimensão afetiva presente nas relações construídas na escola. Ao enfatizar a necessidade de dialogar com os estudantes diante das situações de conflito, P4 afirmou: "A gente tem que conversar sobre essa situação, sobre aquela fala, sobre aquela briga. A gente não pode fechar os olhos e tratar como uma discussão de criança" (P4, 2026).

A participante evidencia que os processos de aprendizagem e convivência envolvem não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões afetivas e relacionais. Ao reconhecer o diálogo como estratégia de mediação diante das situações de conflito, a docente evidencia que a construção das habilidades sociais ocorre nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, exigindo escuta, acolhimento e intervenções pedagógicas intencionais. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Wallon (1979, p. 154) ao afirmar que "na criança, a paixão pode ser viva e profunda. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole".

Mais do que favorecer a aprendizagem dos conteúdos escolares, as experiências vivenciadas na escola de tempo integral mostram-se relacionadas à formação humana e à construção de formas de convivência pautadas no respeito às diferenças, na participação e no fortalecimento dos vínculos. Assim sendo, as habilidades sociais emergem como elementos importantes para a promoção da educação inclusiva e para a constituição de ambientes mais acolhedores e participativos.

No terceiro eixo das entrevistas o interesse voltou-se para as estratégias, experiências e práticas pedagógicas consideradas pelas professoras como favorecedoras do desenvolvimento das habilidades sociais e da participação dos estudantes, bem como os desafios e limitações encontrados no cotidiano escolar para a promoção dessas aprendizagens em uma perspectiva inclusiva.

As percepções construídas pelas docentes indicam que as experiências coletivas, o diálogo, os jogos cooperativos, as atividades em grupo e as mediações realizadas pelos professores assumem papel importante na promoção da convivência e da participação. Ao mesmo tempo, emergiram desafios relacionados ao tempo disponível, ao número de estudantes por turma, às demandas emocionais e familiares, às adaptações pedagógicas e às condições estruturais da escola.

A Figura 2 apresenta uma síntese dos principais elementos identificados nas narrativas das professoras, organizando as práticas pedagógicas, as habilidades sociais e os desafios mencionados pelas participantes no contexto da educação inclusiva.

Figura 2 – Práticas pedagógicas, habilidades sociais e desafios na perspectiva da educação inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora, com apoio da ferramenta de inteligência artificial generativa NotebookLM na organização visual da figura, 2026.

Essa síntese evidencia que as práticas pedagógicas relatadas pelas professoras se articulam ao desenvolvimento das habilidades sociais por meio das interações, das mediações docentes e das experiências de convivência construídas no cotidiano escolar. Essa compreensão encontra respaldo em Del Prette e Del Prette (2017), ao reconhecerem que as habilidades sociais são aprendidas nas interações sociais e mobilizadas diante das diferentes demandas da convivência escolar.

"Eu acredito que todas as atividades que a gente realiza em grupo, elas favorecem esse desenvolvimento. O estudante não pode agir apenas pela vontade própria, ele tem que considerar o próximo. Então, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, promove uma convivência mais inclusiva, respeitando as limitações alheias." (P1, 2026).

O relato evidencia que a participante compreende as atividades coletivas como espaços privilegiados para a construção das habilidades sociais, uma vez que exigem dos estudantes o reconhecimento das necessidades do outro, a cooperação e a convivência em grupo. Nessa perspectiva, a aprendizagem dessas habilidades não ocorre por meio de orientações isoladas, mas das experiências vivenciadas nas interações cotidianas.

Em consonância com essa compreensão, P4 destacou:

"Como já citei, acredito que todos os momentos escolares são propícios para mediar as habilidades sociais. A todo momento devemos exemplificar, mostrar e conversar a respeito da empatia, da cooperação e da solidariedade. Mas podemos realizar também rodas de conversa, projetos e jogos coletivos." (P4, 2026).

A narrativa amplia essa compreensão ao reconhecer que a promoção das habilidades sociais não se restringe a atividades específicas, mas constitui uma dimensão transversal do trabalho pedagógico, presente nas diferentes experiências vivenciadas ao longo da rotina escolar. Ao destacar o diálogo, as rodas de conversa, os projetos e os jogos coletivos, a participante evidencia o papel intencional das mediações docentes na construção dessas aprendizagens.

Essas percepções aproximam-se das contribuições de Vygotsky (1991), ao compreender que a aprendizagem se constitui nas interações sociais e nas mediações estabelecidas entre os sujeitos. Sob essa perspectiva, as práticas pedagógicas mencionadas pelas participantes favorecem a construção das habilidades sociais justamente porque possibilitam experiências compartilhadas, diálogo e participação no cotidiano escolar.

A participante P5 ressaltou a importância dos jogos cooperativos, das adaptações pedagógicas e da valorização das potencialidades dos estudantes:

"Por meio de jogos cooperativos, atividades adaptadas, eu procuro promover a inclusão e a participação de todos os alunos. É sempre respeitando seus limites e potencialidades. Compreendo também que cada aluno possui características e necessidades próprias. Por isso, sempre tento valorizar cada evolução, cada conquista e cada superação alcançadas durante as aulas." (P5, 2026).

A narrativa evidencia que a participante reconhece a singularidade dos estudantes como elemento constitutivo das práticas inclusivas, valorizando não apenas os resultados alcançados, mas também os processos de participação, pertencimento e desenvolvimento vivenciados por cada criança. Sob esse olhar, a valorização das conquistas e das necessidades dos estudantes constitui elemento importante para favorecer a participação e a educação inclusiva.

A fala evidencia que práticas inclusivas pressupõem o reconhecimento das potencialidades dos estudantes, deslocando o foco das limitações para as possibilidades de participação e aprendizagem.

Os depoimentos das professoras revelam que a promoção das habilidades sociais ocorre em meio a desafios presentes no cotidiano escolar. Entre os aspectos mencionados pelas participantes, destacam-se as demandas relacionadas ao tempo, ao número de estudantes, às necessidades diversificadas e às questões emocionais e familiares.

Ao refletir sobre as condições do trabalho docente e a complexidade das demandas presentes na sala de aula, P1 destacou:

“Eu acho que o maior desafio é a questão de você ter um grande número de alunos dentro de uma turma e, muitas vezes, você tem ali uma variedade de dificuldades, de necessidades em cada uma dessas crianças, muito específica. E você tem que lidar com todas elas ao mesmo tempo, muitas vezes sozinho.” (P1, 2026).

Os relatos das docentes revelam que a promoção das habilidades sociais na escola de tempo integral ocorre em meio a possibilidades e desafios presentes no cotidiano escolar. As experiências coletivas, os jogos cooperativos, o diálogo, as adaptações pedagógicas e as mediações realizadas pelos professores foram apontados como elementos capazes de favorecer a participação e a convivência entre os estudantes. Ao mesmo tempo, aspectos relacionados ao tempo, às demandas docentes, às questões emocionais e familiares, ao número elevado de alunos e à diversidade das necessidades presentes nas turmas demonstram a complexidade das relações vivenciadas na escola.

Esses aspectos não se configuram como obstáculos que inviabilizam a promoção das habilidades sociais. Ao contrário, evidenciam que sua construção depende de intencionalidade pedagógica, sensibilidade diante das singularidades dos estudantes e condições que favoreçam relações mais acolhedoras e inclusivas. Nesse contexto, as práticas desenvolvidas na escola de tempo integral revelam potencial para fortalecer as relações sociais, as experiências coletivas e a formação humana.

As narrativas das professoras evidenciam que as intencionalidades identificadas nos documentos institucionais encontram correspondência em diferentes práticas pedagógicas relatadas pelas professoras, especialmente por meio das mediações docentes, das atividades coletivas e das experiências de convivência. Entretanto, os relatos também revelam que a consolidação dessas práticas é atravessada por desafios relacionados às barreiras atitudinais,

pedagógicas e estruturais, que interferem nas possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes. Assim, a promoção das habilidades sociais não decorre apenas da existência de diretrizes institucionais, mas exige ações pedagógicas intencionais e condições que favoreçam sua efetivação no cotidiano escolar.

Esses resultados reforçam que a aproximação com os pressupostos da educação integral não depende apenas da ampliação do tempo escolar, mas também da qualidade das mediações, das relações e das condições.

O quarto eixo das entrevistas voltou-se para as percepções das professoras acerca do livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e de suas possibilidades de utilização como recurso educacional no contexto da escola de tempo integral. As manifestações das participantes evidenciaram ampla aceitação do material, destacando aspectos relacionados à identificação com as experiências vivenciadas pelos estudantes, ao potencial para o fortalecimento das habilidades sociais e às possibilidades de utilização na prática pedagógica.

As compreensões expressas pelas docentes revelaram aproximações entre as situações apresentadas na narrativa e os desafios observados no cotidiano escolar, evidenciando que as experiências vivenciadas pela personagem dialogam com questões relacionadas à convivência, às emoções, às relações interpessoais e à participação em uma perspectiva inclusiva. O livro foi reconhecido pelas participantes como um recurso com potencial para favorecer reflexões sobre as habilidades sociais e ampliar as possibilidades de mediação pedagógica no contexto da escola de tempo integral.

O Quadro 10 sintetiza as principais percepções das professoras acerca do livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir*, evidenciando os aspectos mais recorrentes identificados nas narrativas das participantes. A sistematização apresentada reúne as potencialidades atribuídas ao recurso educacional e sua relação com a promoção das habilidades sociais no contexto da escola de tempo integral, servindo como ponto de partida para a análise desenvolvida na sequência.

Quadro 10 – Impressões gerais das professoras sobre o livro paradidático

Participante	Impressão geral do material	Aspectos destacados
P1	Muito bom	Histórias próximas da realidade dos estudantes.
P2	Excelente	Ilustrações, ludicidade e potencial para trabalhar emoções.
P3	Incrível	Linguagem leve e agradável.
P4	Emocionante	Olhar da criança e aproximação com o cotidiano escolar.
P5	Sensacional	Potencial para promover relações cooperativas e inclusivas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As impressões expressas pelas participantes revelam que o livro foi recebido de maneira positiva, sendo reconhecido como um recurso capaz de favorecer reflexões relacionadas às habilidades sociais e às experiências vivenciadas pelas crianças no contexto escolar. Ao comentarem sobre a obra, as professoras estabeleceram aproximações entre as situações retratadas na narrativa e os desafios observados no cotidiano da escola, evidenciando possibilidades de utilização do material em diferentes práticas pedagógicas.

Ao comentar sobre a obra, P1 destacou que: "As histórias do livro são muito similares aos desafios enfrentados pelos estudantes no ambiente escolar." (P1, 2026).

Em consonância com essa percepção, o primeiro capítulo da obra aborda situações relacionadas à comunicação e à expressão dos sentimentos, evidenciando que diferentes formas de manifestação podem constituir possibilidades de interação e participação.

Em sentido semelhante, P4 chamou atenção para a sensibilidade presente na narrativa, ao afirmar: "O livro nos faz olhar por outro ângulo, o ângulo da criança." (P4, 2026).

Essa compreensão aproxima-se das experiências retratadas no segundo capítulo, em que a personagem aprende a perceber sentimentos, reconhecer necessidades e compreender a importância do cuidado e da empatia nas relações estabelecidas com os colegas.

Ao refletir sobre as possibilidades de utilização do livro, P2 destacou a importância de explorar os sentimentos e as reações das personagens diante das situações vivenciadas: "Como a Lina se sentiu e como ela reagiu?" (P2, 2026).

A fala da participante encontra aproximação com o terceiro capítulo da obra, no qual a personagem vivencia sentimentos de raiva, tristeza e frustração, aprendendo gradativamente a reconhecer suas emoções e a lidar com elas de maneira mais equilibrada.

A mesma participante ressaltou ainda a importância de nomear as habilidades e as emoções presentes nas experiências vivenciadas pelas crianças, afirmando: "Nomear essas habilidades e as emoções que eles estão sentindo." (P2, 2026).

Essa percepção relaciona-se às experiências apresentadas ao longo da narrativa, especialmente no quarto capítulo, em que Lina aprende a expressar sentimentos, comunicar suas vontades e posicionar-se de maneira respeitosa diante das diferentes situações do cotidiano, favorecendo reflexões relacionadas à assertividade.

Por sua vez, P5 destacou que o livro pode contribuir para a promoção de relações mais respeitosas, cooperativas e empáticas entre os estudantes, afirmando que: "Promovendo relações mais respeitosas, cooperativas e empáticas." (P5, 2026).

Essa compreensão encontra aproximação com o quinto capítulo da obra, no qual as experiências compartilhadas entre os personagens evidenciam a importância da cooperação, do acolhimento e do sentimento de pertencimento para a construção de relações mais inclusivas.

As aproximações estabelecidas pelas professoras entre as narrativas vivenciadas por Lina e as situações observadas no cotidiano escolar revelam que o recurso educacional foi reconhecido como uma possibilidade de mediação que pode apoiar experiências relacionadas à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à assertividade e à cooperação. Mais do que identificar correspondências entre os capítulos da obra e determinadas habilidades sociais, as participantes evidenciaram a proximidade das histórias com as vivências das crianças e com os desafios presentes nas relações construídas no ambiente escolar.

Ao associarem os episódios narrados às situações observadas em seu cotidiano profissional, as docentes atribuíram ao material potencial para ampliar as

possibilidades de mediação pedagógica e fortalecer práticas voltadas à convivência, à participação e à educação inclusiva. Tal reconhecimento reforça a pertinência do livro paradidático como recurso comprometido com os princípios da educação integral e da educação inclusiva, aproximando as evidências produzidas pela pesquisa das possibilidades concretas de atuação pedagógica.

A conclusão construída pela personagem Lina ao longo de suas experiências: "A escola vira um lugar onde todo mundo cabe" (Paula; Manjinski, 2026) aproxima-se das percepções expressas pelas professoras participantes e sintetiza princípios relacionados à educação integral, à educação inclusiva e ao reconhecimento das singularidades presentes na infância.

5.3 Síntese diagnóstica e fundamentos do recurso educacional

A análise dos documentos institucionais e das narrativas produzidas pelas professoras participantes permitiu compreender que a promoção das habilidades sociais ocupa lugar relevante na organização da escola de tempo integral investigada. Ainda que comunicação, empatia, autocontrole, assertividade e cooperação não apareçam explicitamente sistematizadas nos documentos analisados, diferentes princípios, práticas e experiências evidenciam uma intencionalidade formativa comprometida com a convivência, a participação, o respeito às diferenças e o desenvolvimento integral dos estudantes.

As percepções das professoras reforçam essa compreensão ao reconhecerem que as experiências de diálogo, os momentos de convivência, as atividades coletivas e as mediações realizadas no cotidiano escolar assumem papel importante na promoção das habilidades sociais e na construção de uma educação inclusiva. Ao mesmo tempo, as narrativas das professoras revelam desafios relacionados às demandas emocionais dos estudantes, às situações de conflito, às singularidades presentes nas turmas e à necessidade de estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Os resultados da investigação evidenciam que a promoção das habilidades sociais não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva de situações pontuais ou de ações isoladas, mas como uma dimensão que atravessa as experiências cotidianas e demanda intencionalidade pedagógica, processos de

mediação e recursos capazes de favorecer a reflexão, a expressão dos sentimentos, a convivência e a participação.

No corpus documental analisado e nos relatos das professoras participantes, não foram identificadas referências a materiais pedagógicos que articulassem explicitamente habilidades sociais, educação integral e educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a escola desenvolva experiências diversificadas e apresente potencialidades importantes para a formação humana, identificou-se a relevância de recursos que dialoguem com a realidade das crianças e ampliem as possibilidades de mediação das relações interpessoais no cotidiano escolar.

Após conhecerem o livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e o Guia de Mediação de Leitura para Educadores, as professoras participantes manifestaram percepções positivas acerca da organização do material, de sua aproximação com situações vivenciadas no cotidiano escolar e de suas possibilidades de utilização como recurso de apoio à mediação pedagógica. Essas manifestações não constituem evidência de eficácia do recurso, mas expressam a apreciação das participantes quanto à sua pertinência, potencialidades pedagógicas e possibilidades de utilização no contexto da escola investigada.

As evidências identificadas nos documentos institucionais, associadas às contribuições teóricas que fundamentam esta investigação, reforçam a compreensão de que a formação humana integral envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e relacionais. Nessa perspectiva, autores como Vygotsky (1991; 2018), Wallon (1979), Del Prette e Del Prette (2017), Gadotti (2009), Moll (2012) e Mantoan (2003) destacam a importância das interações, da mediação pedagógica, da convivência e do reconhecimento das singularidades para a constituição de contextos educativos comprometidos com a educação integral e inclusiva. Do mesmo modo, os documentos analisados revelaram uma intencionalidade formativa voltada à participação, ao respeito às diferenças e ao desenvolvimento integral dos estudantes, ainda que tais dimensões não se apresentem de forma sistematizada em torno das habilidades sociais.

Entretanto, os resultados também demonstraram que essas intencionalidades somente se concretizam quando acompanhadas de mediações pedagógicas intencionais, condições institucionais favoráveis e práticas comprometidas com a

participação e o reconhecimento das singularidades dos estudantes. Os relatos das professoras revelaram que barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais ainda atravessam esse processo, reafirmando que a promoção das habilidades sociais constitui uma construção permanente e não uma consequência automática da organização da escola em tempo integral.

As compreensões construídas ao longo da investigação encontraram ressonância nas percepções expressas pelas professoras participantes. Ao conhecerem o livro paradidático, as docentes reconheceram aproximações entre as histórias da personagem Lina e os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Ao comentarem sobre a obra, destacaram que as histórias apresentadas são "muito similares aos desafios enfrentados pelos estudantes no ambiente escolar" (P1, 2026) e ressaltaram que o material possibilita "olhar por outro ângulo, o ângulo da criança" (P4, 2026). Essas manifestações foram produzidas após a apresentação do recurso educacional e, portanto, correspondem à apreciação das participantes acerca do material já elaborado, não constituindo fundamento para sua elaboração inicial.

As participantes também evidenciaram o potencial do recurso para favorecer experiências relacionadas às emoções e às habilidades sociais, destacando a importância de "nomear essas habilidades e as emoções que eles estão sentindo" (P2, 2026), bem como de promover relações "mais respeitosas, cooperativas e empáticas" (P5, 2026).

As manifestações das professoras possibilitaram apreciar a pertinência pedagógica do recurso educacional à luz do contexto investigado, evidenciando aproximações entre as experiências retratadas na obra, as necessidades identificadas na pesquisa e as possibilidades de utilização do material no cotidiano escolar. Além disso, permitiram identificar sugestões e aspectos passíveis de aperfeiçoamento, sem que essa etapa tivesse por finalidade validar a eficácia do recurso educacional.

O livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e o Guia de Mediação de Leitura para Educadores não se configuram como elementos paralelos ao percurso investigativo, mas como desdobramentos das evidências produzidas na etapa diagnóstica da pesquisa e posteriormente apreciados pelas professoras participantes.

Ao articular as evidências identificadas nos documentos institucionais, as percepções das professoras participantes e os referenciais teóricos que fundamentam esta investigação, o recurso educacional emerge como uma possibilidade de mediação comprometida com a educação integral e inclusiva, aproximando teoria e prática e reafirmando a importância das relações humanas, da convivência e do desenvolvimento das habilidades sociais na formação das crianças. Os resultados desta pesquisa permitem compreender que a escola investigada desenvolve aproximações com os pressupostos da educação integral, evidenciadas em sua organização institucional e nas práticas pedagógicas analisadas. Contudo, as evidências produzidas também demonstram que a consolidação dessa perspectiva permanece condicionada às mediações pedagógicas, às condições institucionais e ao enfrentamento das barreiras ainda presentes no cotidiano escolar, reafirmando que a educação integral constitui um horizonte formativo em permanente construção.

Cabe destacar que a etapa aplicada da pesquisa não teve como objetivo validar a eficácia pedagógica do recurso educacional nem avaliar seus efeitos sobre os estudantes. Seu propósito consistiu em conhecer as percepções das professoras acerca da pertinência, das potencialidades pedagógicas e das possibilidades de utilização do livro e do Guia de Mediação de Leitura no contexto da escola investigada.

Assim, mais do que atender a uma exigência dos programas profissionais, o recurso educacional representa a materialização pedagógica das evidências produzidas pela pesquisa. Sustentado pelas contribuições teóricas que fundamentam esta investigação, pelas intencionalidades identificadas nos documentos institucionais e pelas apreciações das professoras participantes acerca do recurso educacional, o livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e o Guia de Mediação de Leitura para educadores emergem como possibilidades de mediação comprometidas com a educação integral e inclusiva. Ao aproximar teoria e prática, o recurso educacional reafirma a importância das relações humanas, da convivência, da participação e do reconhecimento das singularidades presentes na infância, reconhecendo que educar, em uma perspectiva inclusiva, também significa criar condições para que todas as crianças

possam participar, aprender, expressar-se e sentir-se pertencentes aos espaços e às experiências construídos coletivamente.

6 RECURSO EDUCACIONAL: O LIVRO PARADIDÁTICO INFANTIL *EU VEJO COM MEUS OLHINHOS: LINA ENTRE O VER E O SENTIR* E O GUIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Ao longo desta investigação, as evidências produzidas pela pesquisa revelaram a importância das habilidades sociais para a formação humana e para a construção de relações pautadas na convivência, na participação e no reconhecimento das singularidades. Nesse percurso, emergiu a pertinência de recursos capazes de aproximar essas aprendizagens das experiências vividas pelas crianças, favorecendo processos de identificação, reflexão e diálogo.

O recurso educacional elaborado no âmbito desta pesquisa é composto pelo livro paradidático infantil *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e pelo Guia de Mediação de Leitura para Educadores, disponibilizados em diferentes formatos e acompanhados de recursos complementares, como versão impressa, arquivo em PDF, plataforma digital e audiolivro com musicalização.

Este capítulo apresenta o recurso educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa, explicitando sua fundamentação teórica, sua concepção pedagógica, sua organização, seus formatos de disponibilização e suas possibilidades de mediação.

As páginas que seguem constituem um convite ao leitor: *bem-vindo aos olhos e ao coração de Lina*. Mais do que conhecer uma personagem, o leitor é convidado a adentrar um universo de sentimentos, descobertas e relações que se constroem no cotidiano escolar. Por meio de suas experiências, Lina convida crianças e educadores a perceberem que aprender a comunicar-se, reconhecer emoções, acolher o outro e conviver respeitosamente também é parte da formação humana e do processo de tornar-se, a cada dia, mais sensível às singularidades e às relações que nos constituem.

6.1 Fundamentação e concepção pedagógica do recurso educacional

A construção do recurso educacional teve como eixo central o livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* posteriormente acompanhado pelo Guia de Mediação de Leitura para Educadores, concebido para ampliar as possibilidades de mediação pedagógica das narrativas, nasceu da compreensão de que a escola não se constitui apenas como espaço de transmissão

de conteúdos, mas como lugar de experiências, relações e aprendizagens que ultrapassam os limites do conhecimento formal. Ao longo da infância, as crianças aprendem não apenas conceitos escolares, mas também formas de se relacionar, expressar sentimentos, lidar com frustrações, reconhecer o outro e participar da vida coletiva.

Essa compreensão também orienta a concepção de educação integral adotada neste estudo. Mais do que ampliar tempos ou acumular atividades, educar integralmente significa reconhecer a criança em sua totalidade e valorizar os diferentes processos que participam de sua formação. As experiências vividas, as práticas cotidianas, as interações estabelecidas e os significados construídos nas relações constituem elementos essenciais desse percurso. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Wallon (1979), para quem o desenvolvimento infantil deve ser compreendido em sua totalidade, uma vez que "em cada idade, a criança constitui um conjunto indissociável e original" (Wallon, 1979, p. 16). Assim, reconhecer a criança em sua integralidade implica considerar, de forma articulada, os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que participam de sua constituição.

A proposta não consistiu em abordar habilidades sociais de maneira mecânica ou apresentar direcionamentos para os desafios da convivência, o que se buscou foi aproximar as crianças de situações presentes na vida cotidiana, reconhecendo que os conhecimentos, sentimentos e formas de agir já construídos por elas também fazem parte do processo educativo. As narrativas foram elaboradas de modo a favorecer experiências relacionadas à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à assertividade e à cooperação, compreendidas como dimensões importantes para a construção de relações interpessoais mais saudáveis e para a participação das crianças na vida em sociedade. Para isso, a obra mobiliza diferentes gêneros textuais, como crônica, poema, conto, receita e diário, buscando ampliar as possibilidades de expressão, imaginação e atribuição de significados às experiências vividas.

A personagem Lina surge nesse contexto como uma representação da infância em suas descobertas, dúvidas, emoções e relações. As situações retratadas ao longo da narrativa aproximam-se de experiências comuns vividas pelas crianças no cotidiano escolar, foram elaboradas com a intenção de favorecer processos de

identificação, reflexão sobre os sentimentos e diálogo acerca das relações interpessoais.

A escolha pela literatura infantil decorre da compreensão de que as histórias constituem importantes mediadoras das aprendizagens humanas. Por meio da imaginação, do faz de conta e das experiências simbólicas, as crianças têm a oportunidade de atribuir sentidos às situações vividas, elaborar emoções e construir formas de convivência que ultrapassam a simples reprodução de comportamentos. O livro pretende criar possibilidades para que as crianças aprendam, sintam, reflitam e construam maneiras mais conscientes e sensíveis de relacionar-se consigo mesmas e com os outros.

As contribuições de Vygotsky (2018) aproximam-se dessa concepção ao reconhecer que a imaginação não se afasta da realidade, mas amplia as possibilidades de compreensão das experiências humanas. Ao discutir as relações entre imaginação e realidade, o autor destaca que a atividade imaginativa exerce importante função no desenvolvimento humano, uma vez que permite ao indivíduo ir além de suas experiências imediatas. Nas palavras do autor:

Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, pode aventurar-se para além deles, assimilando, com ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia. Assim configurada, a imaginação é uma condição importante necessária para quase toda atividade mental humana. (Vygotsky, 2018, p. 26).

A atividade criadora, para Vygotsky (2018), apoia-se na riqueza das experiências vividas, de modo que vivências diversificadas ampliam as possibilidades de imaginação e criação.

Para Vygotsky (2018, p. 24):

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação.

A presença de diferentes gêneros textuais como a crônica, o poema, o conto, a receita e o diário, procura ampliar essas possibilidades, favorecendo que as

crianças estabeleçam relações entre a ficção e as experiências construídas em seu cotidiano.

Esse entendimento também encontra respaldo em Wallon (1979), ao reconhecer que o desenvolvimento infantil ocorre nas relações estabelecidas com o outro e com o meio social. Conforme afirma o autor, "a criança tem necessidade da intervenção do adulto e das pressões do meio para afirmar a sua pessoa, para desenvolver todas as suas virtualidades" (Wallon, 1979, p. 18). Nessa perspectiva, o livro paradidático não é compreendido como um instrumento destinado à transmissão de comportamentos prontos, foi concebido como apoio à mediação de experiências de diálogo, reflexão e elaboração de sentidos acerca das relações interpessoais.

As contribuições de Del Prette e Del Prette (2017) também fundamentam essa compreensão ao reconhecerem que o desenvolvimento das habilidades sociais ocorre nas interações estabelecidas no cotidiano. O livro paradidático é concebido como um recurso pedagógico que busca favorecer diálogo, reflexão e mediação das relações interpessoais no contexto escolar.

A centralidade atribuída às experiências, aos sentimentos e aos vínculos também encontra aproximação nas contribuições de Wallon (1979). Ao compreender o desenvolvimento infantil como um processo que integra dimensões afetivas, cognitivas e sociais, o autor reconhece que as emoções ocupam lugar fundamental na constituição da pessoa e nas formas pelas quais a criança se relaciona com o mundo e com os outros. Aprender, nessa perspectiva, não se restringe à aquisição de conhecimentos formais, mas envolve igualmente a construção de vínculos, a expressão dos sentimentos e as experiências compartilhadas.

Ao discutir o desenvolvimento infantil, Wallon (1979, p. 14) destaca que "a emoção é uma linguagem antes da linguagem", evidenciando que as manifestações emocionais constituem formas de comunicação e participação nas relações humanas desde os primeiros anos de vida. Essa compreensão aproxima-se da proposta do livro paradidático, uma vez que as experiências vividas por Lina podem criar oportunidades de diálogo, expressão dos sentimentos e a construção de relações pautadas na empatia, na cooperação e no respeito às diferenças.

As relações interpessoais construídas no cotidiano escolar assumem papel relevante nesse processo. Comunicação, empatia, autocontrole, assertividade e

cooperação não foram compreendidos, na elaboração do livro, como comportamentos a serem ensinados por meio de prescrições ou modelos rígidos de conduta. Assim, o livro foi concebido para criar oportunidades em que as crianças possam reconhecer sentimentos, refletir sobre suas ações e compreender diferentes formas de convivência presentes nas relações estabelecidas com o outro.

As contribuições de Del Prette e Del Prette (2017) aproximam-se dessa perspectiva ao compreenderem as habilidades sociais como classes de comportamentos aprendidos nas interações humanas e relevantes para a qualidade das relações interpessoais. Ao definirem o conceito, os autores afirmam:

"Habilidades Sociais refere-se a um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura e com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade e que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais" (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 24).

A comunicação, a empatia, o autocontrole, a assertividade e a cooperação aparecem ao longo da obra integradas às experiências da personagem e às situações próprias da infância, procurando aproximar as narrativas do universo vivido pelas crianças e das situações identificadas pelas professoras no cotidiano escolar.

A organização do livro procurou articular imaginação, afetividade e relações sociais, reconhecendo que os processos educativos ultrapassam a transmissão de conhecimentos e envolvem experiências capazes de favorecer a convivência, a expressão dos sentimentos e a construção de formas mais conscientes de participação na vida coletiva. As narrativas e os diferentes gêneros textuais mobilizados na obra foram concebidos com o propósito de aproximar a literatura infantil das experiências próprias da infância, favorecendo espaços de diálogo, reflexão e mediação das relações.

A escolha pela literatura infantil e pela abordagem das habilidades sociais no contexto das experiências da personagem Lina também se aproxima da compreensão de educação integral defendida por Gadotti (2009). Para o autor, educar não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas envolve diferentes dimensões da formação humana, incluindo o lúdico, a convivência, a valorização das culturas e as relações construídas entre os sujeitos. Conforme afirma:

Encontramos neste livro exemplos de educação integral que reconhecem que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade; é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta (Gadotti, 2009, p. 8).

Essa compreensão aproxima-se da proposta do livro paradigmático *"Eu vejo com meus olhos: Lina entre o ver e o sentir"*, uma vez que as narrativas foram elaboradas com a intenção de favorecer experiências relacionadas à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à assertividade e à cooperação, reconhecendo que aprender também envolve sentir, imaginar, conviver e atribuir significados às experiências humanas. A presença de diferentes gêneros textuais e a valorização das situações próprias da infância procuram ampliar as possibilidades de expressão, reflexão e envolvimento das crianças, em consonância com uma perspectiva de formação humana integral.

Ao discutir os processos educativos, Gadotti (2009) destaca que os vínculos construídos nas relações humanas também influenciam a aprendizagem:

Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. [...] O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender. (Gadotti, 2009, p. 12).

A afirmação do autor reforça a compreensão de que as relações interpessoais e as experiências compartilhadas constituem elementos importantes no processo educativo. Ao aproximar as histórias das vivências cotidianas da infância, o livro apresenta potencial para apoiar o diálogo, a reflexão e a construção de vínculos, reconhecendo que a aprendizagem também se constitui nas interações e nos significados produzidos nas relações humanas. As situações vivenciadas por Lina procuram aproximar as crianças de experiências presentes na vida cotidiana, favorecendo a compreensão de sentimentos, a convivência com as diferenças e a construção de formas mais conscientes de participação na vida em sociedade.

A compreensão de formação integral presente no livro também dialoga com as contribuições de Moll (2012), para quem a educação integral não se reduz à ampliação do tempo escolar, mas implica a construção de experiências educativas capazes de articular diferentes saberes, tempos, espaços e sujeitos. Nessa

perspectiva, a escola constitui-se como espaço de formação humana em que as experiências vividas, as relações estabelecidas e os diferentes contextos de aprendizagem assumem relevância no desenvolvimento dos estudantes.

Ao discutir a reorganização dos tempos e das experiências educativas, Moll (2012) destaca que a educação integral exige novas articulações entre os conhecimentos escolares, seus agentes e as diferentes possibilidades formativas presentes na sociedade. Essa compreensão aproxima-se da proposta do livro *"Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir"*, uma vez que as narrativas foram concebidas para favorecer experiências relacionadas à imaginação, à afetividade, ao diálogo e à convivência, reconhecendo que os processos educativos ultrapassam a transmissão de conteúdos e envolvem dimensões fundamentais da formação humana.

Compreendido nessa perspectiva, o livro paradidático foi elaborado como uma possibilidade de apoio às práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que trabalhar conteúdos, a proposta procura favorecer experiências de diálogo, imaginação, convivência e reflexão, reconhecendo que a formação das crianças envolve dimensões que ultrapassam o domínio cognitivo e alcançam as relações humanas, os sentimentos e a participação na vida coletiva. Assim, o recurso educacional busca contribuir para a promoção das habilidades sociais e para a formação integral das crianças, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

6.2 Processo de elaboração e aperfeiçoamento do recurso educacional

A elaboração do recurso educacional ocorreu de forma articulada ao percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa. Inicialmente, a análise dos documentos institucionais possibilitou identificar intencionalidades formativas relacionadas à convivência, à participação, ao desenvolvimento integral e à promoção das habilidades sociais no contexto da escola de tempo integral. Essas evidências, associadas ao referencial teórico adotado, forneceram os fundamentos para a concepção do recurso educacional.

A partir desse processo, definiu-se que o recurso educacional seria composto pelo livro paradidático infantil *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir*,

acompanhado do Guia de Mediação de Leitura para Educadores. Ambos foram concebidos de forma integrada, de modo que o livro apresenta as experiências vivenciadas pela personagem Lina e o guia amplia as possibilidades de mediação pedagógica dessas narrativas. Os recursos complementares disponibilizados em diferentes formatos: versão impressa, arquivo em PDF, plataforma digital e audiolivro com musicalização, ampliam as formas de acesso ao recurso educacional, sem alterar sua estrutura ou finalidade pedagógica.

A personagem Lina foi concebida como representação da infância em sua diversidade de sentimentos, descobertas, dúvidas e formas de compreender o mundo. Inspirada nas experiências cotidianas vivenciadas por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aproximadamente aos sete anos de idade, a personagem inicia sua trajetória em uma nova escola carregando expectativas, inseguranças, curiosidades e desejos próprios desse momento da vida escolar. Ao longo das narrativas, Lina observa, interpreta e vivencia situações que envolvem desafios relacionais, conflitos, amizades, descobertas e aprendizagens, permitindo que o leitor acompanhe seu processo de desenvolvimento e reconheça, nas experiências da personagem, aspectos presentes no cotidiano infantil.

A organização da obra foi planejada de modo que cada capítulo privilegiasse uma das habilidades sociais descritas por Del Prette e Del Prette (2017): comunicação, empatia, autocontrole, assertividade e cooperação. Essa opção buscou favorecer a abordagem sistemática dessas habilidades sem fragmentar a narrativa, preservando a unidade da história e o percurso formativo da personagem ao longo da obra.

Também foi definida a utilização de diferentes gêneros textuais: crônica, poema, conto, receita e diário, atribuindo um gênero específico a cada capítulo. Essa escolha procurou ampliar as possibilidades de leitura, favorecer experiências diversificadas com a linguagem e aproximar o desenvolvimento das habilidades sociais das práticas de leitura desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, valorizando diferentes formas de expressão e construção de sentidos.

A produção visual do recurso educacional também integrou seu processo de elaboração. As ilustrações foram concebidas pela autora, a partir de descrições textuais elaboradas especificamente para cada cena da narrativa, com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial generativa, sendo ChatGPT (OpenAI) e Gemini

(Google). Posteriormente, as imagens passaram por processo de seleção, edição, organização e diagramação realizado pela autora utilizando o aplicativo Canva. Optou-se por ilustrações em estilo aquarelado, buscando conferir maior leveza, sensibilidade e acolhimento às narrativas, em consonância com a proposta estética e pedagógica da obra.

Paralelamente à elaboração do livro paradidático, foi desenvolvido o Guia de Mediação de Leitura para Educadores, concebido para ampliar as possibilidades de utilização pedagógica das narrativas. Sua construção buscou preservar a identidade visual da obra, utilizando a mesma paleta de cores, o mesmo estilo de ilustrações e uma organização gráfica coerente com o universo apresentado no livro. A elaboração do guia foi orientada por referenciais da mediação de leitura, da educação inclusiva e da promoção das habilidades sociais, organizando os conteúdos em linguagem clara e objetiva, de modo a subsidiar a atuação de professores e demais mediadores.

Ao longo de sua elaboração, o guia foi estruturado em diferentes eixos de mediação pedagógica, posteriormente organizados em seções específicas destinadas a orientar os momentos de leitura, favorecer o diálogo e ampliar as possibilidades de utilização do recurso educacional em diferentes contextos escolares. Sua organização final é apresentada na seção 6.3.2.

Embora elaborado de forma articulada ao livro paradidático, o guia foi organizado considerando as necessidades do professor como mediador das experiências de leitura, buscando oferecer orientações flexíveis que pudessem ser adaptadas às diferentes realidades escolares, sem assumir caráter prescritivo.

Após a conclusão da primeira versão do recurso educacional, o livro foi apresentado às professoras participantes da pesquisa, ocasião em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de compreender suas percepções acerca da promoção das habilidades sociais no contexto escolar e das potencialidades pedagógicas do material elaborado.

Como a apresentação do recurso e as entrevistas ocorreram após sua elaboração, as manifestações das professoras não subsidiaram sua concepção inicial. Entretanto, possibilitaram apreciar sua pertinência pedagógica, reconhecer potencialidades de utilização e realizar ajustes pontuais na versão final do livro e do guia, contribuindo para o aperfeiçoamento do recurso educacional.

Desse modo, o recurso educacional resultou da articulação entre as evidências produzidas na análise documental, os referenciais teóricos que sustentam esta investigação e o aperfeiçoamento decorrente das percepções manifestadas pelas professoras participantes, mantendo coerência com a natureza aplicada do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

6.3 Apresentação do recurso educacional

Concluído o processo de elaboração descrito na seção anterior, o recurso educacional passou a ser constituído por dois materiais pedagógicos complementares: o livro paradidático infantil *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e o Guia de Mediação de Leitura para Educadores. Ambos são disponibilizados em diferentes formatos e acompanhados de recursos complementares que ampliam suas possibilidades de acesso e utilização. Nas subseções seguintes são apresentados os componentes que integram o recurso.

6.3.1 Livro paradidático infantil *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir*

O livro paradidático infantil *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* constitui um dos componentes do recurso educacional elaborado no âmbito desta pesquisa. Destinado às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o livro está organizado em cinco capítulos que acompanham a trajetória da personagem Lina em diferentes experiências do cotidiano escolar. Ao longo da narrativa, literatura infantil, ilustrações e diferentes gêneros textuais articulam-se para favorecer experiências relacionadas às habilidades sociais. Suas principais características são apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Características do recurso educacional *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir*

Aspecto do recurso educacional	Especificação do recurso educacional
Título da obra	<i>Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir</i>
Natureza do recurso educacional	Recurso educacional composto pelo livro paradidático infantil <i>Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir</i> e o Guia de Mediação de Leitura para Educadores.
Dimensões/Formato	21 x 29,7 cm (A4 vertical).
Público-alvo	Crianças de 6 a 10 anos, professores e demais mediadores envolvidos nos processos educativos.
Mediação prevista	Leitura mediada em contextos escolares e familiares
Número de capítulos	Cinco capítulos.
Habilidades sociais priorizadas	Comunicação; empatia; autocontrole; assertividade e cooperação
Gêneros textuais mobilizados	Crônica; poema; conto; receita e diário
Personagem principal	Lina
Recursos complementares	Livro impresso, em formato PDF, plataforma digital em site próprio e audiolivro com musicalização.
Produção das imagens	Imagens produzidas com o apoio de ferramentas de inteligência artificial generativa, a partir de descrições textuais, sob concepção, direção, curadoria e edição da autora.
Fundamentação teórica	Vygotsky (1991; 2006; 2018), Wallon (1979), Del Prette e Del Prette (2013; 2017; 2018), Gadotti (2009) e Moll (2012).
Perspectiva educacional	Educação integral e educação inclusiva.
Finalidade pedagógica	Apoiar experiências de diálogo, imaginação e reflexão relacionadas às habilidades sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Figura 3 – Capa e quarta capa do livro *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir*.



Fonte: Acervo da autora (2026).

A narrativa é protagonizada por Lina, uma menina que, por meio das experiências vivenciadas no ambiente escolar, aprende gradativamente a reconhecer sentimentos, compreender diferentes perspectivas e construir formas mais respeitosas de se relacionar consigo mesma e com os outros. Ao longo da obra, as experiências vivenciadas por Lina são apresentadas em cinco capítulos, cada um deles estruturado a partir de um gênero textual específico e de uma habilidade social predominante, compondo um percurso narrativo que acompanha seu desenvolvimento. A organização da obra é apresentada na Figura 4.

Figura 4 – Organização geral do livro paradidático



Fonte: Acervo da autora (2026).

Cada capítulo apresenta uma habilidade social predominante, desenvolvida por meio de um gênero textual específico, compondo um percurso narrativo que acompanha o desenvolvimento da personagem ao longo da obra.

Embora cada capítulo contemple uma habilidade social específica, a narrativa preserva sua unidade ao acompanhar as experiências vivenciadas pela personagem Lina em diferentes situações do cotidiano escolar. Desse modo, as histórias não se apresentam de forma fragmentada, mas constituem um percurso de descobertas, sentimentos e aprendizagens construídas nas relações estabelecidas consigo mesma, com os colegas e com os adultos que participam de seu processo de desenvolvimento.

Figura 5 – Abertura do Capítulo 1 – Comunicação



Fonte: Acervo da autora (2026).

O primeiro capítulo, intitulado *Quando minha voz tentou sair*, foi estruturado em forma de crônica e aborda situações relacionadas à comunicação e à expressão dos sentimentos. As experiências vivenciadas por Lina procuram favorecer reflexões acerca do diálogo, da escuta e das diferentes formas pelas quais as crianças expressam aquilo que sentem.

Em um dos momentos da história, a personagem compreende que: *"Se a boca não fala, as mãos podem contar segredos."* (Paula; Manjinski, 2026).

Ao aproximar a narrativa de experiências próprias do cotidiano infantil, o capítulo busca favorecer situações de identificação e ampliar as possibilidades de diálogo e convivência entre as crianças.

Figura 6 – Abertura do Capítulo 2 – Empatia



Fonte: Acervo da autora (2026).

Quando meus olhinhos sentiram o outro, é o segundo capítulo, que foi desenvolvido em forma de poema e procura favorecer experiências relacionadas à empatia e ao reconhecimento dos sentimentos presentes nas relações interpessoais. Por meio das vivências de Lina, a narrativa convida as crianças a perceberem a importância do acolhimento, da sensibilidade e do respeito às diferenças.

A personagem percebe que: *"Às vezes, cuidar é só chegar, sentir a presença é como abraçar, sem precisar explicar."* (Paula; Manjinski, 2026).

A linguagem poética utilizada ao longo do capítulo busca ampliar as possibilidades de imaginação, sensibilização e reflexão acerca das diferentes formas de convivência e cuidado com o outro.

Figura 7 – Abertura do Capítulo 3 – Autocontrole



Fonte: Acervo da autora (2026).

O terceiro capítulo, intitulado *Por dentro virou bagunça*, foi estruturado como conto e aborda situações relacionadas ao autocontrole, ao reconhecimento e à expressão das emoções. As experiências vivenciadas pela personagem permitem aproximar as crianças de sentimentos como tristeza, raiva, frustração e reconciliação, reconhecendo que tais experiências fazem parte do processo de desenvolvimento humano.

Lina entendeu que: *"Sentir raiva, vontade de gritar ou de explodir feito vulcão acontece com todo mundo."* (Paula; Manjinski, 2026).

Ao abordar os conflitos e sentimentos próprios da infância, o capítulo procura favorecer experiências de reflexão e diálogo relacionadas ao autocontrole e às diferentes formas de lidar com situações desafiadoras presentes no cotidiano.

Figura 8 – Abertura do Capítulo 4 – Assertividade



Fonte: Acervo da autora (2026).

O quarto capítulo, intitulado *Entre o sim e o não, todo mundo pode aprender a escolher a melhor opção*, foi estruturado como receita e aborda situações relacionadas à assertividade e à expressão de sentimentos, opiniões e necessidades. De maneira lúdica, a narrativa procura favorecer reflexões acerca da importância de comunicar desejos, estabelecer limites e posicionar-se de forma respeitosa nas relações com os outros.

Em um trecho da história, Lina compreende que: *"Às vezes, dizer o que sentimos também é uma forma de cuidar."* (Paula; Manjinski, 2026).

A organização do capítulo em forma de receita busca aproximar as crianças de diferentes possibilidades de linguagem e favorecer experiências relacionadas à expressão de sentimentos, ao diálogo e à construção de relações pautadas no respeito a si mesmo e aos outros.

Figura 9 – Abertura do Capítulo 5 – Cooperação



Fonte: Acervo da autora (2026).

O quinto capítulo, *Quando aprender junto fica mais leve*, foi organizado em forma de diário e aborda experiências relacionadas à cooperação e à construção de vínculos. Ao acompanhar os registros realizados por Lina, as crianças são convidadas a refletir sobre a importância da ajuda mútua, da participação e do sentimento de pertencimento construído nas relações cotidianas.

Lina conclui: *"A escola vira um lugar onde todo mundo cabe."* (Paula; Manjinski, 2026).

Por meio das experiências compartilhadas pela personagem, o capítulo procura favorecer reflexões relacionadas à cooperação e à convivência, reconhecendo que aprender e crescer junto também fazem parte da formação humana e das experiências construídas no contexto escolar.

Mais do que histórias independentes, os cinco capítulos foram concebidos de forma articulada, buscando favorecer experiências relacionadas as habilidades sociais. Embora cada narrativa privilegie uma habilidade social específica, as experiências vivenciadas por Lina dialogam entre si e evidenciam que o desenvolvimento humano ocorre de maneira integrada.

Ao longo da obra, a personagem aprende a reconhecer sentimentos, compreender o outro, expressar emoções, posicionar-se diante das situações cotidianas e construir relações pautadas no respeito e na convivência. O livro procura valorizar a infância em sua integralidade, reconhecendo que aprender a viver com os outros também constitui parte fundamental do processo educativo.

O Quadro 12 apresenta uma síntese da organização da obra e das habilidades sociais priorizadas em cada capítulo.

Quadro 12 – Síntese da organização do livro e das habilidades sociais

Capítulo	Habilidade Social	Gênero Textual
Quando minha voz tentou sair	Comunicação	Crônica
Quando meus olhinhos sentiram o outro	Empatia	Poema
Por dentro virou bagunça	Autocontrole	Conto
Entre o sim e o não, todo mundo pode aprender a escolher a melhor opção	Assertividade	Receita
Quando aprender junto fica mais leve	Cooperação	Diário

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Assim, o livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* constitui um dos componentes do recurso educacional elaborado nesta pesquisa e articula literatura infantil, desenvolvimento das habilidades sociais e educação inclusiva. Ao valorizar as experiências da infância, as emoções, as relações interpessoais e a convivência, amplia as possibilidades de mediação pedagógica comprometidas com a formação integral das crianças e com a construção de contextos escolares mais acolhedores, participativos e inclusivos.

Além do livro paradidático, o recurso educacional é composto pelo Guia de Mediação de Leitura para Educadores, elaborado para ampliar as possibilidades de mediação pedagógica das narrativas e subsidiar sua utilização em diferentes contextos educativos. Sua organização é apresentada na subseção seguinte.

6.3.2 Guia de Mediação de Leitura para Educadores

O Guia de Mediação de Leitura para Educadores integra o recurso educacional elaborado nesta pesquisa e acompanha o livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir*. Concebido de forma articulada ao livro, reúne orientações destinadas a ampliar as possibilidades de mediação pedagógica das narrativas e subsidiar sua utilização em diferentes contextos educativos.

Sua proposição decorre da compreensão de que a leitura das histórias, por si só, não garante a promoção das habilidades sociais, sendo as interações, os diálogos e as experiências compartilhadas elementos fundamentais nesse processo.

A proposta do guia não consiste em estabelecer uma sequência de atividades ou apresentar procedimentos padronizados a serem seguidos pelos educadores. As orientações nele presentes constituem possibilidades de mediação que podem ser ressignificadas de acordo com as características dos estudantes, os diferentes contextos escolares e as experiências construídas em cada realidade educativa.

Compreende-se que as habilidades sociais relacionadas à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à assertividade e à cooperação são desenvolvidas nas relações estabelecidas entre os sujeitos e nas oportunidades de convivência presentes no cotidiano. Assim, o professor assume papel relevante ao favorecer espaços de escuta, diálogo e reflexão, criando condições para que as crianças percebam, expressem sentimentos, compartilhem experiências e construam formas mais conscientes de participação nas relações humanas.

As possibilidades de mediação propostas no guia encontram-se em consonância com os princípios da educação inclusiva e da formação integral, valorizando a ludicidade, as diferentes formas de expressão e as experiências próprias da infância. O material não possui caráter prescritivo, constituindo-se como um recurso de apoio que pode ser apropriado e reelaborado pelos educadores em função das necessidades e especificidades presentes em cada contexto escolar.

A compreensão de mediação presente no guia aproxima-se das contribuições de Vygotsky compreendidas nesta pesquisa a partir da discussão realizada por Prestes (2010), acerca das traduções de sua obra, ao reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre nas interações estabelecidas com os outros e nas possibilidades de aprendizagem construídas em contextos socialmente compartilhados. As histórias vivenciadas pela personagem Lina e as mediações realizadas pelos educadores podem favorecer experiências que ampliem as formas de compreensão dos sentimentos, conflitos e relações presentes em seu cotidiano.

Ao discutir as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski destaca que aquilo que a criança é capaz de realizar hoje com a colaboração de outros poderá realizar de forma autônoma posteriormente, evidenciando o papel das interações sociais na promoção do desenvolvimento humano. Essa compreensão

permite reconhecer a importância das mediações construídas nas experiências de leitura compartilhada, nas interações estabelecidas com os professores e nas oportunidades de diálogo.

A proposta narrativa adota abordagem não prescritiva, evitando orientações moralizantes ou normativas explícitas. As situações vivenciadas pela personagem possibilitam mediações contextualizadas, favorecendo processos de reflexão coletiva. O recurso educacional também se afasta de perspectivas patologizantes ou centradas em diagnósticos específicos, fundamentando-se na valorização da diversidade como princípio constitutivo da escola e das relações humanas.

Assim, o Guia de Mediação de Leitura para Educadores não é compreendido como um instrumento destinado à transmissão de comportamentos ou à apresentação de respostas prontas, mas como possibilidade de mediação concebida para apoiar experiências de diálogo, reflexão e construção de significados em torno das narrativas do livro.

Quadro 13 – Componentes, finalidades e possibilidades de mediação do Guia de Mediação de Leitura para Educadores

Componentes	Finalidade	Exemplos de estratégias de mediação
Antes da leitura	Mobilizar conhecimentos e despertar o interesse	• Conversar e discutir sobre as ilustrações; • Levantar hipóteses sobre a história; • Relacionar o tema às experiências das crianças.
Durante a leitura	Favorecer a escuta, o diálogo e a participação	• Realizar pausas para perguntas e comentários; • Incentivar a expressão de sentimentos e opiniões; • Promover a escuta dos colegas.
Após a leitura	Ampliar reflexões e experiências	• Relacionar a narrativa ao cotidiano e vivências; • Propor reflexões sobre atitudes, emoções e convivência. • Realizar a construção de uma história coletiva, baseada na história de Lina.
Cartas de mediação e diálogo	Promover conversas e expressão dos sentimentos	• Utilizar perguntas abertas para estimular o diálogo, a argumentação e a reflexão sobre as situações vivenciadas pela personagem.
Diário dos sentimentos	Favorecer a reflexão e a expressão emocional	• Registrar emoções por meio de desenhos, palavras ou pequenos relatos sobre experiências significativas.
Recursos complementares	Ampliar as possibilidades de acesso, participação e utilização do recurso	• Apresentar o audiolivro, a plataforma digital e a versão em PDF mediando as possibilidades inclusivas e adaptativas;

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com base nesses pressupostos, o Guia de Mediação de Leitura foi organizado de modo a contemplar diferentes momentos da experiência de leitura e possibilidades de ampliação das reflexões suscitadas pelas histórias. As orientações propostas abrangem estratégias para os momentos que antecedem, acompanham e sucedem a leitura, bem como sugestões relacionadas às cartas de mediação e diálogo, ao diário dos sentimentos e aos recursos complementares disponibilizados em diferentes formatos.

A intenção não consiste em estabelecer uma sequência fixa de procedimentos, mas oferecer possibilidades que favoreçam a participação das crianças, a expressão dos sentimentos e a construção de experiências compartilhadas. Dessa maneira, o guia procura contribuir para que a leitura das histórias ultrapasse a compreensão literal do texto e se constitua como oportunidade de diálogo, convivência e formação humana.

A Figura 10 apresenta a capa do Guia de Mediação de Leitura elaborado para acompanhar o livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir*. O material organiza visualmente as possibilidades de mediação propostas para acompanhar a leitura das narrativas, favorecendo experiências de diálogo, participação e construção compartilhada de significados.

Figura 10 – Capa do Guia de Mediação de Leitura para Educadores



Fonte: Acervo da autora (2026).

Os componentes apresentados no Quadro 13 articulam-se entre si e procuram ampliar as possibilidades de mediação das histórias, favorecendo experiências de diálogo, expressão dos sentimentos e construção compartilhada de significados. Cada elemento foi concebido com a finalidade de contribuir para que a leitura ultrapasse a compreensão literal das narrativas e se constitua como oportunidade de convivência, reflexão e formação humana.

Figura 11 – Elementos constitutivos do Guia de Mediação de Leitura para Educadores



Fonte: Acervo da autora (2026).

A Figura 11 apresenta os principais componentes que integram o Guia de Mediação de Leitura para Educadores, incluindo as orientações para os momentos que antecedem, acompanham e sucedem a leitura, bem como as Cartas de Mediação e Diálogo, o Diário dos Sentimentos e os recursos complementares disponibilizados com o material.

As orientações propostas procuram favorecer a participação das crianças e ampliar as possibilidades de diálogo em torno das narrativas.

Nos momentos que antecedem a leitura, busca-se despertar a curiosidade, mobilizar conhecimentos prévios e criar expectativas em relação às experiências vivenciadas pela personagem Lina. Durante a leitura, as mediações procuram favorecer a escuta, a expressão dos sentimentos e a construção coletiva de significados. Após a leitura, as estratégias propostas procuram ampliar as reflexões suscitadas pelas narrativas, possibilitando que as crianças estabeleçam relações entre as histórias e as situações presentes em seu cotidiano.

Figura 12 – Cartas de Mediação e Diálogo



Fonte: Acervo da autora (2026).

As Cartas de Mediação e Diálogo constituem possibilidades complementares de trabalho, buscando ampliar as experiências de escuta, reflexão e diálogo relacionadas às habilidades sociais. As questões propostas não procuram conduzir respostas únicas, mas criar oportunidades para que as crianças expressem percepções, compartilhem experiências e construam formas mais conscientes de convivência.

Figura 13 – Meu Diário dos Sentimentos

Fonte: Acervo da autora (2026).

Inspirado no diário da personagem Lina, o Diário dos Sentimentos constitui um espaço destinado ao registro de emoções, pensamentos e acontecimentos significativos. Por meio da escrita, dos desenhos e de outras formas de expressão, o recurso busca favorecer processos de autorreflexão e ampliar as formas pelas quais as crianças atribuem sentidos às suas experiências.

Os recursos complementares não constituem novos produtos educacionais, mas diferentes formas de disponibilização do recurso educacional, preservando sua estrutura e finalidade pedagógica. Sua oferta amplia as possibilidades de acesso e utilização por professores, estudantes e famílias em diferentes contextos educativos.

Recursos complementares e acessibilidade:

Em diálogo com os princípios da educação inclusiva, o recurso educacional incorpora elementos que se aproximam do Desenho Universal para a Aprendizagem

(DUA), ao disponibilizar diferentes formas de acesso às narrativas e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes. Conforme Sebastián-Heredero (2020), o DUA fundamenta-se na compreensão de que os estudantes apresentam diferentes formas de aprender, recomendando que o planejamento educacional ofereça múltiplas formas de representação das informações, de ação e expressão e de engajamento, de modo a reduzir barreiras à aprendizagem e favorecer a participação de todos.

Nessa perspectiva, a oferta do livro em versão impressa, em formato PDF, na plataforma digital e em audiolivro com musicalização amplia as possibilidades de representação do conteúdo, permitindo diferentes formas de acesso às narrativas. De forma complementar, o Guia de Mediação de Leitura para Educadores favorece múltiplas possibilidades de engajamento e participação ao propor momentos de leitura compartilhada, diálogo, expressão de sentimentos e construção coletiva de significados, respeitando a diversidade presente nos contextos escolares (Sebastián-Heredero, 2020).

Além da versão principal do livro, foram desenvolvidos recursos complementares que ampliam as formas de utilização da obra em diferentes contextos educativos, compreendendo os seguintes formatos:

- Plataforma digital: <http://euvejocommeusolhinhos.com.br/>;
- Livro impresso, disponibilizado conforme demanda;
- Livro em formato PDF, preservando a diagramação da versão impressa;
- Audiolivro com musicalização, disponível na plataforma digital.

A disponibilização desses materiais procura favorecer condições mais equitativas de acesso, participação e aprendizagem, contribuindo para a redução de barreiras e reconhecendo a diversidade presente nos contextos escolares e as diferentes formas pelas quais as crianças se relacionam com a linguagem e com as experiências educativas.

O guia e os recursos complementares que acompanham o livro procuram ampliar as possibilidades de utilização da obra em diferentes contextos educativos, em consonância com os princípios da educação integral, da educação inclusiva e da valorização das singularidades presentes na infância. Mais do que apresentar procedimentos ou respostas prontas, a proposta busca favorecer experiências de diálogo, participação e construção compartilhada de significados, reconhecendo as

crianças como sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Mais do que indicar caminhos, o guia e os recursos complementares que acompanham a obra constituem um convite à escuta, ao diálogo e à construção compartilhada de experiências, reconhecendo que aprender também é sentir, conviver e crescer junto.

6.4 Relação entre pesquisa e recurso educacional

A elaboração do livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* não decorreu apenas do interesse pela literatura infantil ou da intenção de produzir um material voltado as habilidades sociais. Sua construção encontra-se vinculada ao percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa, em consonância com a natureza aplicada e profissional do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

A opção pelo estudo de caso, com abordagem qualitativa, possibilitou a compreensão da organização institucional da escola pesquisada e das experiências construídas em seu cotidiano. A análise documental dos documentos norteadores da instituição, associada à apresentação do recurso educacional às professoras participantes e à realização das entrevistas semiestruturadas, permitiu compreender aspectos relacionados à convivência, às interações sociais e à formação integral dos estudantes. Esse percurso investigativo possibilitou identificar potencialidades, desafios e percepções docentes acerca da promoção das habilidades sociais no contexto da educação integral, evidenciando a relevância das relações interpessoais, das experiências compartilhadas e dos processos de mediação para a constituição de práticas comprometidas com a educação inclusiva.

Esse percurso metodológico forneceu o diagnóstico necessário para a compreensão da realidade investigada. Contudo, a investigação não se encerrou na análise dos dados produzidos. Em consonância com a natureza aplicada do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, as compreensões construídas ao longo do estudo fundamentaram a elaboração do recurso educacional, estabelecendo articulação entre diagnóstico, elaboração e apreciação do recurso educacional. Assim, o livro paradidático e o guia de mediação de leitura foram

concebidos como possibilidades pedagógicas alinhadas às evidências no contexto investigado, buscando favorecer processos de diálogo, reflexão e mediação das relações interpessoais e contribuir para a promoção das habilidades sociais em uma perspectiva comprometida com a educação integral e inclusiva.

Ao traduzir, em linguagem acessível ao público infantil, princípios teóricos e intencionalidades formativas identificadas ao longo do percurso investigativo, o livro paradidático e o guia buscam materializar pedagogicamente aspectos relacionados à convivência, ao diálogo e à promoção das habilidades sociais. O livro paradidático não se apresenta como elemento paralelo à investigação, mas como desdobramento pedagógico das evidências produzidas pela pesquisa, constituindo-se como dispositivo de mediação comprometido com os princípios da educação integral e da educação inclusiva.

A elaboração do recurso educacional também se encontra sustentada pelos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. As contribuições de Vygotsky (1991; 2018), Wallon (1979), Del Prette e Del Prette (2017), Gadotti (2009) e Moll (2012) possibilitaram compreender a relevância da mediação, das relações sociais e da formação humana integral para o desenvolvimento dos estudantes. Assim, tanto o livro paradidático quanto o guia de mediação procuram traduzir, para o contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, princípios teóricos comprometidos com a educação inclusiva e com a promoção das habilidades sociais, especialmente aquelas relacionadas à comunicação, à empatia, ao autocontrole, à assertividade e à cooperação.

Embora essas dimensões tenham orientado a organização do recurso educacional, compreende-se que as experiências de leitura e mediação proporcionadas pelo livro, associadas à diversidade de gêneros textuais presentes em sua composição, podem favorecer outras formas de interação, expressão e convivência social. Para além das habilidades sociais priorizadas, o recurso educacional busca ampliar as possibilidades de diálogo, reflexão, imaginação, expressão de sentimentos e construção compartilhada de sentidos.

As evidências produzidas ao longo da investigação, associadas às percepções expressas pelas professoras participantes, permitiram reconhecer a relevância de recursos que favoreçam experiências de diálogo, convivência e mediação das relações interpessoais. Nesse sentido, o recurso educacional procura

materializar, por meio do livro paradidático e de suas possibilidades de mediação, aspectos relacionados às habilidades sociais e às experiências cotidianas vivenciadas no contexto escolar, aproximando as compreensões produzidas pela pesquisa das possibilidades concretas de atuação pedagógica.

A relação entre a pesquisa e o recurso educacional expressa o compromisso do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva com a produção de conhecimentos vinculados às demandas da realidade educacional e com a proposição de alternativas que possam contribuir para o enfrentamento dos desafios presentes nos contextos escolares. Desse modo, o livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* e o Guia de Mediação de Leitura constituem-se como possibilidades de mediação que emergem do percurso investigativo realizado, articulando diagnóstico, elaboração e apreciação do recurso educacional, bem como teoria, prática e formação humana, em uma perspectiva comprometida com a educação integral e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, tornou-se cada vez mais evidente que a escola de tempo integral não pode ser compreendida apenas como um espaço destinado à ampliação dos tempos voltados aos conteúdos acadêmicos. Trata-se de um contexto permeado por experiências, relações e aprendizagens que contribuem para a formação humana em sua integralidade. Os resultados permitiram compreender que os documentos institucionais expressam intencionalidades relacionadas à convivência, à participação e à formação integral, enquanto as professoras percebem determinados tempos, espaços e práticas pedagógicas como potencialmente favoráveis à promoção das habilidades sociais.

A pesquisa não avaliou diretamente o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes. Foram analisados documentos institucionais e as percepções das professoras participantes.

Os achados da pesquisa evidenciaram que a promoção das habilidades sociais encontra-se diretamente relacionada à forma como a escola organiza seus tempos, espaços, práticas pedagógicas e relações de convivência, reafirmando a importância da organização institucional para o fortalecimento de práticas comprometidas com a educação inclusiva em contextos de educação em tempo integral.

Ao concluir este percurso investigativo, compreendo que o maior potencial da escola de tempo integral não reside apenas na ampliação da jornada escolar, mas na possibilidade de transformar o tempo ampliado em experiências significativas de convivência, participação e desenvolvimento humano. Mais do que anteceder ou substituir as aprendizagens acadêmicas, as habilidades sociais constituem repertórios relevantes para a formação dos estudantes e para a consolidação de práticas comprometidas com a educação inclusiva.

As evidências produzidas nos documentos institucionais e nos relatos das professoras participantes revelaram que a promoção das habilidades sociais não se constitui em uma ação dissociada do cotidiano escolar. Por sua vez, os relatos das professoras indicaram práticas e situações de convivência percebidas como potencialmente favoráveis à participação, ao diálogo e à promoção das habilidades sociais. As percepções docentes e as intencionalidades formativas identificadas na instituição evidenciaram aproximações com os pressupostos da educação integral,

apresentando possibilidades significativas para o fortalecimento da formação integral e para a construção de práticas comprometidas com a educação inclusiva.

Sob a perspectiva histórico-cultural, os resultados da investigação reafirmam que o desenvolvimento humano se constitui nas interações sociais e nas experiências mediadas. As relações estabelecidas no ambiente escolar, a escuta, a cooperação, os vínculos e as oportunidades de participação configuram-se como elementos que podem criar condições favoráveis para aprender, conviver e se desenvolver.

A análise documental e o referencial teórico fundamentaram a elaboração da versão inicial do recurso educacional. Posteriormente, a apresentação do livro paradidático *Eu vejo com meus olhinhos: Lina entre o ver e o sentir* às professoras participantes possibilitou conhecer suas percepções acerca de sua pertinência pedagógica e de suas possibilidades de utilização, contribuindo para seu aperfeiçoamento. Assim, o recurso educacional emerge como síntese das evidências produzidas ao longo do percurso investigativo, em consonância com a natureza aplicada do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Composto pelo livro paradidático infantil e pelo Guia de Mediação de Leitura para Educadores, o recurso foi fundamentado na realidade investigada e concebido como uma possibilidade de mediação pedagógica voltada à promoção das habilidades sociais na perspectiva da educação inclusiva.

Reconhece-se, contudo, que os resultados desta investigação estão circunscritos ao contexto de uma única instituição de ensino e às experiências das participantes envolvidas, não permitindo a generalização dos resultados para outros contextos. Ainda assim, o estudo possibilitou compreender, em profundidade, as relações entre organização institucional, educação em tempo integral, educação inclusiva e habilidades sociais, contribuindo para reflexões que podem inspirar novas investigações e práticas em contextos semelhantes. As reflexões construídas ao longo deste estudo apontam para a importância de novas pesquisas e de práticas que continuem a problematizar as relações entre escola de tempo integral, educação inclusiva e desenvolvimento das habilidades sociais. Mais do que encerrar uma discussão, este trabalho reafirma a necessidade de olhar para a infância, para as relações humanas e para os processos de mediação que se constituem no ambiente escolar.

Estudos futuros poderão investigar a utilização do recurso educacional com crianças, analisar suas possibilidades em diferentes anos escolares, examinar a percepção dos estudantes e das famílias, avaliar a acessibilidade dos diferentes formatos e acompanhar, longitudinalmente, práticas pedagógicas voltadas à promoção das habilidades sociais.

Embora o percurso investigativo tenha possibilitado a elaboração de um recurso educacional fundamentado nas evidências produzidas pela pesquisa, algumas limitações devem ser consideradas. O estudo foi realizado em uma única instituição de ensino, contou com um número restrito de participantes, não incluiu observação direta das práticas pedagógicas nem a aplicação do recurso educacional com os estudantes.

Desse modo, as potencialidades atribuídas ao recurso educacional fundamentam-se no conjunto de evidências produzidas pela pesquisa, compreendendo a análise documental, o referencial teórico e as percepções das professoras participantes obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas. As contribuições das docentes possibilitaram apreciar a pertinência pedagógica do recurso, reconhecer suas possibilidades de mediação e identificar aspectos que podem orientar seu aperfeiçoamento. Embora as percepções das professoras tenham evidenciado sua pertinência pedagógica e suas possibilidades de utilização, a investigação não contemplou sua aplicação com os estudantes, constituindo um ponto que poderá ser aprofundado em estudos futuros, voltados à análise de sua utilização em diferentes contextos escolares e de seus desdobramentos nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das habilidades sociais.

O recurso educacional elaborado nesta pesquisa representa a materialização pedagógica das evidências produzidas ao longo da investigação. Ao aproximar os conhecimentos construídos pela pesquisa das possibilidades concretas de atuação docente, reafirma o compromisso do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva com a produção de recursos fundamentados nas demandas da realidade escolar e voltados ao fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Compreende-se, por fim, que aprender envolve também aprender a ouvir, dialogar, cooperar e reconhecer o outro em sua singularidade. A aprendizagem não se limita aos conteúdos acadêmicos, mas se constitui nas relações humanas, nas

experiências compartilhadas e nas múltiplas formas de participação que conferem sentido ao ato de educar.

Uma das principais contribuições desta pesquisa consiste em evidenciar que a promoção das habilidades sociais, quando articulada à organização institucional, às mediações pedagógicas e às experiências de convivência, pode fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a educação inclusiva e com a formação integral dos estudantes. Ao concluir este percurso, compreendo que essa resposta não se encontra apenas na ampliação da jornada escolar, mas, sobretudo, na forma como esse tempo é vivido, compartilhado e intencionalmente organizado pelas pessoas que fazem a escola acontecer. Foram as evidências produzidas ao longo da pesquisa que me permitiram compreender que a promoção das habilidades sociais se fortalece quando o cotidiano escolar é permeado por relações de escuta, diálogo, cooperação, pertencimento e mediações pedagógicas comprometidas com a formação humana.

Entre o ver e o sentir, esta pesquisa permitiu compreender que promover habilidades sociais significa reconhecer que aprender também é aprender a ouvir, dialogar, cooperar, respeitar e pertencer. Mais do que ampliar o tempo de permanência na escola, trata-se de ampliar as possibilidades de encontro entre as pessoas, pois é nas relações construídas cotidianamente que se fortalecem os caminhos para uma educação inclusiva comprometida com a formação humana. Assim, esta investigação reafirma que a organização institucional, quando articulada a mediações pedagógicas intencionais e a experiências significativas de convivência, pode favorecer a construção de uma escola em que todos tenham oportunidades de participar, aprender, desenvolver-se e sentir-se pertencentes.

É nessa direção que este estudo encerra seu percurso, reafirmando não apenas os resultados alcançados, mas a compreensão de que a promoção das habilidades sociais, articulada à educação inclusiva e aos pressupostos da educação integral, pode ampliar possibilidades pedagógicas comprometidas com a formação humana e com a construção de relações mais acolhedoras, participativas e respeitadas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06 fev. 2026

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área: ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 22 ago. 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 22 ago. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Meta 6 - Educação em Tempo Integral (ETI)**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/meta6_30dez.pdf. Acesso em: 26 jun. 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CABALLO, Vicente E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos, 2012.

CANVA. **Canva**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010a.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Coord.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010b. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2026.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2018.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL INTEGRAL NOSSA SENHORA DO ROCIO. **Projeto Político-Pedagógico**. Palmeira, PR: Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2026.

ESCOLA MUNICIPAL INTEGRAL NOSSA SENHORA DO ROCIO. **Projetos institucionais**: Aluno Top 10, Aluno Monitor e Feirinha do ABC: aprendendo boas condutas. Palmeira, PR: Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio, 2025. Documento interno.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v. 23).

FURTADO, Débora; AMIEL, Tel. **Guia de bolso da educação aberta**. Brasília, DF: Iniciativa Educação Aberta, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/fcapes/564609/3/Guia%20de%20bolso%20REA_vf_tela.pdf. Acesso em: 4 jan. 2026.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação inclusiva de bolso**: o desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GOOGLE. **Gemini**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://gemini.google.com>. Acesso em: 3 jan. 2026.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral: desafios e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1221-1241, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OPENAI. **ChatGPT**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PALMEIRA (PR). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME/Palmeira nº 001/2024**. Dispõe sobre normas para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas instituições de Educação Básica integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Palmeira. Palmeira, PR: Conselho Municipal de Educação, 2024a.

PALMEIRA (PR). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 01/2020**. Institui a implementação do Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira (D.O.C.M.P.) ao longo das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades no território municipal. Palmeira, PR: CME, 2020.

PALMEIRA (PR). Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. **Matriz Curricular do Ensino Fundamental**: Anos Iniciais. Palmeira, PR: Sistema Municipal de Ensino, 2026.

PALMEIRA (PR). Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. **Políticas públicas da educação em tempo integral**. Palmeira, PR: SMEDEL, 2024b.

PALMEIRA (PR). Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. **Resolução nº 17/2025 - SISMEP/SMEDEL**. Altera a nomenclatura institucional da Escola Municipal Nossa Senhora do Rocio - Ensino Fundamental. Palmeira, PR, 2025.

PAULA, Andrieni Caldas de; MANJINSKI, Everson. **Eu vejo com meus olhinhos**: Lina entre o ver e o sentir. Palmeira, PR: [s. n.], 2026.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

QEDU. **Nossa Senhora do Rocio E MEF**. Palmeira, PR, [s. d.]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/41061560-nossa-senhora-do-rocio-e-mef>. Acesso em: 20 maio 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0155.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1979.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A educação integral no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, out./dez. 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS.

Entrevista semiestruturada para professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Pesquisa: Habilidades sociais e educação inclusiva na escola de tempo integral: do estudo de caso à construção de um livro paradidático infantil.

Objetivo: Compreender as percepções dos professores acerca da promoção de habilidades sociais no contexto da escola de tempo integral, bem como as potencialidades pedagógicas do recurso educacional elaborado no âmbito da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

- a. Há quanto tempo você atua na docência?
- b. Há quanto tempo você atua nesta instituição?
- c. Quais componentes curriculares ou projetos você desenvolve na escola?

Eixo I

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. Na sua percepção, de que maneira a organização da escola de tempo integral influencia as relações de convivência, participação e inclusão dos estudantes no cotidiano escolar?
2. Quais momentos da rotina escolar você considera mais favoráveis ao desenvolvimento das habilidades sociais? Por quê?
3. De que forma os diferentes espaços e atividades oferecidos pela escola de tempo integral contribuem para a convivência, a participação e a inclusão dos estudantes?
4. Na sua percepção, existem aspectos relacionados aos tempos, espaços ou à organização da rotina escolar que favorecem ou dificultam a promoção das habilidades sociais e a participação dos estudantes? Poderia exemplificar?

Eixo II

HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5. Quais habilidades relacionadas à convivência entre os estudantes você percebe com maior frequência no cotidiano escolar?
6. Quais habilidades você considera mais necessárias ou mais desafiadoras para favorecer a convivência e a participação dos estudantes no contexto da educação inclusiva?

7.	Poderia relatar situações do cotidiano escolar em que essas habilidades se manifestam ou em que sua ausência se torna mais evidente?
8.	Na sua percepção, de que maneira o desenvolvimento das habilidades sociais pode favorecer a participação, a convivência e a inclusão dos estudantes no contexto escolar?

Eixo III	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS	
9.	Que estratégias, experiências ou práticas pedagógicas você considera que favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais e a participação dos estudantes no contexto da educação inclusiva?
10.	Quais desafios ou limitações você encontra para promover essas habilidades no cotidiano escolar?

Eixo IV	
O LIVRO PARADIDÁTICO COMO RECURSO EDUCACIONAL	
11.	Após conhecer o livro paradidático, quais foram suas impressões sobre o material?
12.	Em que medida o recurso educacional dialoga com a realidade dos estudantes e com as necessidades observadas no cotidiano escolar?
13.	Como você imagina utilizar esse material em sua prática pedagógica?
14.	Que potencialidades e que aspectos passíveis de aperfeiçoamento você identifica no livro paradidático?
15.	Na sua percepção, para o fortalecimento de quais habilidades relacionadas à convivência, participação e inclusão o livro pode contribuir? Por quê?
16.	Há algum aspecto relacionado à promoção das habilidades sociais na escola de tempo integral ou ao recurso educacional apresentado que você considere importante destacar e que ainda não tenha sido abordado?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UEPG



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Palmeira, ____ de _____ de 2026.

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa **“Habilidades Sociais na Escola de Tempo Integral: Configuração Institucional no Contexto da Educação Inclusiva”**, a qual tem como objetivo analisar a configuração institucional de uma escola pública de tempo integral e suas implicações para a promoção das habilidades sociais no contexto da educação inclusiva.

A participação no estudo será por meio de entrevista semiestruturada, na qual serão abordadas questões relacionadas à práticas pedagógicas e ao contexto escolar. A entrevista terá duração aproximada de 30 a 50 minutos.

As entrevistas serão gravadas em áudio, mediante autorização do participante, com a finalidade de garantir a fidelidade das informações e serão realizadas com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os responsáveis pela pesquisa garantem a você sigilo e que sua privacidade será respeitada. Assim, em nenhum registro aparecerá seu nome, instituição ou qualquer elemento que possa identificá-lo (a). Os dados coletados serão armazenados em ambiente digital protegido por senha, sendo acessados apenas pelos pesquisadores, pelo período de cinco anos, sendo posteriormente excluídos.

A pesquisa poderá contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto escolar.

Considerando que o estudo será realizado atendendo as normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos,

obedecendo às normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são de baixa gravidade. A participação nesta pesquisa não porá em risco a saúde física ou a integridade pessoal; não se prevê exposição a riscos significativos, podendo ocorrer, de forma eventual, desconforto emocional leve, cansaço ou timidez durante a entrevista, sendo assegurado ao participante o direito de recusar-se a participar ou de interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo e sem que sofram qualquer tipo de constrangimento ou qualquer tipo de perda em algum aspecto de sua vida familiar ou profissional. A participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo qualquer tipo de remuneração ou compensação financeira.

Considerando o uso de técnicas amplamente difundidas na obtenção de dados em pesquisas com seres humanos, será empregada a entrevista semiestruturada na coleta de dados deste trabalho. A aplicação da entrevista é uma ferramenta fundamental em pesquisas que empregam técnicas de perguntas e respostas na coleta de dados, e neste estudo, haverá alternativas que poderão ser escolhidas pelos participantes no caso de algum desconforto ou constrangimento.

Com as alternativas oferecidas seriam minimizados os riscos de constrangimento e desconforto com o compromisso expresso de, sempre, lhes assegurar o sigilo e a privacidade. Como recurso final, os participantes poderão tomar a decisão de não responder a alguma pergunta ou de não participar da entrevista, sem qualquer prejuízo para eles. Os riscos de desconforto, no transcorrer da entrevista, poderão ainda ser minimizados com diferentes estratégias. Nas ocasiões em que houver manifestação de desconforto e/ou de inibição frente à pergunta formulada pela pesquisadora, a pergunta poderá ser suprimida com o consentimento do participante. Se os mesmos sinais forem recorrentes e reaparecerem diante de mais uma pergunta, a pesquisadora oferecerá a possibilidade de interromper a pesquisa, reiterando que o participante não terá qualquer prejuízo ao desistir de sua participação.

Nos casos de aparecimento de problemas de saúde, a depender da duração e/ou gravidade, sua participação na pesquisa será encerrada, sempre com a garantia de que não se prevê qualquer prejuízo para o participante.

Durante a pesquisa, caso você tenha alguma dúvida, poderá solicitar esclarecimentos aos pesquisadores. Além disso, você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Se você precisar de algum

tratamento, orientação, encaminhamento etc., por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, os pesquisadores se responsabilizam por prestar orientação e encaminhamento, quando necessário, conforme previsto nas normativas éticas vigentes.

Os pesquisadores envolvidos com o presente projeto são Andrieni Caldas de Paula, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, e o professor doutor Everson Manjinski, orientador do estudo e professor do referido programa.

Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está conforme Resolução Nº 466/2012 e Resolução Nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar, deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

A coleta de dados será iniciada somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEPG).

O presente projeto de pesquisa será submetido ao CEP/UEPG.

Reforçamos que a sua participação é voluntária e que você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento. Desde já agradecemos a inestimável contribuição. Quaisquer dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, ou desenvolvimento da atividade, por gentileza, você poderá entrar em contato conosco ou, para recurso ou reclamações, através da secretaria do Comitê de Ética pelos endereços ou telefones indicados ao final deste documento.

Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Av. Carlos Cavalcanti, 4748 Uvaranas
Bloco da Reitoria Sala 13 Campus Uvaranas
CEP: 84030-900 Ponta Grossa/PR
E-mail: cep105@uepg.br
Fone/Whatsapp: (42) 2102-8970
Horário: Segunda a Sexta, 8h às 12h e 13h às 17h

Andrieni Caldas de Paula
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI

Prof. Dr. Everson Manjinski
Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI

Declaro que li e compreendi todas as informações contidas neste documento. Estou ciente de que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Autorizo, portanto, minha participação na pesquisa de forma livre e esclarecida, estando ciente dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios, e de que receberei uma via deste Termo.

Palmeira, ____ de _____ de 2026.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante

Andrieni Caldas de Paula
Pesquisadora

Prof. Dr. Everson Manjinski
Orientador



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ inscrito (a) sob o RG
_____, CPF _____ Telefone: _____ e-
mail: _____, Professor (a) do
(a) _____

Declaro que li e compreendi todas as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“Habilidades Sociais na Escola de Tempo Integral: Configuração Institucional no Contexto da Educação Inclusiva”**, sob responsabilidade de Andrieni Caldas de Paula, orientada pelo Prof. Dr. Everson Manjinski, na Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná.

Declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive a oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas, que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, bem como de que minha participação é voluntária, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu Consentimento Livre e Esclarecido em participar voluntariamente desta pesquisa.

Esta autorização atende às exigências da Resolução Nº 466/2012 e da Resolução Nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG. Uma cópia do projeto encontra-se de posse desta Instituição.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

_____, _____ de _____ de 2026.

Assinatura do (a) participante

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: ANDRIENI CALDAS DE PAULA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 97276226.5.0000.0105

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.468.272

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Habilidades Sociais na Escola de Tempo Integral: Configuração Institucional no Contexto da Educação Inclusiva", caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, sem intervenção direta, a ser realizado em escola pública de tempo integral da rede municipal de Palmeira/PR. A população é composta por professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com participação estimada entre 4 e 8 docentes, sendo a coleta de dados realizada por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com registro em áudio.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do estudo consiste em analisar a configuração institucional da escola pública de tempo integral e suas implicações para a promoção de habilidades sociais no contexto da educação inclusiva. Os objetivos estão descritos de forma clara e apresentam coerência com o delineamento metodológico adotado, sendo compatíveis com a população investigada e com os procedimentos propostos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos descritos no projeto e no TCLE referem-se a desconforto emocional e/ou cansaço ou

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 8.468.272

timidez durante a realização das entrevistas, sendo classificados como mínimos e acompanhados de medidas de mitigação adequadas, como possibilidade de interrupção da participação e garantia de ambiente reservado. Os benefícios são indiretos e relacionados à reflexão pedagógica e à contribuição científica. Há coerência entre as informações constantes no projeto e no TCLE, e a proteção de dados está descrita de forma satisfatória, incluindo armazenamento em ambiente protegido por senha, acesso restrito e prazo de guarda de cinco anos. Assim, os riscos e benefícios estão adequadamente descritos no Projeto e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de mestrado na área da educação, com abordagem qualitativa estruturada em análise documental e entrevistas com professores, voltada à compreensão das relações entre organização institucional da escola de tempo integral e a promoção de habilidades sociais no contexto da educação inclusiva, apresentando coerência geral entre objetivos, metodologia e execução proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está apresentado em formato correto.

A Carta de Anuência foi devidamente apresentada, com autorização formal da Secretaria Municipal de Educação e da Direção Escolar.

A Folha de Rosto encontra-se devidamente preenchida e assinada.

Recomendações:

Ver item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2773638.pdf	11/05/2026 21:19:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_corrigido.pdf	11/05/2026 21:09:52	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: cep105@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 8.468.272

Folha de Rosto	Folhaderostoassinado.pdf	05/04/2026 01:04:39	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.pdf	05/04/2026 01:00:43	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Andrieni.pdf	05/04/2026 00:56:15	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Roteiro_de_Entrevistas.pdf	02/04/2026 22:53:53	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	02/04/2026 22:52:36	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/04/2026 22:43:25	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacaoassinada_pelo_pesquisador.pdf	02/04/2026 22:40:39	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia_Secretaria_e_Direcao.pdf	02/04/2026 21:57:55	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclar ecido.pdf	02/04/2026 01:01:11	ANDRIENI CALDAS DE PAULA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 28 de Maio de 2026

Assinado por:
Maria Marta Loddi
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: cep105@uepg.br