



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KÁSSIA ROBERTA COELHO DA SILVA

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M)
TEMPO INTEGRAL como referenciais para uma análise do Programa Escolas em
Tempo Integral (2023).

Dissertação de Mestrado

Rio de Janeiro

2025

[Digite aqui]



KÁSSIA ROBERTA COELHO DA SILVA

**A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M)
TEMPO INTEGRAL como referenciais para uma análise do Programa Escolas
em Tempo Integral (2023).**

Dissertação apresentada no curso de Mestrado em Educação, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva

Rio de Janeiro

2025

[Digite aqui]

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S586 Silva, Kássia Roberta Coelho da
A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL
E(M) TEMPO INTEGRAL como referenciais para uma análise do
Programa Escolas em Tempo Integral (2023) / Kássia Roberta
Coelho da Silva. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
f. 146

Orientador: Bruno Adriano Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2025.

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Educação Integral.
3. Programa Escola em Tempo Integral. I. Silva, Bruno
Adriano Rodrigues da, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

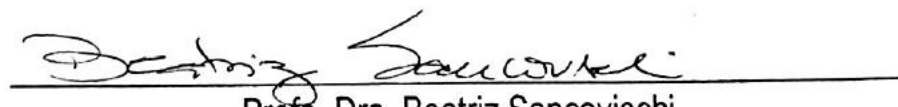
Kássia Roberta Coelho da Silva

**"A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M)
TEMPO INTEGRAL como referenciais para uma análise do Programa Escolas
em Tempo Integral (2023)"**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 05/05/2025


Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva
(orientador)


Profa. Dra. Beatriz Sancovischi
(avaliadora externa)


Prof. Dr. Carlos Antônio Diniz Junior
(avaliador interno)

Resumo

Esta dissertação analisa as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da aprendizagem no contexto das políticas de educação integral, tomando como objeto o Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023). A pesquisa parte do referencial teórico de Vigotski, Leontiev e Luria para discutir em quais pontos a educação em tempo integral se articula ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. De natureza qualitativa, o estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica sobre a constituição histórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Educação em Tempo Integral, além de uma análise documental de materiais normativos e orientadores produzidos pelo Ministério da Educação. Os resultados indicam que, embora o Programa Escola em Tempo Integral represente um avanço na indução financeira e na ampliação de matrículas em tempo integral, observa-se um desequilíbrio entre a dimensão estrutural da política e as mediações pedagógicas necessárias à efetiva apropriação do conhecimento sistematizado pelos estudantes. Conclui-se que a Educação em Tempo Integral requer mais do que a ampliação do tempo escolar, demandando uma organização intencional do ensino orientada pela mediação cultural e voltada à formação humana omnilateral.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Educação Integral. Tempo Integral. Programa Escola em Tempo Integral. Aprendizagem.

Abstract

This dissertation analyzes the contributions of Cultural-Historical Psychology to the understanding of learning within the context of full-time education policies, focusing on the Programa Escola em Tempo Integral (Law No. 14,640/2023). The research draws on the theoretical framework of Vygotsky, Leontiev, and Luria to discuss the intersection points between full-time education and the development of students' higher psychological functions. This qualitative study was developed through a literature review on the historical constitution of Cultural-Historical Psychology and Full-Time Education, as well as a document analysis of normative and guiding materials produced by the Ministry of Education. The results indicate that, although the Full-Time School Program represents an advancement in financial inducement and the expansion of full-time enrollments, there is an imbalance between the structural dimension of the policy and the pedagogical mediations necessary for students' effective appropriation of systematized knowledge. It concludes that Full-Time Education requires more than just the expansion of school hours; it demands an intentional organization of teaching guided by cultural mediation and aimed at omnilateral human formation.

Keywords: Cultural-Historical Psychology. Integral Education. Full-Time Education. Full-Time School Program. Learning.

Lista de ilustrações

Gráfico 1 - Percentual De Matrículas Em Tempo Integral No Ensino Fundamental Segundo a Rede De Ensino – Brasil – 2020-2024	82
Gráfico 2 - Proporção De Matrículas De Alunos Em Tempo Integral No Ensino Médio Segundo a Rede De Ensino – Brasil – 2020-2024	82
Gráfico 3 – Distribuição Das Escolas Por Região E Nse – Brasil – Redes Estaduais E Municipais – 2022	119
Gráfico 4 - Percentual De Municípios Por Uf Por Faixa De Matrículas Em Tempo Integral – Brasil – Redes Estaduais E Municipais – 2022.....	120

Lista de Quadros

Quadro 1: Produções por palavra-chave.....	14
Quadro 2: Produções por Correlação de Palavras-Chave.....	14
Quadro 3 - Documentos selecionados para análise do ETI.....	88
Quadro 4 - Análise dos documentos do Programa Escola em Tempo Integral em categorias	90
Quadro 5 - Análise em eixos fundamentada na base documental.....	121
Quadro 6 - Cruzamento: EI e ETI (Educação Integral e Escola em Tempo Integral) Scielo	143
Quadro 7 - Cruzamento: PHC e AE (Psicologia Histórico-Cultural e Aprendizagem Escolar) Scielo	145
Quadro 8 - Cruzamento: EI e AE (Educação Integral e Aprendizagem Escolar) Scielo	146
Quadro 9 - Cruzamento: PHC e EI (Psicologia Histórico-Cultural e Educação Integral) Scielo	147
Quadro 10 - Cruzamento: ETI e AE (Escola em tempo integral e aprendizagem escolar) Scielo	147

Lista de Tabelas

Tabela 1: Produções por palavra-chave.....	14
Tabela 2: Produções por Correlação de Palavras-Chave.....	14

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Quadro teórico	14
METODOLOGIA.....	16
Capítulo I - A Psicologia Histórico-Cultural	19
1.1 Contexto Histórico e Relevância da Psicologia Histórico-Cultural	19
1.2 Conceitos Fundamentais.....	25
1.2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento como Processos Ativos e Mediados	25
1.2.2 O Ambiente Sociocultural e Seus Efeitos na Aprendizagem	31
1.2.3 Introdução das ideias vigotskianas no Brasil.....	39
1.3 Psicologia Histórico-Cultural e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	44
1.3.1 Formação integral e psicologia histórico-cultural: aproximações e tensões	46
1.3.2 A mediação entre escola, cultura e desenvolvimento: o papel da escola pública	50
1.4 Síntese e Implicações para a Análise da Educação Integral.....	53
Capítulo II – Aspectos históricos, conceituais e normativos da Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI).....	55
2.1 História(s) da Educação Integral e(m) Tempo Integral	56
2.1.1 O pensamento anarquista e a Educação Integral e(m) Tempo Integral.....	58
2.1.2 O Pensamento conservador e a Educação Integral e(m) Tempo Integral.....	59
2.1.3 O pensamento Liberal e a Educação Integral e(m) Tempo Integral.	61
2.2 Experiências do Brasil nos anos 1980.....	64
2.3 Experiências do Brasil nos anos 1990.....	67
2.4 Os Primeiros Programas Voltados para Educação Integral e(m) Tempo Integral no Brasil.....	78
Capítulo III. Políticas de Educação em Tempo Integral no Século XXI: Análise Documental do Programa Escola em Tempo Integral.....	87

[Digite aqui]

3.1	O Marco Legal e a Esfera Estrutural-Financeira do ETI.....	90
3.2.	A Esfera Pedagógica do ETI: Concepção, Currículo e a Brecha da Integração	96
3.3	A Esfera Social do ETI: Articulação, Participação e o Contexto da Prática.	109
3.4	Síntese e Articulação dos Eixos: O Risco da Delegação no Contexto da Prática.....	117
	Considerações finais.	122
	REFERÊNCIAS	128
	Anexo A – Dados da pesquisa bibliográfica quantitativa	143

INTRODUÇÃO

Como estudante de uma escola privada na educação básica em 2015, questionava se a minha jornada deveria se limitar ao estudo das disciplinas e seus conteúdos. Enquanto meus pais se esforçavam para pagar pela minha educação e sustentar nossa casa, eu me perguntava se não deveria aspirar a algo maior. Essa inquietação me acompanhou ao longo dos anos, alimentando uma vontade de desenvolver algo além do acadêmico e do financeiro.

Em 2018, ao ingressar no ensino superior, comecei a explorar atividades além da sala de aula, participando de rodas de conversa, seminários e ajudando autônomos, professores e colegas na padronização de trabalhos acadêmicos. Essa imersão no mundo da pesquisa despertou um interesse que me levou a questionar ainda mais os caminhos que poderia seguir dentro da minha graduação em psicologia, uma área fortemente associada à prática clínica e, em instituições privadas, carente de oportunidades de pesquisa.

Por outro lado, ao concluir o curso de língua estrangeira, decidi experimentar o papel de professora, inspirada pela minha herança familiar. Encontrei desafios e recompensas ao desenvolver projetos e motivar os estudantes a participarem ativamente das aulas. Paralelamente, mergulhei na área da Psicologia, buscando aprimorar meu conhecimento em transtornos do desenvolvimento e de aprendizagem, atuando até como Atendente Terapêutica, uma profissão que utiliza a terapia Análise do Comportamento Aplicada para melhorar habilidades sociais em crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos. Essa experiência fortaleceu meu interesse em pesquisas voltadas para a educação inclusiva.

Ainda durante a graduação, realizei um estágio em um colégio de ensino fundamental, onde tive um valioso contato com a Psicologia Escolar. Este estágio me confrontou com as dificuldades da inclusão de alunos com transtornos de desenvolvimento e aprendizagem, ao mesmo tempo em que me proporcionou oportunidades para desenvolver atividades sobre diversos temas relacionados ao ambiente escolar.

Recém-formada em Psicologia, eu tinha o desejo de expandir a minha atuação acadêmica para a área da Educação. Por essa razão ingressei no curso

de Mestrado em Educação da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro em 2024 para desenvolver uma pesquisa no Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi).

No Neephi conheci o tema da Educação em Tempo Integral, isto é, o que diz respeito na política educacional à ampliação do tempo e a diversificação das oportunidades escolares na educação básica brasileira. Dessa forma, projetei na Educação em Tempo Integral os princípios da psicologia histórico-cultural que servem para compreensão do funcionamento psicológico dos sujeitos em contextos socioculturais, tais como as escolas de educação em tempo integral.

Com o decorrer das atividades acadêmicas formulei a seguinte questão: de que forma os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural contribuem para compreender a aprendizagem no contexto das escolas de educação em tempo integral, especialmente diante do Programa Escola em Tempo Integral (Lei 14.640/2023)?

Nessa dissertação, portanto, trabalhamos com os objetivos de revisar bibliograficamente as discussões sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação em Tempo Integral e examinar de modo documental o programa Escolas em Tempo Integral do governo federal, integrado à política educacional em 2023.

Antes, contudo, realizamos uma busca na biblioteca virtual SciELO, por ser uma referência na produção científica latino-americana e por concentrar periódicos nacionais relevantes na área da Educação. Foram aplicados filtros para coleções brasileiras, artigos citáveis e publicações de 2014 a 2024, nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, considerando as seguintes palavras-chave isoladamente e articuladas: Psicologia Histórico-Cultural; Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Aprendizagem escolar.

O recorte temporal 2014-2024 justifica-se pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), que estabeleceu metas voltadas à expansão e à qualidade da Educação Integral no Brasil, permitindo analisar publicações que refletem discussões contemporâneas sobre a temática. Esta pesquisa revelou a seguinte distribuição de artigos, demonstrada na tabela 1:

Quadro 1: Produções por palavra-chave

Palavra-Chave (sigla)	Resultados
Educação Integral (EI)	325
Aprendizagem escolar (AE)	304
Psicologia Histórico-Cultural (PHC)	141
Escola em tempo integral (ETI)	38

Fonte: Dos autores

Esses números indicam que há uma quantidade considerável de pesquisas sobre a Educação Integral, a Aprendizagem Escolar e a Psicologia Histórico Cultural, o que demonstra a importância desses assuntos para a comunidade acadêmica. No entanto, o número relativamente menor de estudos sobre Escola em Tempo Integral (38 artigos) sugere que este é um assunto menos explorado e que merece uma atenção mais aprofundada.

Adicionalmente, a análise das articulações das palavras-chave resultou nos seguintes achados demonstrados na tabela 2:

Quadro 2: Produções por Correlação de Palavras-Chave

Siglas das Palavras-Chave	Resultados
EI e ETI	38
PHC E AE	18
EI e AE	6
PHC e EI	2
ETI e AE	1
PHC e ETI	0

Fonte: Dos autores

Esses resultados que podem ser encontrados no Anexo A indicam uma lacuna na produção científica existente, especialmente na interseção entre assuntos como a Psicologia Histórico-Cultural e a Escola em Tempo Integral, que não possui nenhum artigo publicado, o que revela uma oportunidade de desenvolvimento do conhecimento científico.

Quadro teórico

Fundamentalmente teremos como referencial teórico as contribuições de Vigotski, Leontiev e Luria (2019) que, em síntese, destacam a importância das

funções psicológicas superiores, como a memória, atenção, linguagem e pensamento, que são constituídas nas interações sociais e culturais.

A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, enfatiza que aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem de forma interdependente (Vigotski, Leontiev, & Luria, 2019). De acordo com essa perspectiva, Vigotski destaca que a interação com o mundo é mediada por sistemas simbólicos, como a linguagem, que desempenham um papel central no processo educativo. Ele argumenta que existe uma relação intrínseca entre o nível de desenvolvimento de um indivíduo e sua capacidade potencial de aprendizagem. Além disso, os mediadores têm a função de potencializar as capacidades de aprendizagem por meio da interação social (Rego, 2009; Vigotski, Leontiev, & Luria, 2019, p. 111).

No ambiente escolar, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), como discutido por Damião, Rocha e Nascimento (2020), destaca a importância das interações sociais para a formação do indivíduo. A escola proporciona experiências que permitem a apropriação do conhecimento cultural acumulado, essencial para o desenvolvimento das capacidades da criança.

A aprendizagem é entendida como um processo de internalização de significados culturais. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), juntamente com a mediação, conforme já citada, são vistos por Vigotski como conceitos cruciais para entender como se deve dar a autonomia ao aluno, fazendo-o avançar além do seu nível atual de conhecimento (Vigotski; Leontiev; Luria, 2019; Melo *et al.*, 2020).

Para o estudo da Educação em Tempo Integral, em outra ótica, tomamos como referência Coelho (2014) que explora os desafios e as potencialidades deste tema na história, argumentando que o seu objetivo é o desenvolvimento pleno do estudante, em suas dimensões intelectual, emocional, social e física.

Também consideramos a reflexão de Silva, Coelho e Moehlecke (2021) sobre as políticas, concepções e práticas que articulam a ampliação do tempo escolar à formação integral dos sujeitos para colocar em evidência que a aprendizagem não deve ser medida apenas tempo de permanência dos estudantes nas escolas.

Tópico que se repete em Guillarducci e Coelho (2023), os quais discorrem sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral exigente de uma articulação entre diferentes áreas do conhecimento, comunidade escolar, promovendo uma formação mais totalizante e inclusiva dos estudantes.

Conforme apontado por Mainardes e Marcondes (2011), essa abordagem integrada é fundamental para uma Educação que compreenda os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento do aluno, e não se limitando à mera transmissão de conhecimentos acadêmicos.

Desta forma, como apresentado por Silva, Coelho e Moehleck (2021) a Educação em Tempo Integral (ETI) é um tema que, embora não explicitamente mencionado na Constituição Federal de 1988, está subjacente na sua concepção mais ampla de Educação, que busca atender a dimensões múltiplas do desenvolvimento do aluno.

Os artigos 205, 206 e 208 da Constituição, juntamente com o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecem a base para uma educação que deve ser inclusiva e equitativa, refletindo a necessidade de um planejamento educacional que considere as desigualdades sociais e promova a qualidade no acesso educacional (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Sendo assim, entendemos o desenvolvimento da política educacional a partir de processos dinâmicos e não lineares, produzidos em diferentes contextos — da formulação normativa à sua interpretação e implementação no cotidiano das instituições educativas (Mainardes, 2006).

METODOLOGIA

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, o que inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a construção do conhecimento. Deve dispor de um instrumental claro, coerente e elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (Minayo et al., 1994).

Nesse sentido, a metodologia da presente pesquisa orienta-se pelas contribuições de Minayo (et al., 1994), estruturando-se como um estudo de natureza qualitativa, tendo em conta que as ciências humanas e sociais têm como tarefa central a interpretação da realidade humana socialmente vivida, conforme destaca Deslandes (1994).

Como procedimento metodológico, a pesquisa tem início com uma revisão bibliográfica, definida por Gil (2002, p. 44) como aquela “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa etapa consiste no levantamento e na sistematização de produções acadêmicas relacionadas à Psicologia Histórico-Cultural e à Educação em Tempo Integral, buscando evidenciar a constituição histórica e teórica dos conceitos que as fundamentam.

Depois realizamos uma análise documental de materiais normativos e orientadores relacionados ao Programa Escola em Tempo Integral, instituído no governo federal pela Lei 14.640 de 2023. A análise documental permite examinar a política educacional a partir de seus textos oficiais, possibilitando descrever e interpretar as concepções, diretrizes e orientações pedagógicas presentes nos documentos que norteiam o seu desenvolvimento.

A seleção dos documentos considerou os seguintes critérios: i) pertinência direta ao escopo do Programa Escola em Tempo Integral no âmbito do governo federal; ii) disponibilidade pública ou acesso institucional aos documentos; iii) presença de conteúdos relacionados às concepções de educação integral, organização curricular, práticas pedagógicas, formação docente ou desenvolvimento integral dos estudantes; iv) potencial analítico para evidenciar sentidos atribuídos à Educação em Tempo integral.

O procedimento foi conduzido por meio de leitura exploratória e analítica dos documentos, com identificação e seleção de trechos significativos. Em seguida, os excertos foram organizados por meio dos seguintes eixos analíticos: i) objetivos pedagógicos explícitos; ii) concepção de educação integral e(m) tempo integral presente nos documentos; iii) organização curricular e práticas pedagógicas propostas; iv) articulação entre gestão institucional e demais

agentes educativos (professores, famílias e comunidade); v) limites e potencialidades identificados no conjunto dos materiais analisados.

Cabe pontuar que os eixos analíticos não foram critérios prévios de seleção, mas emergiram a posteriori a partir da leitura exploratória e do mapeamento das recorrências temáticas nos documentos selecionados.

Ademais, reconhece-se que os textos políticos não são neutros, mas produzidos em contextos de disputas e tensões. Como o escopo desta pesquisa limita-se à análise do texto e das diretrizes normativas formalizadas, o estudo não abrange o aprofundamento do contexto de produção dessas políticas ou de sua implementação prática na realidade escolar.

Capítulo I - A Psicologia Histórico-Cultural

O momento histórico vivido por Vigotski na Rússia pós-Revolução foi decisivo para moldar sua tarefa intelectual, juntamente com seus colaboradores, no sentido de criar um modelo explicativo que integrar os mecanismos cerebrais envolvidos no funcionamento psicológico ao desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo sócio-histórico. Inserido em um clima de grande idealismo e efervescência intelectual, esse grupo de jovens cientistas, incluindo Luria e Leontiev, buscava uma ligação entre a produção científica e o novo regime social, pretendendo construir uma “nova psicologia” baseada em fundamentos teóricos marxistas. A atmosfera da época, de intensa valorização da ciência e da educação, estimulou esses intelectuais a desenvolverem uma abordagem que superasse a crise existente na psicologia, oferecendo uma síntese inovadora entre as correntes predominantes. (Oliveira, 1997; Rego, 2012)

Este capítulo está dividido em três partes, cada uma explorando um aspecto essencial da Psicologia Histórico-Cultural. Inicia-se com a contextualização histórica, investigando o surgimento dessa escola teórica na União Soviética e o ambiente intelectual que promoveu sua formação, destacando a integração do desenvolvimento social e cultural na compreensão da mente humana. A seguir, o capítulo explora os conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, como a mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que são cruciais para entender o processo de aprendizagem por meio das interações sociais. Finalmente, o capítulo aborda a introdução das ideias vigotskianas no Brasil, destacando como essas ideias foram assimiladas e adaptadas ao contexto educacional e psicológico brasileiro, influenciando as práticas pedagógicas e a pesquisa científica no país.

1.1 Contexto Histórico e Relevância da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu em um contexto de profundas transformações sociais e políticas na União Soviética das décadas de 1920 e 1930, período marcado pela Revolução Russa de 1917 e pela consolidação do regime socialista. Conforme Rego (2012), esse cenário de "grande inquietação e estímulo para a busca de respostas às exigências de uma sociedade em franco

processo de transformação" (p. 20) proporcionou um terreno fértil para o desenvolvimento de novas abordagens psicológicas.

No início do século XX, a psicologia enfrentava uma crise teórica significativa, marcada por duas abordagens antagônicas. De um lado, a psicologia materialista, que focava em processos sensoriais e reflexos elementares, e, de outro, a psicologia mentalista, que tentava descrever processos psicológicos superiores, mas sem oferecer uma base material. Isso não era diferente na psicologia soviética, àquela época, pois, assim como suas contrapartes europeias e americanas, dividia-se entre uma visão mais naturalista, que explicava apenas os processos elementares, e uma visão mentalista, que se dedicava às propriedades emergentes dos processos superiores (Oliveira, 1997; Rego, 2012).

O ambiente social e político da União Soviética na época de Vigotski estava profundamente influenciado pelo ideal revolucionário. Havia uma grande valorização da ciência, vista como um meio de solucionar os problemas sociais e econômicos da nação. Esse contexto de transformação criava uma atmosfera de intenso estímulo intelectual (Rego, 2012). Vigotski, Alexander Luria e Alexei Leontiev, conhecidos como conjuntamente como a "troika", desenvolveram uma abordagem que superava as limitações das teorias psicológicas vigentes com o propósito de criar um modo mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos (Oliveira, 1997; Rego, 2012).

Vigotski começou sua trajetória profissional após a Revolução Russa, aos 21 anos, com contribuições em diversas áreas, como críticas literárias e aulas de literatura e psicologia. Na Pedagogia, o ano de 1924 foi decisivo para sua carreira, quando defendeu que o desenvolvimento psicológico não poderia ser compreendido de forma isolada do contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Tal ideia, "causou surpresa e admiração devido à complexidade do tema que abordou, à qualidade de sua exposição e à proposição de ideias revolucionárias sobre o estudo do comportamento consciente humano" (p. 18) (REGO, 2018).

Além de Vigotski, Luria e Leontiev contribuíram significativamente para o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural. Luria, com suas pesquisas inovadoras na neuropsicologia, aprofundou o entendimento das funções

psicológicas superiores e suas relações com as estruturas cerebrais. Leontiev, por sua vez, expandiu a teoria de Vigotski ao enfatizar a importância das atividades e das práticas sociais na formação da consciência e do comportamento (Rego, 2012). Ambos consolidaram a visão de que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, profundamente enraizado em práticas culturais e sociais, refletindo as aspirações de uma sociedade em transformação.

Nesse cenário, a proposta de Vigotski de reestruturar a teoria e a pesquisa psicológica alinhava-se perfeitamente com os projetos sociais e políticos de seu país, que buscavam mudanças rápidas e significativas para a população. E nesse contexto que Vigotski e seus colaboradores desenvolveram uma abordagem alternativa, superando as limitações das teorias existentes. Eles propuseram uma síntese teórica capaz de integrar tanto as funções elementares quanto as superiores, oferecendo uma explicação mais completa do desenvolvimento psicológico humano. Vigotski viu a necessidade de uma psicologia que transcendesse essa divisão, propondo uma compreensão dialética do desenvolvimento, onde a cultura e as interações sociais desempenham um papel fundamental na formação das funções psicológicas superiores, criando um modelo coerente com as demandas de sua época (Oliveira, 1997; Rego, 2012).

A abordagem de Vigotski incorporou os princípios do materialismo dialético, permitindo-lhe desenvolver uma análise inovadora e contextualizada do comportamento humano. Ele criticava as teorias que isolavam a mente de seu contexto social, propondo uma perspectiva que integrava as condições sociais e históricas como fatores centrais no desenvolvimento psicológico. Com base nas ideias de Marx e Engels, Vigotski destacou a importância das relações sociais e culturais no desenvolvimento humano, fundamentando suas teses em conceitos como o trabalho, o uso de instrumentos e a interação homem-natureza. Essa abordagem dialético-materialista permitiu a Vigotski articular uma compreensão mais complexa do desenvolvimento psicológico, que considera a interação contínua entre o indivíduo e seu contexto social (Oliveira, 1997; Rego, 2012).

No entanto, a aplicação de Vigotski do marxismo não foi isenta de

controvérsias. A partir de 1932, sua obra começou a enfrentar severas críticas na Rússia, especialmente durante o governo de Stalin, que a considerava "idealista". As teorias de Pavlov, que enfatizavam a plasticidade e as potencialidades dos seres humanos em resposta às pressões ambientais, eram muito valorizadas na época (Rego, 2012).

Embora Vigotski compartilhasse a crença na plasticidade do ser humano, ele era crítico da abordagem pavloviana, uma vez que argumentava que os marxistas não deveriam ver os seres humanos apenas em termos de suas reações ao ambiente externo, mas também em como criam e transformam seu próprio ambiente, o que resulta em novas formas de consciência. Sua resistência a submeter-se aos dogmas stalinistas e sua insistência em uma aplicação mais rigorosa do marxismo foram vistas como excessivas e contribuíram para as críticas direcionadas a ele. Sua obra enfrentou censura até o final dos anos 1950, mas sua redescoberta, tanto na União Soviética quanto no Ocidente, teve um impacto profundo, influenciando a psicologia e a educação de maneira duradoura (Rego, 2012).

Após sua morte em 1934, o trabalho de Lev Vigotski enfrentou uma longa e severa censura na União Soviética, com a proibição de suas obras entre 1936 e 1956 devido ao regime stalinista. Esse período de silêncio forçado resultou em um reconhecimento tardio de suas contribuições no Ocidente, onde suas ideias começaram a ganhar atenção somente a partir de 1956, com a reedição soviética de seu livro *Pensamento e Linguagem*, versões em inglês. No Brasil, o contato com o pensamento de Vigotski ocorreu ainda mais tarde, com a publicação de *A Formação Social da Mente* apenas em 1984. Apesar desse atraso, suas ideias começaram a emergir e a influenciar profundamente a psicologia e a educação (Rego, 2012).

Rego (2012) e Oliveira (1997) relatam que o objetivo principal de Vigotski era estudar as transformações no desenvolvimento humano a partir de três dimensões: filogenética, histórico-social e ontogenética e que baseado no método dialético, ele buscou "identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social" (Rego, 2012, p. 19).

Ainda, é importante destacar que a Psicologia Histórico-Cultural não se

limita apenas ao estudo da cognição e do desenvolvimento individual, mas também ao entendimento das práticas sociais e históricas que influenciam esses processos. Vigotski afirmava que o desenvolvimento psicológico do indivíduo está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade. Ele via o indivíduo como um produto das condições sociais e culturais de sua época, reforçando que a transformação dessas condições também gera mudanças no comportamento e na estrutura psicológica (Oliveira, 1997; Rego, 2012).

Essa abordagem dialética e dinâmica permite uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, considerando não apenas o indivíduo isolado, mas sua inserção na história e na cultura, micro e macro (Brandão, 2001; Rego, 2012). Como ressalta Brandão (2001), as posições ocupadas pelos indivíduos no espaço social, suas experiências prévias e os diversos contextos institucionais podem ser indicadores mais precisos para a compreensão de determinadas práticas e representações. Esses fatores, por vezes, revelam-se mais elucidativos do que os depoimentos ou as observações diretas dos atores sociais envolvidos, apontando para a importância de se investigar as relações e dinâmicas que operam no micro das interações sociais.

Outro aspecto fundamental da relevância da Psicologia Histórico-Cultural está na sua aplicabilidade para a educação. A ênfase de Vigotski na importância das interações sociais e culturais para o desenvolvimento cognitivo influenciou diretamente práticas pedagógicas que destacam o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem. O conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que sugere que os alunos podem alcançar níveis mais altos de desenvolvimento com a orientação adequada, transformou a forma como educadores entenderiam o papel do ensino. Esse modelo oferece uma perspectiva dinâmica do aprendizado, enfatizando que o desenvolvimento humano é contínuo e dependente das interações sociais e contextuais (Oliveira, 1997; Rego, 2012).

Para ele, a educação desempenhava um papel central nesse processo, sendo uma das principais ferramentas para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, no final da década de 1920 e início dos anos 1930, Vigotski apresentou em seus estudos, reflexões que seriam relevantes

sobre como a educação teria um papel importante no desenvolvimento humano, destacando a importância do ensino na transformação das capacidades cognitivas (Oliveira, 1997; Rego, 2012).

Naquela época Vigotski também enfatizou que as funções psicológicas superiores seriam de origem sociocultural e derivadas de processos psicológicos elementares, de origem biológica, indicando que o desenvolvimento humano é profundamente enraizado nas interações sociais e culturais. Segundo ele, a infância é um período crucial para entender o desenvolvimento cultural, pois é nesse estágio que surgem o uso de instrumentos e da fala, elementos fundamentais na constituição das funções psicológicas superiores. (Oliveira, 1997; Rego, 2012) Assim, a teoria de Vigotski propõe que a "complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social" (Rego, 2012, p. 20), consolidando a perspectiva de que o desenvolvimento psicológico está indissociavelmente ligado ao contexto histórico e social (Oliveira, 1997; Rego, 2012).

Como constatado por Oliveira (1997) a redescoberta e o crescente interesse pelo trabalho de Vigotski têm evidenciado sua relevância e impacto duradouros nas ciências educacionais e sociais. Seu trabalho, marcado por uma combinação rica de reflexões filosóficas, imagens literárias e dados de pesquisa, continua a cativar educadores, psicólogos e sociólogos ao redor do mundo. Apesar de sua morte prematura e do reconhecimento tardio de suas ideias, Vigotski é hoje considerado um dos psicólogos mais influentes do século XX, com um impacto significativo no campo da psicologia e da educação (Oliveira, 1997; Rego, 2012).

Além disso, a Psicologia Histórico-Cultural como relatado por Prado e Piotto (2022) e Pires e Gonzaga (2022), tem inspirado importantes debates sobre a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais. Ao reconhecer a aprendizagem como um fenômeno social e coletivo, os autores expõem como a teoria de Vigotski desafia a segregação desses alunos, propondo que o desenvolvimento de funções psicológicas superiores ocorre em conjunto com a atuação direta no ambiente escolar.

Essa visão tem influenciado políticas educacionais inclusivas que

promovem uma educação que seja acessível a todos os estudantes, valorizando a diversidade de contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas. Dessa forma, a abordagem histórico-cultural continua a moldar práticas educacionais contemporâneas, reforçando a importância de ambientes que favoreçam o desenvolvimento por meio da interação social (Prado; Piotto, 2022; Pires; Gonzaga, 2022).

Por fim, o legado de Alexander Luria e Alexei Leontiev é de extrema relevância para o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural. Luria (1992), por meio de suas pesquisas pioneiras em neuropsicologia, estabeleceu conexões fundamentais entre as estruturas cerebrais e as funções psicológicas superiores, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos processos cognitivos (Glozman, 2014).

Já Leontiev (Vigotski, Luria & Leontiev, 2019) ampliou significativamente o arcabouço teórico dessa abordagem ao desenvolver a teoria da atividade, que posiciona a prática social e o uso de ferramentas culturais como elementos centrais na formação da consciência humana. Esse conceito não apenas reforça a interdependência entre desenvolvimento humano e cultura, mas também encontra ressonância em áreas como psicologia educacional e sociologia. A integração das contribuições desses três pensadores - Vigotski, Luria e Leontiev - consolidou a Psicologia Histórico-Cultural como uma referência teórica sólida e duradoura no estudo do desenvolvimento humano, influenciando tanto a pesquisa quanto as práticas educativas.

1.2 Conceitos Fundamentais

1.2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento como Processos Ativos e Mediados

A concepção de aprendizagem em Vigotski, como exposto por Nunes e Silveira (2015), tem suas raízes no termo russo *obuchenie*, que engloba o processo de ensino-aprendizagem. Para ele, esse processo não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas se realiza como um intercâmbio social em que o sujeito participa ativamente, apropriando-se de signos, instrumentos e valores culturais (Vigotski, 2007, p. 103). A aprendizagem, portanto, é sempre mediada pelo outro e pelo contexto histórico-cultural em que o indivíduo se insere, constituindo-se como processo social e contínuo.

Vigotski faz uma distinção importante entre dois tipos de aprendizagem de conceitos: a) Espontânea, adquirida nas interações cotidianas, como a compreensão dos papéis familiares ou o uso de objetos domésticos; e b) Científica, que se dá por meio do ensino formal, abrangendo conceitos como números, variáveis ou categorias linguísticas, como verbo e adjetivo (Farias; Bortolanza, 2013). Segundo ele, o desenvolvimento dos conceitos científicos não começa com uma definição pronta, mas com uma relação viva com o objeto (Vigotski, 2008). O desenvolvimento dos conceitos não ocorre de maneira paralela ao aprendizado, mas em relação dialética com ele. É justamente no movimento entre esses dois tipos de conceitos que a criança amplia suas capacidades cognitivas e de generalização.

O desenvolvimento também é descrito por autores como Mota (2005) e Salvador et al. (2024) como um processo de transformação sistemática e progressiva ao longo da vida do indivíduo, englobando aspectos físicos, psicológicos e sociais que se formam por meio das experiências e das interações sociais.

Em sua crítica às teorias que separam rigidamente aprendizagem e desenvolvimento — como a de Piaget — ou que os identificam como processos equivalentes, Vigotski (2007) afirma que a aprendizagem é motor do desenvolvimento. Nesse sentido, a escola não pode esperar que a criança esteja “pronta” para aprender; ao contrário, é o ensino intencional que impulsiona o avanço das funções psicológicas superiores (Bock; Furtado; Teixeira, 2018; Flauzini & Sade, 2024).

Como analisado anteriormente, Vigotski enfatiza que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem de forma dialética. Essa interação dialética é evidente, por exemplo, no desenvolvimento de habilidades motoras, que não apenas facilitam a aquisição de novas capacidades, como a escrita, mas também preparam o indivíduo para níveis mais complexos de desenvolvimento (Vigotski, 2008).

Logo, a internalização de novos conhecimentos não apenas acompanha, mas contribui diretamente para o avanço do desenvolvimento cognitivo e emocional, como destacam Vigotski, Luria e Leontiev (2019). Assim, enquanto o desenvolvimento molda a capacidade de aprender, a aprendizagem, por sua

vez, enriquece e acelera os processos de desenvolvimento, evidenciando a interdependência entre esses dois fenômenos.

Vigotski (2007) enfatiza que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem de forma dialética, sendo as interações sociais essenciais nesse processo. A partir dessas interações com o ambiente e com mediadores mais experientes, como pais, professores e colegas, a criança internaliza novos conhecimentos e habilidades, a esse processo dá-se o nome de mediação cultural. Os mediadores, ao fornecerem instrumentos simbólicos e materiais, desempenham um papel crucial na construção das capacidades cognitivas, são o principal elo entre o indivíduo e o mundo.

É nesse ponto que se insere a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por Vigotski como

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (2007, p. 97).

Essa formulação revela o papel essencial da mediação social: é no encontro com o outro que a criança pode realizar mais do que conseguiria sozinha, internalizando progressivamente novas formas de pensamento e ação.

A mediação se concretiza, sobretudo, por meio da linguagem. Para Vigotski, “uma palavra sem significado é um som vazio” (2008, p. 132). A palavra, ao articular significados compartilhados culturalmente, permite que a criança planeje, regule o próprio comportamento e construa conceitos cada vez mais abstratos como expressado por Piovesan et al., (2018). Esse movimento se inicia com a fala socializada, passa pela fala egocêntrica e culmina no discurso interno, que sustenta as funções psicológicas superiores (Vigotski, 2007).

De tal forma, ele enfatiza que a cultura e o contexto social não são elementos periféricos, mas sim centrais no desenvolvimento psicológico (Vigotski, 2007). A linguagem, considerada por ele a principal ferramenta de mediação, é especialmente relevante, pois atua na formação de conceitos e no desenvolvimento do pensamento (Oliveira, 1997).

Além dos adultos, os pares também desempenham papel fundamental

nesse processo. As interações entre crianças e adolescentes favorecem a troca de conhecimentos, o confronto de ideias e a elaboração conjunta de estratégias, o que fortalece tanto habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, quanto competências sociais, como a cooperação (Vigotski; Luria; Leontiev, 2019, p. 119; Farias; Bortolanza, 2013; Piovesan et al., 2018). Nessas trocas, os pares não apenas compartilham experiências, mas também oferecem um ambiente de suporte emocional e intelectual, no qual novas capacidades podem ser experimentadas de forma colaborativa.

A abordagem de Vigotski (2007) valoriza então, o papel ativo do indivíduo em seu processo de aprendizagem. Desta forma, ao falar aqui de “papel ativo”, entende-se que, embora o contexto social e cultural seja determinante, o sujeito não é um receptor passivo, mas um agente que interage e, simultaneamente, é influenciado por seu ambiente. Na medida em que participa ativamente das situações de aprendizado, o indivíduo não apenas internaliza novos conhecimentos, mas também modifica suas próprias estruturas cognitivas, emocionais e comportamentais, dependendo das experiências e interações que vivencia.

Esse reconhecimento da participação ativa coloca o indivíduo no centro do processo de aprendizagem e desenvolvimento, destacando sua capacidade de ação e transformação em resposta às demandas e aos desafios que surgem no decorrer de suas experiências sociais e culturais (Diesel; Valdez; Martins, 2017).

E, assim como Lev Vigotski, outros autores também reconheceram a necessidade de compreender a aprendizagem como um processo de participação ativa do indivíduo, ainda que a partir de referenciais epistemológicos distintos. Paulo Freire, inserido no campo da Pedagogia Crítica, destacou em sua obra *Pedagogia do Oprimido* a relevância da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, entendida como ato de liberdade e transformação social (Freire, 2002; Gomes; Guerra, 2020). Nessa perspectiva, como apontam Streck, Pitano e Moretti (2017), ao questionarem sua realidade, homens e mulheres tornam-se protagonistas de sua história, superando o modelo “bancário” de educação.

Já Jean Piaget, no âmbito da Epistemologia Genética, descreveu como o conhecimento é construído de forma progressiva por meio das interações ativas do sujeito com o meio, enfatizando a assimilação e acomodação¹ como processos de desenvolvimento cognitivo (Corrêa, 2017; Piovesan et al., 2018). Embora partam de tradições teóricas diferentes — a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Crítica e a Epistemologia Genética —, o ponto de convergência entre Vigotski, Freire e Piaget é a recusa de compreender o indivíduo como receptor passivo. Todos, à sua maneira, destacam o papel ativo do sujeito na construção de conhecimento e na transformação de si e do mundo.

Outro aspecto importante que não pode ser ignorado no processo de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente na infância, é o papel da brincadeira. Para Vigotski, ela é uma das principais formas pelas quais as crianças exploram o mundo ao seu redor e testam novos papéis sociais e cognitivos. Para ele, “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa” (Vigotski, 2007, p. 106). No jogo simbólico, a criança assume papéis, cria regras e exercita funções como atenção, memória e imaginação. O brincar, portanto, não é mero lazer, mas um campo privilegiado de aprendizagem e de internalização de significados sociais.

Machado (2014) e Jamal (2019) relatam que ao brincar, a criança cria um espaço simbólico que lhe permite exercitar suas funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e a imaginação. Além disso, oferece um ambiente seguro para que a criança experimente diferentes cenários, resolva problemas e interaja com seus pares. Assim, a brincadeira não é apenas um momento de lazer, mas um componente vital para o aprendizado, proporcionando à criança oportunidades de explorar e internalizar conceitos complexos de forma lúdica e criativa.

Também de acordo com Vigotski, o pensamento e a emoção estão intimamente ligados, e a experiência emocional influencia o modo como o indivíduo interpreta e internaliza novos conhecimentos. Como afirma o autor, “

¹ Para Piaget, a assimilação é quando a criança interpreta uma nova experiência a partir do que já sabe, enquanto a acomodação ocorre quando ela precisa ajustar ou reorganizar o que sabia para compreender a novidade. Esses dois movimentos, juntos, permitem que o conhecimento avance (Piaget, 1964).

o pensamento não nasce de outro pensamento, mas da esfera motivacional da consciência, que engloba nossos desejos e necessidades, nossos interesses e impulsos” (Vigotski, 2007, p. 282). Marque et al. (2021) e Rodrigues e Backes (2022) também afirmam que a afetividade é uma força que pode motivar ou enfraquecer o interesse pela aprendizagem a aprendizagem, impactando o modo como a criança interage com o conteúdo e seus pares.

Assim, a relação afetiva entre professor e aluno pode criar um ambiente de segurança que facilita o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades emocionais, como a empatia e a resiliência. Ao reconhecer a importância das emoções, o papel do professor como mediador ganha ainda mais relevância, uma vez que o ambiente emocionalmente positivo pode impulsionar o desenvolvimento cognitivo e social (Vigotski, 2007; Salvador et al. 2023).

O ambiente escolar, nesse sentido, não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas um mediador cultural que oferece instrumentos materiais (como livros, recursos tecnológicos, experimentos) e simbólicos (normas, valores, modos de interação) que ampliam o desenvolvimento dos estudantes (Vigotski; Luria; Leontiev, 2019, p. 103). A escola, como espaço de socialização e aprendizagem, oferece muito mais do que instrução formal; ela molda aspectos cruciais do desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos. A arquitetura, o acesso a recursos educacionais e o ambiente emocional estabelecido entre professores, alunos e funcionários influenciam diretamente a qualidade da experiência educacional.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essa mediação ocorre em diferentes níveis. De um lado, a escola disponibiliza instrumentos materiais – livros, recursos tecnológicos, espaços de experimentação e atividades pedagógicas – que funcionam como suportes externos para a construção do conhecimento. De outro, oferece instrumentos simbólicos, como normas de convivência, valores sociais, práticas de linguagem e modos de interação, que organizam a forma como o estudante interpreta e age no mundo (Tavano; Almeida, 2018; Vasconcelos; Maknamara, 2020).

Além disso, o modo como a escola organiza as interações sociais e promove um ambiente colaborativo impacta diretamente a formação de funções

psicológicas superiores, como a autorregulação, a autonomia e a cooperação (Vigotski, 2007; Oliveira, 1997). Ao participar de debates, trabalhos coletivos ou projetos interdisciplinares, o aluno é exposto a situações de negociação, argumentação e respeito às regras do grupo, que favorecem a internalização de comportamentos sociais mais complexos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Além dos aspectos internos da escola, como a organização do espaço e as interações sociais, é crucial considerar como o ambiente sociocultural mais amplo influencia a aprendizagem dos alunos. O contexto sociocultural, que abrange fatores como a cultura local, as tradições e as condições socioeconômicas e até a política atual, que também desempenham um papel significativo na formação das experiências educacionais e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Farias; Bortolanza, 2013; Gomes; Guerra, 2020).

Como por exemplo aplicando as práticas pedagógicas à educação no campo, esta possui suas peculiaridades adaptadas aos desafios, levando em consideração a realidade socioeconômica e cultura do ambiente, estas práticas devem respeitar a diversidade e respeitar a cultura dos povos do campo (Menezes; Araujo, 2007; Costa-Beber; Maldaner, 2011; Leite; Radetzke, 2017).

Investiguemos então como essas influências externas interagem com o ambiente escolar e afetam o processo de aprendizagem. A compreensão desse processo exige considerar também o papel do contexto sociocultural em que a aprendizagem ocorre. Nesse sentido, torna-se necessário examinar como as condições sociais e institucionais influenciam o desenvolvimento dos alunos. O próximo tópico abordará como a contextualização sociocultural afeta a aprendizagem, examinando a interação entre o ambiente sociocultural e as práticas educativas, e como essas dinâmicas influenciam o desenvolvimento dos alunos em um sentido mais amplo.

1.2.2 O Ambiente Sociocultural e Seus Efeitos na Aprendizagem

Para Vigotski (2008), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende sempre das condições sociais e materiais concretas em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, o espaço físico da escola - iluminação,

ventilação, mobiliário, organização - não é neutro, mas constitui-se como parte das condições que estruturam a aprendizagem. Ambientes que favorecem a apropriação de instrumentos e signos culturais potencializam a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Estudos contemporâneos, como os de Tavano e Almeida (2018), reforçam essa compreensão ao mostrar que a qualidade do espaço físico pode influenciar a disposição dos alunos em participar ativamente das atividades escolares e se engajar no processo de aprendizagem.

Estudos como os de Machado (2014) e Jamal (2019) demonstram que espaços bem planejados, que promovem a interação e o bem-estar, contribuem para uma maior motivação e um melhor desempenho acadêmico dos alunos, dividir o espaço como um cenário onde será aplicado um currículo é perder a potencialidade deste espaço como um espaço educador, pois, ele é planejado, analisado, pensado para receber determinado currículo e traz nesse planejamento aspirações ideológicas e seleções conceituais que vão concorrer para a execução curricular.

Além do ambiente físico, o ambiente social na escola também desempenha um papel crucial como mediador do desenvolvimento, como visto no tópico anterior. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as interações sociais são condição fundamental para a aprendizagem, pois é por meio delas que os estudantes têm acesso a instrumentos simbólicos e internalizam práticas culturais.

Vigotski (2007) enfatiza que a aprendizagem ocorre sempre mediada pelas interações sociais, nas quais os estudantes têm acesso a signos e práticas culturais que serão internalizados. O ambiente social escolar, portanto, não é apenas relacional, mas constitui-se como um mediador ativo do desenvolvimento psicológico, ou seja, atua como um elo dinâmico entre o sujeito e a cultura, disponibilizando os instrumentos e signos necessários para a interiorização do conhecimento e para a formação das funções psicológicas superiores.

Um clima escolar positivo, que valorize a cooperação e o respeito, cria condições para que o aluno avance na zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, Basso e Abrahão (2018) e Flauzino e Sade (2024) destacam que

um clima escolar positivo, no qual os alunos se sentem valorizados e respeitados, não apenas favorece a motivação intrínseca, mas também cria oportunidades de diálogo, cooperação e construção conjunta do conhecimento.

As relações estabelecidas com colegas e professores, quando pautadas pelo respeito e pelo apoio emocional, funcionam como mediadores que estimulam o sentimento de pertencimento e engajamento, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação. O suporte social no ambiente escolar ajuda os alunos a enfrentar desafios acadêmicos e emocionais, promovendo maior interesse e dedicação às atividades. Nesse sentido, o ambiente social escolar não se restringe a um pano de fundo relacional, mas constitui um espaço ativo de mediação cultural, no qual as práticas de convivência, solidariedade e cooperação são internalizadas e transformadas em recursos psicológicos.

Ademais, a escola não está isolada de sua comunidade: movimentos sociais, culturais e coletivos locais também se configuram como agências de produção de saber, capazes de enriquecer as experiências dos estudantes e de ampliar sua compreensão crítica da realidade (Melo; Moraes, 2019; Machado, 2014).

O design do ambiente escolar deve considerar a inclusão de elementos que promovam um aprendizado inclusivo e equitativo. Como descrito por Kreamer e Thoma (2018) ambientes acessíveis e adaptáveis para alunos com necessidades especiais garantem que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades escolares. A integração de características que atendem a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades individuais contribui para a criação de um ambiente educacional que apoia o desenvolvimento de todos os alunos, promovendo uma abordagem mais personalizada e inclusiva (Melo; Moraes, 2019; Vasconcelos; Maknamara, 2020).

O contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral. Autores como Gohn (2010), Arroyo (2015) e Camargo et al. (2019) destacam, ainda, que as aprendizagens no interior de um movimento social são múltiplas, durante e depois de uma ação específica, tanto para o grupo

como para os sujeitos singulares. Nessa perspectiva, surge a ideia de conciliar a autonomia e a criatividade do movimento social com o compromisso e a solidez da política pública, para trabalhar a motivação dos jovens para o exercício da participação social no cotidiano (Melo; Moraes, 2019).

A interação social e o ambiente emocional estabelecido entre professores e alunos também são determinantes na motivação dos estudantes. Rodrigues e Backes (2022) falam que metodologias de ensino que promovem o diálogo, a participação ativa e o feedback construtivo podem aumentar o entusiasmo dos alunos pelo aprendizado. Um ambiente escolar que valoriza a voz dos alunos e promove a colaboração entre eles tende a criar um espaço mais dinâmico e motivador, incentivando os alunos a se envolverem de forma mais profunda e significativa com o conteúdo educacional. Nesse processo, o professor desempenha um papel fundamental, ao organizar e orientar a cena pedagógica, mas sua ação se articula a outros elementos igualmente importantes, como a cultura escolar, o apoio institucional e as interações entre pares. Juntos, esses fatores configuram as condições que possibilitam o desenvolvimento integral dos alunos (Abed, 2016; Marques et al., 2021).

Para Vigotski (2008), o uso de instrumentos - sejam eles materiais ou simbólicos - transforma a estrutura da atividade psicológica, reorganizando o modo como o sujeito aprende e se desenvolve. Recursos materiais e tecnológicos disponíveis na escola são fundamentais para enriquecer a experiência educacional e apoiar a aprendizagem dos alunos. Com apontam Lima e Araújo (2021) e Silva et al., (2024) a tecnologia educacional fornecem ferramentas essenciais que facilitam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades práticas. A presença de recursos como livros, equipamentos científicos e softwares educativos permite aos alunos explorarem uma gama mais ampla de informações e experiências, tornando o aprendizado mais interativo e significativo (Costa Júnior et al., 2023).

Bibliotecas e laboratórios não apenas fornecem recursos materiais, mas também servem como centros de aprendizado ativo e exploratório. Como descrito por Costa Júnior et al. (2023), a presença de um ambiente de aprendizagem bem equipado, assim, um ambiente onde os alunos podem realizar experimentos, acessar informações atualizadas e trabalhar em projetos

colaborativos, pode estimular a curiosidade e a criatividade. Estes recursos oferecem suporte adicional aos métodos tradicionais de ensino, contribuindo para uma abordagem educacional mais abrangente e adaptada às demandas contemporâneas. (Lima; Araújo, 2021; Silva et al., 2024)

A acessibilidade a tecnologias modernas, como computadores, tablets e acesso à internet, também desempenha um papel crucial na educação. Lima e Araújo, (2021) e Silva et al. (2024) também mencionam como as ferramentas digitais oferecem oportunidades para a pesquisa independente, a colaboração online e a participação em projetos multimídia. O uso de tecnologia pode diversificar os métodos de ensino e proporcionar experiências de aprendizagem mais envolventes, ajudando os alunos a desenvolver habilidades digitais essenciais para o futuro. Além disso, a integração de tecnologia pode apoiar a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos de maneira mais eficaz.

Áreas de recreação e ambientes colaborativos também são essenciais para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Espaços destinados ao lazer que como descrito por Luiz e Marinho (2021), pode ser veículo e objeto de educação ao proporcionar desenvolvimento pessoal e social, e difundir significado, proporcionam oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades sociais, como cooperação e resolução de conflitos. A criação de áreas onde os alunos podem relaxar e socializar pode ajudar a aliviar o estresse e melhorar o bem-estar geral, o que, por sua vez, pode impactar positivamente o desempenho acadêmico e o engajamento escolar (Silva; Isayama, 2017; Luiz; Marinho, 2021).

Como citado anteriormente, Vigotski (2007) compreende a brincadeira como um espaço privilegiado de mediação cultural. O mecanismo central desse processo reside na capacidade do brincar de criar uma zona de desenvolvimento proximal através da cisão entre o objeto real e o seu significado simbólico. Ao usar um objeto como substituto de outro (como um cabo de vassoura que atua como cavalo), a criança liberta o pensamento das amarras da percepção imediata, aprendendo a agir no plano conceitual. Desse modo, ela internaliza papéis sociais e exercita funções psicológicas superiores, como a atenção deliberada e a imaginação de forma controlada.

Diante disso, os jogos e as brincadeiras ganham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo reconhecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixos estruturantes essenciais para a aprendizagem, a socialização e a formação cultural na infância.

Essas práticas lúdicas, ao proporcionarem a criação e alteração de regras de forma coletiva, estimulam habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de promoverem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Sob a perspectiva de Vigotski (1998), o brincar é uma forma de mediação cultural, por meio da qual a criança internaliza conhecimentos e valores presentes no contexto social, apropriando-se da cultura e transformando-a em uma experiência significativa.

Silva e Isayama (2017) e Luiz; Marinho (2021) também falam sobre a importância do lúdico que também está relacionada ao direito constitucional de acesso ao lazer, destacando o papel da escola como promotora de espaços que incentivem e valorizem essas práticas. Ao serem adequadamente utilizados, os equipamentos de lazer e os momentos de recreação escolar proporcionam experiências que vão além da descontração, criando oportunidades para a construção de relações sociais, a experimentação de novas formas de interação e o fortalecimento de habilidades socioemocionais. Através da mediação de educadores capacitados e do convívio com os pares, as crianças ampliam suas capacidades, alcançando níveis superiores de desenvolvimento cognitivo e cultural. Assim, a ludicidade, ao ser integrada à educação de maneira crítica e planejada, assume um papel transformador, contribuindo para a formação integral dos sujeitos (Vigotski, 2007).

A diversidade cultural presente nas escolas também influencia o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A exposição a diferentes perspectivas e experiências culturais pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre as diferenças e semelhanças entre as pessoas. Isso promove um ambiente de respeito e tolerância, ajudando os alunos a aprender a lidar com diferenças e a colaborar efetivamente com colegas de diversas origens como apresentado por Costa Junior et al. (2023). A interação com uma comunidade culturalmente diversa contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e para a construção de uma identidade mais inclusiva e global

(Canettieri; Pranahyba; Santos, 2021)

Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento humano se realiza sempre em um contexto histórico-cultural específico, no qual a criança se apropria da experiência social acumulada. Isso significa que a diversidade cultural presente nas escolas não é apenas um dado demográfico, mas um recurso pedagógico central para a formação de funções psicológicas superiores e de uma consciência crítica.

Arroyo (2015) e Luiz e Marinho (2021) complementam ao mostrar que a presença de diferentes culturas enriquece o ambiente educacional, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender sobre várias tradições, idiomas e perspectivas. Essa diversidade cultural ajuda a promover uma compreensão mais ampla e profunda do mundo, preparando os alunos para viver e trabalhar em uma sociedade globalizada. O ensino que valoriza e integra diferentes culturas contribui para uma experiência educacional mais rica e significativa (Costa Junior et al., 2023).

A prática de ensino inclusivo, que considera e atende às necessidades culturais variadas dos alunos, é fundamental para garantir uma aprendizagem equitativa. Silva, Fortes e Araújo (2024) discorrem sobre como a adoção de abordagens pedagógicas que reconhecem e respeitam a diversidade cultural pode ajudar a eliminar barreiras ao aprendizado e promover um ambiente de respeito mútuo.

Ensinar com sensibilidade cultural e implementar práticas inclusivas permite que todos os alunos se sintam valorizados e apoiados, o que, por sua vez, melhora o engajamento e o desempenho acadêmico. Os autores também falam sobre como programas e políticas educacionais podem promover a diversidade e a inclusão e ter efeitos positivos na construção de um ambiente escolar mais coeso e acolhedor. Ao apoiar a formação de grupos diversificados e a promoção de atividades que celebrem diferentes culturas, as escolas podem fomentar um sentimento de comunidade e pertencimento entre os alunos. Este ambiente inclusivo não só melhora a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e interculturais essenciais para o sucesso em um mundo diversificado (Canettieri; Pranahyba; Santos, 2021).

As escolas enfrentam os desafios para abordar a diversidade cultural de maneira eficaz para promover a integração e a inclusão de todos os alunos, tais como financiamento adequado e a resistência cultural. Estratégias que incluem a incorporação de currículos culturalmente relevantes e práticas pedagógicas sensíveis podem ajudar a atender às necessidades dos alunos de diferentes origens culturais. A formação contínua dos professores sobre questões de diversidade e inclusão é essencial para que eles possam criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem todas as culturas presentes na sala de aula. (Rabelo et al., 2024)

Além das práticas pedagógicas, as escolas devem implementar políticas que apoiem a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Programas de apoio que atendem às necessidades específicas de alunos de diferentes origens culturais, como serviços de tradução e apoio psicológico, podem facilitar a integração e a participação plena no ambiente escolar como apontado por Rabelo et al., (2024). A promoção de uma cultura escolar inclusiva que valorize a diversidade pode contribuir para um ambiente de aprendizado mais equitativo e colaborativo (Abed, 2016; Versuti et al, 2020).

As atividades escolares que celebram a diversidade, como eventos culturais, feiras e projetos colaborativos, podem ajudar a integrar alunos de diferentes origens e fortalecer o senso de comunidade. Silva, Fortes e Araújo (2024) apresentam que essas iniciativas oferecem aos alunos oportunidades para compartilhar suas culturas e aprender com as experiências dos outros, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor. O envolvimento ativo de alunos, pais e comunidade nas atividades escolares pode reforçar a importância da diversidade e apoiar a criação de um ambiente escolar que valorize a inclusão e o respeito mútuo (Silva; Fortes; Araújo, 2024; Rabelo et al., 2024).

Além das interações com colegas, a colaboração com professores e mentores ² desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Abed (2016) e Rabelo et al. (2024)

² Utiliza-se o termo *mentores* para abranger sujeitos que, não necessariamente ocupando a posição de professores, exercem influência formativa significativa por meio de acompanhamento, aconselhamento e inspiração, ampliando a dimensão da aprendizagem e do desenvolvimento socioemocional.

demonstram que a orientação e o apoio oferecidos por educadores ajudam os alunos a refletirem sobre suas próprias emoções e comportamentos, proporcionando estratégias para enfrentar desafios emocionais e sociais. As interações com adultos que servem como modelos de comportamento e líderes ajudam os alunos a aprenderem práticas de autorregulação, empatia e resolução de conflitos, essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal (Versuti et al, 2020).

Ambientes de aprendizagem que extrapolam a organização tradicional da sala de aula — como clubes, projetos culturais e iniciativas comunitárias — também podem ampliar as oportunidades de apropriação cultural pelos estudantes. Matias, (2009) e Cunha, Castro e Ponso (2024) pesquisaram como este tipo de atividade pode oferecer aos alunos oportunidades para explorar interesses pessoais, desenvolver novas habilidades e aplicar o que aprenderam em contextos práticos. A participação em clubes e atividades extracurriculares pode promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como liderança e trabalho em equipe, assim como um ambiente mais democrático e de transformação.

1.2.3 Introdução das ideias vigotskianas no Brasil

A introdução das ideias vigotskianas no Brasil teve início segunda metade da década de 1970, quando pesquisadores começaram a explorar e adaptar os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural para o contexto educacional brasileiro. A teoria de Lev Vigotski, com sua ênfase na importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo, ofereceu uma nova perspectiva sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Mainardes; Pino, 2000).

Os conceitos centrais, como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a mediação cultural, foram gradualmente incorporados às práticas educacionais e às discussões acadêmicas, promovendo uma reavaliação das abordagens pedagógicas existentes. Essa introdução inicial foi marcada por um esforço em traduzir e contextualizar as ideias de Vigotski para a realidade brasileira, levando à formação de uma base sólida para a aplicação de suas teorias nas escolas e universidades do país (Oliveira, 1997).

A partir dos anos 80, as ideias de Vigotski ganharam mais visibilidade e

foram amplamente discutidas em conferências, seminários e publicações acadêmicas, uma vez que havia mais acesso às suas obras. Pesquisadores e educadores brasileiros começaram a adotar e adaptar a teoria vigotskiana para abordar questões específicas do sistema educacional brasileiro, como a desigualdade social e a diversidade cultural. A interação entre os conceitos teóricos e as práticas educacionais locais resultou em uma série de estudos e experimentos que visavam integrar a perspectiva histórico-cultural no cotidiano escolar. Essa fase de adaptação e experimentação ajudou a consolidar a presença das ideias vigotskianas no cenário educacional brasileiro e a promover um entendimento mais profundo de suas implicações para a prática pedagógica. (Mainardes; Pino, 2000; Pederiva; Matta; Lovato, 2022; Teixeira, 2022)

Nos anos 1990 e 2000, a influência de Vigotski se expandiu para áreas mais amplas da educação, incluindo a formação de professores e as políticas educacionais. Instituições de ensino superior começaram a oferecer cursos e disciplinas focadas na Psicologia Histórico-Cultural, refletindo a crescente importância da teoria de Vigotski no campo da educação (Garcia; Pan, 2023). Esse período também viu o surgimento de uma geração de pesquisadores e educadores que, inspirados pelas ideias de Vigotski, passaram a desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e a promover uma abordagem mais inclusiva e colaborativa na sala de aula (Mainardes; Pino, 2000). A introdução das ideias vigotskianas no Brasil, portanto, não só transformou o entendimento teórico da aprendizagem, mas também teve um impacto significativo na prática educacional e na formação de novos profissionais.

Marta Kohl de Oliveira e Teresa Cristina Rego são duas pesquisadoras brasileiras que fizeram contribuições significativas para a Psicologia Histórico-Cultural no Brasil. Marta Kohl de Oliveira, em sua obra, explorou a aplicação dos conceitos de Vigotski na educação infantil, destacando a importância da mediação e da interação social para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Seus estudos enfatizaram a necessidade de criar ambientes educativos que promovam a interação e o diálogo, alinhando-se às propostas vigotskianas de que a aprendizagem ocorre em um contexto social e culturalmente mediado. A pesquisa de Kohl de Oliveira ajudou a esclarecer como a teoria vigotskiana pode ser traduzida em práticas pedagógicas concretas e

adaptadas à realidade brasileira (Oliveira, 1997).

Teresa Cristina Rego tem sido uma figura central na disseminação das teorias de Vigotski no Brasil, contribuindo significativamente para a compreensão e aplicação dessas ideias no campo educacional. Sua obra tem explorado profundamente a perspectiva histórico-cultural da educação, ressaltando a importância da mediação cultural e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no processo de ensino-aprendizagem.

É conhecida por suas publicações acadêmicas, que abordam a intersecção entre cognição e afeto, bem como a construção social do conhecimento. Além disso, ela tem atuado como professora e palestrante, difundindo as ideias de Vigotski em conferências, seminários e cursos de formação de professores, promovendo uma educação mais inclusiva e colaborativa. Sua dedicação e pesquisa têm sido fundamentais para a adaptação das teorias vigotskianas ao contexto educacional brasileiro, impactando positivamente tanto a teoria quanto a prática pedagógica no país (Rego, 2012).

A aplicação das ideias de Vigotski na educação básica no Brasil tem se manifestado em diversas práticas pedagógicas que valorizam a interação social e a mediação cultural. Schuneuwly e Martin (2022) e Rosa e Goi (2024) descrevem como as abordagens educacionais inspiradas na teoria vigotskiana enfatizam a importância de criar ambientes de aprendizagem colaborativos, onde os alunos possam explorar conceitos e habilidades com o suporte de professores e colegas mais experientes. A implementação de atividades que promovem a cooperação e o diálogo tem mostrado resultados positivos na motivação e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, alinhando-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e à ideia de que o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando os alunos são desafiados e apoiados por outros (Teixeira, 2022).

Na educação superior, as ideias de Vigotski têm influenciado a formação de professores e a prática pedagógica em cursos de pedagogia e psicologia. Programas de formação docente têm incorporado princípios da Psicologia Histórico-Cultural para preparar futuros educadores a adotar práticas pedagógicas que considerem a mediação cultural e a interação social como elementos fundamentais do processo educativo. A aplicação desses conceitos

em contextos acadêmicos, como descrito por Fernandes et al. (2023), tem promovido uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre a prática docente, incentivando os professores a considerarem o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento dos alunos (Cortez; Darroz, 2017; Rosa; Goi, 2024).

Além disso, a influência de Vigotski na educação superior também se reflete na pesquisa e na produção acadêmica. Os estudos de Bonfin, Solino e Gehlen (2019) e Asbahr, Souza e Barroco (2024) que aplicam os princípios vigotskianos têm contribuído para o desenvolvimento de novas teorias e práticas pedagógicas, ampliando a compreensão sobre como a Psicologia Histórico-Cultural pode ser aplicada em diferentes contextos educacionais. O impacto das ideias de Vigotski na educação básica e superior demonstra a relevância contínua de suas teorias e a importância de continuar explorando e adaptando suas ideias para atender às necessidades e desafios do sistema educacional brasileiro.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e na mediação cultural tem se mostrado uma abordagem eficaz para promover um aprendizado mais significativo e colaborativo. A ZDP, conceito central na teoria de Vigotski, refere-se à distância entre o que um aluno pode realizar de forma independente e o que pode alcançar com a ajuda de um mediador mais experiente. Fernandes et al. (2023) descreve como em sala de aula, isso se traduz em práticas pedagógicas que buscam identificar e atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, oferecendo suporte adequado e desafiador para estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional. A implementação dessas práticas envolve o planejamento de atividades que possibilitem a colaboração e o intercâmbio de conhecimentos entre alunos e professores.

Leite e Radetzke, 2017 e Lima e Araújo (2021) apontam que os professores desempenham um papel fundamental na mediação cultural, pois são responsáveis por criar e organizar o ambiente de aprendizagem de forma que favoreça o desenvolvimento dos alunos. A utilização de métodos pedagógicos que incorporam a mediação cultural pode enriquecer a experiência educacional, proporcionando oportunidades para que os alunos se envolvam

ativamente na construção de seu conhecimento.

A adoção de práticas baseadas na ZDP e na mediação cultural tem mostrado resultados positivos em diversos contextos educacionais. Estudos como os de Asbahr, Souza e Barroco (2024) têm demonstrado que essas abordagens podem promover uma aprendizagem mais efetiva, melhorando a motivação e a autonomia dos alunos. Além disso, ao enfatizar a importância da interação social e do suporte pedagógico, essas práticas contribuem para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo. A integração dos conceitos de Vigotski na prática pedagógica continua a ser uma área de crescente interesse e desenvolvimento, com potencial para transformar e aprimorar a educação em diferentes níveis e contextos (Asbahr; Souza; Barroco, 2024).

A influência das ideias de Vigotski na formação de professores e na psicologia escolar tem sido profunda e abrangente. A formação docente no Brasil tem integrado os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, promovendo uma abordagem mais reflexiva e crítica sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2004; Freitas; Libâneo, 2022).

Na psicologia escolar, os aportes teóricos de Vigotski têm igualmente influenciado tanto as práticas profissionais quanto os estudos acadêmicos. Conforme destacado por Lima e Campos (2023), propostas educacionais e os planos curriculares de redes públicas, tanto municipais quanto estaduais, vêm incorporando a psicologia histórico-cultural como base para compreender de forma mais aprofundada as demandas e os obstáculos vivenciados pelos estudantes no contexto escolar.

A utilização dos conceitos vigotskianos possibilita também que os psicólogos desenvolvam uma atuação crítica, enfocando processos de mediação histórico-cultural que se concretizam por meio de questões, problemáticas e intervenções institucionais. Essa abordagem é especialmente relevante em atividades que priorizam discussões sobre mediação, zonas de desenvolvimento e consciência (Souza Filho et al., 2019).

1.3 Psicologia Histórico-Cultural e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Após entender alguns dos aspectos abrangidos pela Psicologia Histórico-Cultural, fica evidente que esta teoria oferece uma base sólida para analisar a educação como um fenômeno intrinsecamente ligado às relações sociais e culturais. Essa abordagem reconhece que a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem em interação constante com o ambiente sociocultural, sendo a mediação simbólica, sobretudo pela linguagem, um aspecto central nesse processo (Oliveira, 1997).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, apontando para o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Art. 205) (Brasil, 1988). No entanto, embora esse princípio constitucional seja louvável em sua formulação, a distância entre o texto legal e a realidade educacional do país é notória. Essa lacuna levanta questionamentos sobre a eficácia das políticas públicas em assegurar o acesso universal e a qualidade da educação, considerando as profundas desigualdades sociais e regionais existentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, embora represente um avanço ao detalhar os princípios constitucionais e reafirmar o compromisso com uma educação inclusiva³ e de qualidade, também reflete contradições inerentes à formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil. Apesar de sua ênfase no desenvolvimento integral do educando e na busca pela equidade, a LDB muitas vezes se limita a um ideal normativo que esbarra na insuficiência de investimentos públicos, precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação e falta de articulação com práticas pedagógicas realmente transformadoras.

Ao propor uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, a lei

³ Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2008), 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" (p. 5).

ênfatiza a relevância de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a formação integral, assumindo o Estado um papel central na superação das desigualdades históricas que afetam o acesso e a permanência na escola algo que raramente encontramos em nossa história (Brasil, 1996; Pederiva; Matta; Lovato, 2022).

Assim, a escolha de analisar a LDB se justifica por seu papel central como referência normativa da educação no Brasil, detalhando os princípios constitucionais e políticas públicas que orientam a prática escolar. A partir dessa perspectiva, pode-se depreender um alinhamento teórico entre as diretrizes da LDB e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, ao valorizar-se o desenvolvimento integral do educando, a contextualização sociocultural e o papel ativo do sujeito na aprendizagem. A análise dessa lei permite, portanto, compreender como os ideais de uma educação inclusiva e integral se articulam com a realidade das escolas brasileiras, oferecendo um quadro para examinar programas recentes de Educação Integral e em Tempo Integral.

Embora haja um alinhamento teórico entre a LDB e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – ambos valorizam a contextualização sociocultural e o papel ativo do sujeito na aprendizagem – a concretização desses ideais no cotidiano das escolas brasileiras ainda é um desafio. Contudo, cumpre sublinhar que esse distanciamento entre o texto legal e a realidade do chão da escola não decorre de uma lacuna teórica ou de uma insuficiência conceitual das propostas, mas sim de determinantes de ordem política e de fragilidades na formação docente.

Sob essa ótica, urge superar a concepção linear de que "basta saber para fazer", isto é, a ideia reducionista de que o mero domínio teórico por parte do professor garante uma transposição imediata e perfeita para a prática pedagógica. A ação docente na escola pública está intrinsecamente condicionada pelas dimensões da política cognitiva e pelas condições materiais e concretas de trabalho. Dessa forma, a educação permanece marcada por práticas tradicionais que frequentemente ignoram as necessidades culturais, sociais e emocionais dos alunos, reforçando as desigualdades que a legislação se propõe a combater (Brasil, 1996; Pederiva; Matta; Lovato, 2022; Fernandes et al., 2023). Essa permanência, portanto, não deve ser lida como uma falha na

dedicação individual dos professores, mas sim como reflexo de estruturas e políticas educacionais que negligenciam o suporte necessário para a efetivação de uma práxis transformadora.

Desta forma busca-se analisar a presença — ou ausência — de elementos da Psicologia Histórico-Cultural na LDB, com ênfase nas concepções de aprendizagem e formação integral. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa e teórico-bibliográfica, centrada na análise interpretativa dos artigos 1º, 2º, 3º, 26º e 32º da LDB, escolhidos por se relacionarem diretamente com os conceitos de mediação, cultura e desenvolvimento humano. Trata-se de um recorte que visa não apenas identificar aproximações formais, mas compreender os limites e as potências da legislação brasileira frente aos desafios históricos enfrentados pela escola pública, com o objetivo de trazer novamente olhares de leitura psicossocial para as análises educacionais.

1.3.1 Formação integral e psicologia histórico-cultural: aproximações e tensões

Discutir em que medida a LDB de 1996 incorpora uma concepção histórico-cultural de aprendizagem implica, antes de tudo, problematizar a própria noção de formação integral presente nos marcos legais. Embora tal princípio tenha respaldo constitucional — como expressa o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 — sua formulação tem sido progressivamente esvaziada por discursos tecnocráticos que submetem a educação a lógicas de produtividade, padronização e gestão por resultados (Brasil, 1988; Cavaliere, 2007; Tavano; Almeida, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), especialmente em seus artigos 2º

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Enquanto a Carta Magna de 1988 decreta que a educação é "dever do Estado e da família", a LDB, promulgada quase uma década depois em um cenário macroeconômico de orientação neoliberal, altera essa ordem de precedência, colocando a família em primeiro plano. Essa mudança na

engenharia textual não é meramente estilística; ela reflete uma sutil transferência de centralidade jurídica e moral.

E 3º que apresenta princípios como

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...]

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (Brasil, 1996)

Esses princípios, ainda que relevantes, permanecem genéricos e dependem de interpretações locais para ganharem sentido formativo real.

Desta forma fala-se de um ideal de formação ampliada que articule dimensões do desenvolvimento para além do cognitivo, também da amplitude social e cultural daquele inserido na escola. Entretanto, como alertam Rosa e Goi (2024), essa diretriz muitas vezes não se concretiza, tanto pela precarização das condições materiais das escolas públicas quanto pela crescente hegemonia de políticas curriculares pautadas por indicadores de desempenho. A racionalidade técnico-administrativa que guia documentos como a BNCC contribui para o esvaziamento da perspectiva emancipadora da educação, descolando-a da experiência vivida e do território cultural dos estudantes.

A Psicologia Histórico-Cultural, em contraste, propõe uma concepção de formação que integra desenvolvimento intelectual, subjetivo e social. Para Vigotski, Leontiev e Luria (2019), o aprendizado escolar não é mero acúmulo de saberes, mas um processo ativo e culturalmente mediado, no qual o sujeito se constitui nas interações sociais, por meio de ferramentas simbólicas e da linguagem. A aprendizagem, portanto, é uma atividade estruturada historicamente, voltada à internalização de significados coletivamente construídos (Rego, 2013; Oliveira, 1997).

Em termos legais, alguns dispositivos da LDB, como os artigos 3º, já citado, e 26º a seguir que afirma que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Sugerem certa abertura à incorporação dessa concepção, ao reconhecerem a necessidade de articulação entre educação, trabalho, cultura e vida comunitária. Todavia, a partir de Fernandes et al. (2023) e Costa-Beber e Maldaner (2011), tais aproximações são frequentemente apenas discursivas. A organização curricular — especialmente após a BNCC — opera em sentido oposto ao da historicidade e da mediação cultural, ao normatizar conteúdos e competências segundo um modelo fragmentado e descontextualizado de formação.

O artigo 32 da LDB estabelece que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996). No entanto, cabe questionar se o simples aumento da carga horária é suficiente para consolidar uma concepção ampliada de educação integral. A recente retomada desse debate com o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), instituído pela Lei nº 14.640/2023, sinaliza a intenção de promover uma formação voltada à totalidade do sujeito (Brasil, 2023a).

Contudo, como alerta Cavaliere (2007), o tempo estendido, por si só, não assegura o aprofundamento das experiências educativas. Sem intencionalidade

pedagógica, formação docente crítica e condições institucionais adequadas, a ampliação da jornada escolar corre o risco de ser ocupada por práticas repetitivas ou disciplinadoras, esvaziando seu potencial formativo e emancipador.

Essa tensão remonta a experiências anteriores de expansão da jornada escolar, como os programas Mais Educação e Novo Ensino Médio, que igualmente prometeram reorganizar o tempo e o espaço da escola a partir de propostas integradoras, mas que encontraram barreiras estruturais, metodológicas e ideológicas. A ideia de um sujeito integral, portanto, não pode ser descolada de um currículo comprometido com a realidade social, com a diversidade cultural e com a escuta das juventudes. Conforme discutido por Arroyo (2015), a formação integral não se dá por acréscimo de horas, mas por reconfiguração do sentido da escola, das práticas pedagógicas e das relações que nela se estabelecem.

A Psicologia Histórico-Cultural oferece elementos teóricos fundamentais para uma crítica a esse modelo. Ao conceber o currículo como mediação entre sujeito e cultura, ela permite pensar a escola não como espaço de reprodução, mas como possibilidade de emancipação simbólica e social. Nesse sentido, formação integral não se limita à soma de competências, mas envolve a constituição de sujeitos éticos, críticos e historicamente situados. Como argumenta Paula (2023), isso demanda currículos abertos às culturas juvenis, às narrativas locais e à diversidade de experiências que habitam o cotidiano escolar.

Portanto, embora a LDB traga elementos compatíveis com a Psicologia Histórico-Cultural, seu potencial emancipador encontra limites estruturais, políticos e epistemológicos. A concepção de formação integral, quando descolada das condições reais de trabalho docente, da gestão democrática e da valorização da diversidade como eixo formativo, torna-se um ideal abstrato. A Psicologia Histórico-Cultural, ao conceber o desenvolvimento humano como processo culturalmente mediado, oferece mais que uma referência teórica: ela interpela a prática educativa e desafia a escola a se reinventar como espaço de construção de sentidos, de historicidade e de humanização.

1.3.2 A mediação entre escola, cultura e desenvolvimento: o papel da escola pública

O artigo 1º da LDB (Brasil, 1996) afirma

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Ou seja, que a educação se desenvolve em diferentes contextos — escolares e não escolares — como a vida familiar, o trabalho, as práticas sociais e as manifestações culturais. Essa formulação amplia a noção de campo educativo e rompe com a ideia reducionista de que a aprendizagem ocorre exclusivamente no interior da escola. Tal perspectiva dialoga com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento como resultado da mediação entre sujeito e meio, realizada por meio da linguagem, dos instrumentos culturais e da atividade coletiva (Vigotski, 2007; Leontiev, 1978).

A concepção Vigotskiana exige que se reconheça o caráter social e histórico do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o papel central da escola como espaço privilegiado de mediação cultural. Esse papel, contudo, exige mais do que tempo de permanência. Requer intencionalidade pedagógica, conexão com os territórios e políticas públicas que sustentem práticas educativas enraizadas nas experiências dos sujeitos. No contexto da escola de tempo integral, por exemplo, a proposta de "oferecer um aprendizado que vá além do currículo formal, integrando aspectos do desenvolvimento social, emocional e cultural" (Konrad et al., 2024, p. 1), se torna apenas um ideal normativo sem condições concretas para sua realização.

Apesar do reconhecimento legal da diversidade de espaços formativos, a realidade das escolas públicas evidencia a manutenção de práticas escolares centradas no currículo prescrito, descoladas das vivências dos estudantes. Como advertem Cavalieri (2007) e Oliveira (1997), a ausência de articulação entre escola, cultura e comunidade produz uma sobrecarga institucional que atribui à escola funções para as quais ela não dispõe de suporte material,

simbólico ou intersetorial. Espera-se da escola que eduque, acolha, cuide, proteja e transforme — sem que outras instâncias sociais assumam corresponsabilidade.

No entanto, para além da dimensão normativa, é preciso considerar que a materialidade da escola — seus recursos, sua infraestrutura e, sobretudo, as condições de trabalho dos profissionais — influencia diretamente a possibilidade de se implementar uma formação integral. A Psicologia Histórico-Cultural enfatiza que a mediação pedagógica é uma atividade social que depende da qualidade das interações entre sujeitos historicamente situados, em contextos concretos e culturalmente mediados (Vigotski, 2007; Rego, 2013). Assim, a precariedade das condições institucionais interfere na constituição do sujeito enquanto agente ativo do seu próprio desenvolvimento, fragilizando a mediação cultural que deveria ser o cerne da aprendizagem escolar.

Essa fragmentação é reforçada por políticas públicas que, ao invés de promoverem uma ação articulada entre educação, assistência social, saúde e cultura, permanecem operando de forma setorializada, desresponsabilizando o Estado e individualizando os desafios escolares (Arroyo, 2015). Como consequência, o potencial transformador da escola se esvazia, e a mediação entre cultura e desenvolvimento se reduz a atividades pontuais e desvinculadas do projeto pedagógico.

É nesse cenário que a escola pública, especialmente em territórios vulnerabilizados, se vê pressionada a assumir funções que deveriam ser partilhadas com outras políticas públicas, como a garantia da segurança alimentar, o cuidado com a saúde mental e o atendimento a situações de violência. A ausência de articulação intersetorial compromete a função mediadora da escola, isolando-a como única instância responsável pela formação dos sujeitos. A Psicologia Histórico-Cultural, ao destacar o papel do outro, das instituições e da cultura na constituição do psiquismo, evidencia que a formação humana demanda um esforço coletivo e integrado, não restrito aos muros escolares.

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é inseparável da internalização das práticas culturais, mediadas por

interações sociais significativas. A aprendizagem não ocorre em abstração, mas em contextos concretos, simbólica e historicamente construídos (Rego, 2013; Oliveira, 1997). Assim, uma escola que ignora as experiências culturais e comunitárias dos estudantes opera sob uma lógica assimilacionista, apagando as múltiplas vozes que compõem o território escolar (Gomes, 2018).

A valorização da cultura local e da diversidade linguística exige políticas educacionais que reconheçam o currículo como construção coletiva e historicamente situada. O artigo 12º da LDB diz “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;” (Brasil, 1996), apontando para a possibilidade de autonomia pedagógica das escolas, mas sua efetivação ainda é limitada. Como observam Nascimento, Oliveira e Giorgi (2020), a integração entre currículo e vida comunitária depende de condições de trabalho, formação docente crítica e investimento institucional contínuo, o que raramente ocorre nas redes públicas de ensino.

Essa contradição revela que a LDB, apesar de prever uma concepção ampla de formação, ainda convive com um modelo educacional marcado pela padronização e pela instrumentalização da aprendizagem, onde a ênfase recai sobre o cumprimento de metas e indicadores quantitativos. Essa lógica técnico-administrativa acaba por desconsiderar as dimensões simbólicas, éticas e afetivas da formação humana, componentes essenciais destacados pela Psicologia Histórico-Cultural como fundamentais para o desenvolvimento integral (Tavano; Almeida, 2018; Arroyo, 2015).

Algumas iniciativas, entretanto, apontam caminhos possíveis. O Programa Escola Aberta, desenvolvido em parceria com a UNESCO, propõe a abertura das escolas públicas aos finais de semana, oferecendo atividades formativas em diálogo com a comunidade (Brasil, 2011). Da mesma forma, eventos como a Feira Literária e Cultural da Mangueira, realizada em parceria entre escola pública e movimentos culturais locais no Rio de Janeiro (cidade), demonstram que a escola pode se tornar espaço de resistência simbólica e de valorização dos saberes populares (Rio De Janeiro, 2024).

Essas experiências reforçam a ideia de que o papel da escola pública como mediadora entre cultura e desenvolvimento exige mais do que boas intenções. Pressupõe políticas públicas articuladas, gestão democrática, currículo plural e valorização da cultura dos territórios. Em última instância, o que está em jogo não é apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas a construção de uma escola comprometida com o pleno desenvolvimento humano, em sua complexidade e singularidade. Como nos ensina Vigotski (1998), o sujeito só se desenvolve em relação com o outro — e a escola, enquanto espaço de mediação cultural, deve ser parte ativa dessa relação.

1.4 Síntese e Implicações para a Análise da Educação Integral

A Psicologia Histórico-Cultural, conforme formulada por Lev Vigotski e seus colaboradores, parte da compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo socialmente constituído, mediado por instrumentos e signos produzidos historicamente. Ao superar dicotomias entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, essa perspectiva afirma que as funções psicológicas superiores se formam por meio da internalização de relações sociais, organizadas intencionalmente no interior de práticas culturais. Conceitos como mediação, atividade, apropriação cultural e Zona de Desenvolvimento Proximal evidenciam que o aprendizado não é espontâneo nem meramente maturacional, mas depende de intervenções pedagógicas sistemáticas que ampliem as possibilidades de desenvolvimento para além do nível já consolidado.

Nesse quadro teórico, a escola ocupa posição central, não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como instituição responsável por organizar, de forma intencional e sistemática, as mediações necessárias à apropriação do patrimônio cultural produzido historicamente. A função social da escola pública, portanto, ultrapassa a garantia de acesso ou permanência, implicando a criação de condições objetivas para que todos os estudantes possam participar de práticas culturais que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso pressupõe organização curricular coerente, formação docente consistente e políticas públicas que sustentem material e institucionalmente o trabalho pedagógico, reconhecendo a mediação como elemento estruturante do processo educativo.

Nesse quadro teórico, a escola ocupa posição central, não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como instituição responsável por organizar, de forma intencional e sistemática, as mediações necessárias à apropriação do patrimônio cultural produzido historicamente. A função social da escola pública, portanto, ultrapassa a garantia de acesso ou permanência, implicando a criação de condições objetivas para que todos os estudantes possam participar de práticas culturais que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso pressupõe organização curricular coerente, formação docente consistente e políticas públicas que sustentem material e institucionalmente o trabalho pedagógico, reconhecendo a mediação como elemento estruturante do processo educativo.

Capítulo II – Aspectos históricos, conceituais e normativos da Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI).

O presente capítulo analisa a trajetória das políticas públicas educacionais voltadas à ampliação da jornada escolar no Brasil, com ênfase na consolidação e nas disputas em torno da Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI). Partindo de um breve resgate das concepções clássicas de formação humana, o texto revisita diferentes perspectivas formativas, destacando como os ideais de integralidade estiveram associados, desde os primórdios, ao desenvolvimento pleno das múltiplas dimensões do sujeito.

No contexto brasileiro, esse percurso é retomado à luz das transformações políticas e sociais que marcaram as últimas décadas, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que estabelecem os marcos legais para a efetivação do direito à educação e abrem espaço para a ampliação do tempo escolar.

A análise percorre os principais programas e iniciativas formulados entre os anos 2000 e 2020, destacando as tensões entre concepção e implementação. São discutidos o Programa Mais Educação (PME), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Programa Novo Mais Educação (PNME), a Política de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), todos examinados à luz de seus marcos legais, diretrizes operacionais, resultados obtidos e contradições internas.

A escolha por analisar a trajetória dessas políticas está diretamente relacionada ao objeto desta pesquisa, que busca compreender em que medida a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para pensar os processos de aprendizagem em escolas de educação integral e(m) tempo integral. Compreender como essas políticas foram formuladas e implementadas, bem como os sentidos atribuídos à ampliação do tempo escolar, é essencial para refletir se – e como – elas possibilitam experiências educativas que favorecem o desenvolvimento humano em sua totalidade.

2.1 História(s) da Educação Integral e(m) Tempo Integral

A compreensão crítica da Educação Integral e(m) Tempo Integral exige o resgate dos sentidos historicamente atribuídos à noção de formação humana. Mais do que uma categoria técnica, “integral” é um conceito em disputa, apropriado por diferentes projetos educacionais que, ao longo da história, incorporaram, negligenciaram ou distorceram suas dimensões ética, estética, política, cognitiva e social. Ao examinar essas formulações ao longo da história, podemos compreender os tensionamentos e deslocamentos que sustentam sua conformação atual nas políticas públicas de educação.

Na Grécia Antiga, o conceito de *Paideia* estabeleceu as bases para uma formação plena do indivíduo, englobando dimensões éticas, estéticas, políticas e sociais. Esse ideal visava não apenas ao aperfeiçoamento pessoal, mas também à preparação para a vida em sociedade, destacando a interdependência entre o desenvolvimento individual e coletivo (Coelho, 2009; Bortolim; Nunes, 2018).

O termo grego estava profundamente vinculado ao conceito de *Areté*, que significava virtude e excelência, valores centrais na cultura helênica. Essa concepção foi posteriormente aprofundada por pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles, que expandiram essa visão para uma compreensão mais abrangente e sofisticada, integrando dimensões éticas, políticas e estéticas na Educação para a *Polis*. A ideia era formar cidadãos para uma sociedade organizada, promovendo o autodesenvolvimento e o pensamento crítico, características essenciais para a participação política e a vida pública (Jaeger, 2001; Coelho, 2009; Bartolini; Nunes, 2018).

Assim, a *Paidéia* consolidou-se como uma síntese entre o ideal de excelência individual e o compromisso com a coletividade, estabelecendo a educação como um processo formativo ético e político.

Sócrates enfatizava a autorreflexão como ferramenta essencial para o aprendizado, acreditando que o conhecimento verdadeiro emergia do diálogo interno e da busca pessoal. Platão, por sua vez, complementava essa ideia ao propor que a educação deveria transcender o senso comum, sendo mediada por

diálogos filosóficos que conduzissem ao ideal do bem e da justiça. Já Aristóteles apresentava uma abordagem mais prática e integrada, defendendo que a educação deveria considerar as dimensões ética, política e estética, promovendo uma formação holística que equilibrasse o desenvolvimento individual com as responsabilidades sociais (Pestana, 2014; Bortolini; Nunes, 2018).

Esse ideal de educação integral foi ressignificado em diferentes momentos históricos, destacando-se na Revolução Francesa do século XVIII inicialmente liderada pelos Jacobinos, grupo que defendia ideais de igualdade social, soberania popular e reformas profundas na estrutura política e social da França. Nesse contexto, compreende-se que a escola pública se tornaria um espaço privilegiado para a concretização de um desenvolvimento completo do indivíduo, pautado na tríade física, moral e intelectual em contraponto à escola tradicional.

Como analisa Saviani (2005; 2011), a educação tradicional de base escolástica é marcada pela transmissão de verdades absolutas, nas quais o conhecimento é visto como algo pronto e inquestionável. Nessa perspectiva, o processo de ensino se sustenta na memorização e na repetição mecânica de conteúdos, valorizando uma disciplina rígida e hierarquizada. O professor ocupa o lugar central e incontestável na sala de aula, sendo a autoridade máxima responsável por conduzir o aprendizado. Já os alunos são posicionados de forma passiva, sem espaço para questionamento ou construção ativa do saber, cabendo-lhes apenas reproduzir fielmente o que foi ensinado.

Sob a perspectiva jacobina, a escola deveria preparar o cidadão para a vida em sociedade e para a participação política, rompendo com modelos elitistas e excludentes. Contudo, o próprio projeto carregava contradições entre seu discurso universalista e práticas excludentes em relação a gênero, classe e acesso real à escola.

Assim, embora inspirado por ideias como as da *paideia* grega, o movimento jacobino se afastou de algumas dimensões, como a estética, que seria retomada por outros movimentos educacionais em períodos subsequentes (Coelho, 2009; Pestana, 2014). Nesse contexto, é possível compreender que à escola cabia não apenas a absorção massiva de conteúdos, mas também a

continuidade do pensamento cultural, moral e histórico da sociedade.

Com o tempo, outras matrizes ideológicas passaram a resgatar e reformular aspectos negligenciados ou suprimidos pelo modelo jacobino, como os pensamentos anarquista, conservador e liberal, conforme veremos a seguir.

2.1.1 O pensamento anarquista e a Educação Integral e(m) Tempo Integral.

A crítica anarquista à escola tradicional está fundamentada na recusa de qualquer forma de opressão institucional que restrinja o desenvolvimento humano em sua plenitude. Nesse sentido, os anarquistas formularam concepções de educação integral e(m) tempo integral que valorizam a liberdade, a autonomia, a espontaneidade e a justiça social como fundamentos de uma formação verdadeiramente emancipadora. Ao compreenderem a escola como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e da lógica autoritária do Estado e do capital, os educadores anarquistas buscaram experiências pedagógicas que colocassem a vida, o saber e o trabalho em outra base: a da cooperação, da igualdade e da criatividade.

As experiências de Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer, como analisam Moraes e Nadal (2017), materializam essas concepções por meio de práticas escolares inovadoras, como a Escola Moderna de Barcelona (1901-1906) e a Comunidade-Escola La Ruche (1904-1917). Segundo os autores, o conhecimento nessas instituições era mediado pela curiosidade e pela experimentação cotidiana, e a formação integral se realizava por meio da articulação entre desenvolvimento físico, intelectual e moral – numa clara ruptura com o modelo fragmentado e autoritário da escola tradicional.

Autores como Coelho (2009), Pestana (2014) e Moraes e Nadal (2017) destacam que, entre os séculos XVIII e XX, o pensamento anarquista introduziu uma concepção inovadora de educação que pode ser considerada integral, centrada na emancipação humana e na superação das estruturas autoritárias e excludentes da escola tradicional.

As chamadas “escolas libertárias” , como analisa Coelho (2009), propunham uma pedagogia centrada no respeito ao ritmo da infância, na integração entre trabalho manual e intelectual e na vivência de relações não hierárquicas no cotidiano escolar. Para Pestana (2014), essas práticas não apenas constituíram uma crítica radical à escola tradicional, mas também anteciparam debates contemporâneos sobre EITI. Ao recusarem a lógica da competição e da autoridade verticalizada, esses projetos pedagógicos desafiaram frontalmente os princípios da escola disciplinar moderna, abrindo espaço para uma formação centrada na autonomia e na liberdade.

Embora essas propostas tenham permanecido à margem das políticas públicas oficiais, seu impacto foi significativo sobre as pedagogias críticas do século XX. Desta forma, o anarquismo educacional influenciou, direta ou indiretamente, a consolidação de princípios como a centralidade do sujeito, a autonomia como horizonte formativo e a educação como prática de liberdade. Tais valores estão presentes em muitas formulações atuais sobre EITI, ainda que muitas vezes esvaziados de seu conteúdo transformador.

Em síntese, a produção educacional sobre o pensamento anarquista evidencia que, apesar das limitações históricas e da resistência institucional às suas propostas, essas experiências pedagógicas influenciaram significativamente o debate sobre o referido modelo formativo, sobretudo ao reafirmarem a centralidade do sujeito, da autonomia e da justiça social como pilares da formação humana.

A seguir, exploraremos a concepção conservadora, atentando para suas implicações na formulação de modelos educacionais que se pretendem “integrais”

2.1.2 O Pensamento conservador e a Educação Integral e(m) Tempo Integral.

O pensamento conservador no campo da educação integral e(m) tempo integral tem raízes em instituições católicas e em projetos políticos autoritários

que propuseram uma formação centrada em valores tradicionais, morais e espirituais. Como observa Coelho (2009), essas instituições integravam em suas propostas educacionais as dimensões intelectual, física, artística e ética, buscando formar cidadãos alinhados culturalmente. A autora destaca Plínio Salgado e Leopoldo Aires como exemplo, pois eles formularam projetos voltados à construção do “homem integral” dentro de uma perspectiva nacionalista e moralizante.

Como corrente estruturada, o conservadorismo ganha força no final do século XVIII, especialmente como reação às transformações provocadas pelas revoluções burguesas. Edmund Burke defende a preservação da ordem e das instituições como forma de evitar rupturas sociais profundas. Rohmann (2000, apud Correia, 2013) define o conservadorismo como a disposição de “preservar sistemas e instituições que passaram pelo teste do tempo” (p. 79), valorizando a continuidade e a experiência acumulada.

No Brasil, experiências práticas de natureza conservadora se materializaram de forma significativa no movimento integralista, fundado por Plínio Salgado em 1932. Inspirado no fascismo europeu, especialmente no modelo italiano. O Integralismo defendia a construção de um “homem novo” alinhado a valores nacionalistas, autoritários e cristãos. A educação era central nesse projeto: esperava-se que a escola formasse sujeitos obedientes, disciplinados e comprometidos com a unidade nacional. O lema “Deus, Pátria e Família” sintetizava essa proposta formativa, que subordinava a educação a um ideal moralizante e conservador (Salgado, 1935; Miceli, 1979).

Essas concepções se concretizaram em iniciativas educacionais voltadas à formação do “homem integral. Em várias escolas ligadas ao movimento, havia uma ênfase na formação física, cívica e moral, articulando o tempo ampliado de permanência na escola com práticas que visavam moldar o comportamento e o caráter do estudante. Como aponta Coelho (2009), trata-se de uma concepção de integralidade voltada à conformação de sujeitos segundo um padrão hegemônico, que rejeitava a pluralidade cultural e o pensamento crítico.

Mesmo após a dissolução do movimento integralista enquanto força

política organizada, sua influência persistiu em projetos educacionais de inspiração conservadora, especialmente durante o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura militar (1964-1985). Nesses períodos, políticas educacionais voltadas à moralização da juventude, ao culto à pátria e à disciplina institucional foram implementadas como estratégia de controle social. A noção de educação integral, nesses contextos, foi mobilizada para reforçar o papel da escola como transmissora de valores considerados “universais”, mas que, na prática, refletiam os interesses de uma ordem social autoritária e excludente (Saviani, 2011).

2.1.3 O pensamento Liberal e a Educação Integral e(m) Tempo Integral.

Ao contrário das concepções conservadoras, que vinculam a educação à manutenção da ordem, da tradição e do controle moral, a defesa da escola pública no Brasil emerge, em grande medida, a partir de uma matriz liberal-progressista. Esse pensamento não entende a educação como caridade nem como instrumento de disciplina social, mas como um direito fundamental, condição indispensável para o exercício da cidadania e para a consolidação da democracia.

O pensamento liberal, enquanto matriz ideológica, tem origem nas transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas entre os séculos XVII e XVIII, especialmente com o avanço do capitalismo e das revoluções burguesas. Fundamentado na defesa da liberdade individual, da igualdade formal perante a lei, da livre iniciativa e do direito à propriedade, o liberalismo constrói uma visão de sociedade na qual o desenvolvimento ocorre a partir das escolhas e dos méritos dos indivíduos, cabendo ao Estado garantir condições mínimas para o funcionamento das instituições, mas sem intervir diretamente na vida econômica e social (Coelho, 2009; Chaves, 1999).

O pensamento liberal na educação não pode ser analisado de forma homogênea. Em meados do século XX, ele se desdobrou em distintas matrizes, desde vertentes voltadas à defesa da cidadania democrática até formulações

mais tecnicistas e economicistas, associadas às reformas neoliberais. Dentro dessa tradição, a perspectiva do liberalismo progressista, profundamente influenciada pelo pensamento de John Dewey, exerceu papel central na formulação de propostas de educação integral e(m) tempo integral, especialmente no Brasil, a partir da obra de Anísio Teixeira (Chaves, 1999).

Anísio Spínola Teixeira (1900 - 1971) foi um dos maiores expoentes desse projeto. Jurista, filósofo, educador e gestor público, dedicou sua vida à defesa da escola pública como instrumento de democratização social. Como aponta Nunes (2009, p. 123)

Na concepção de Anísio Teixeira era preciso expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades. Não se tratava de suprir carências culturais, mas de antecipar experiências que levassem a uma relação com o conhecimento necessário a um cotidiano que estava em mudança

Diz ainda a autora:

Os critérios políticos que levaram Anísio Teixeira a uma iniciativa desse porte ancoram-se nos valores da igualdade e da individualidade, caros à modernidade. É pela igualdade que defende o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos. Para ele, a formação das personalidades dá-se num ambiente rico de possibilidades sociais (p. 124).

Essa concepção rompe com o modelo tradicional e conteudista, defendendo uma escola que prepare para a vida democrática e para a cidadania. Essa perspectiva foi decisiva para a obra de Anísio Teixeira, que, ao pensar a educação integral no Brasil, não a restringia à ampliação do tempo escolar, mas sim à constituição de uma escola que pudesse garantir as condições de desenvolvimento pleno dos indivíduos assim como integrar os alunos de forma comunitária, com habilidades críticas e conscientes.

Como relatado anteriormente um de seus maiores feitos e um marco na educação integral no Brasil foi a concepção e implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola-Parque de Salvador. A relevância dessa iniciativa é destacada por Clarice Nunes (2009), como “o primeiro centro de educação popular do Brasil” (Nunes, 2009, p. 121).

A experiência da Escola-Parque se insere no ideário da Escola Nova, movimento pedagógico de matriz liberal progressista que ganhou força no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Inspirado principalmente nas ideias de John Dewey, esse movimento propunha uma escola centrada no aluno, na experiência e na atividade, defendendo uma educação voltada à formação integral do sujeito e à participação democrática na vida social. No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, consolida esse movimento como proposta de renovação pedagógica e política da escola pública, articulando instrução com formação para a cidadania (Saviani, 2011).

O projeto, concebido por Anísio durante sua gestão como Secretário de Educação da Bahia (1947-1951), materializa esses ideais ao articular ensino formal com atividades culturais, artísticas, esportivas e profissionais. Segundo Menezes (2001), o projeto previa a alternância entre as “escolas-classe” , voltadas para o ensino acadêmico, e a “escola-parque” , onde os estudantes desenvolviam atividades práticas e expressivas ao longo do dia. Essa proposta visava romper com a fragmentação do currículo e promover uma formação integral, em sintonia com os desafios da modernidade e com as necessidades das camadas populares.

Apesar de sua proposta inovadora, a Escola-Parque foi gradualmente desfigurada por mudanças políticas e pelo avanço de racionalidades conservadoras e tecnocráticas na educação. Conforme análise de Saviani (2011), a partir do golpe civil-militar de 1964, a educação brasileira foi submetida a uma lógica de repressão e controle ideológico, onde a concepção de educação integral articulada à democracia e à justiça social sofreu forte repressão, sendo substituída por políticas que priorizavam a ordem, a disciplina e a eficiência. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, originalmente pensado como espaço de formação cidadã e cultural, passou a ser tratado de forma fragmentada, com sua estrutura física preservada, mas com seu conteúdo pedagógico progressivamente esvaziado.

Como aponta Nunes (2009), a repressão à pedagogia proposta foi acompanhada de um movimento de despolitização da escola, em que o ideal de formação integral foi esvaziado de seu conteúdo crítico e transformador. Ela

observa que, "Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original" (p.130).

Nesse contexto, a educação integral foi ressignificada como ampliação do tempo escolar com foco na produtividade e no controle do comportamento, afastando-se da proposta original de articulação entre conhecimento, cultura e vida social. O que se preservou foi a aparência do projeto, mas não sua substância: o tempo ampliado foi mantido em alguns contextos, mas desprovido das práticas integradoras que promoviam autonomia, criatividade e participação cidadã.

2.2 Experiências do Brasil nos anos 1980

Falar das experiências de Educação Integral e(m) Tempo Integral no Brasil dos anos 1980 é, necessariamente, falar de um campo profundamente tensionado, marcado por disputas econômicas, políticas e ideológicas. A redemocratização daquele período não significou apenas a conquista de liberdades civis, mas também o acirramento das disputas em torno do papel do Estado e da escola pública na sociedade brasileira. A Educação Integral, tal como pensada nesse contexto, surge não como um consenso, mas como um projeto em disputa, no qual diferentes forças sociais – movimentos populares, gestores progressistas, grupos conservadores e setores empresariais – buscavam imprimir seus interesses sobre o currículo, a gestão escolar e o próprio financiamento da educação.

No campo jurídico e institucional a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na afirmação da educação como direito social e dever do Estado, estabelecendo, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Além disso, no artigo 206, a Constituição da República anunciou os princípios da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade, elementos estruturantes para qualquer proposta de Educação Integral.

Mesmo antes da Constituição, algumas iniciativas já vinham sendo desenvolvidas em âmbito estadual e municipal. No final da década de 1980, o Programa de Formação Integral da Criança (PROIFIC), criado no estado de São Paulo, visava apoiar financeiramente as prefeituras na implementação de experiências de educação integral. Segundo Coelho (2009), o PROIFIC representava uma tentativa de institucionalizar ações integradas entre escola e comunidade, mas encontrou desafios estruturais e limitações quanto à formação de profissionais e à clareza dos referenciais pedagógicos.

Outro exemplo anterior à Constituição foi a criação, em Curitiba, dos Centros de Educação Integrada (CEIs), que já funcionavam em tempo integral desde os anos 1980. Essas escolas buscavam integrar atividades pedagógicas com práticas culturais, esportivas e sociais, inspiradas por uma concepção ampliada de educação. Para Cavalieri (2009), essas experiências evidenciam uma articulação entre currículo e cotidiano, apesar de muitas vezes dependerem do engajamento político de gestões locais e da mobilização comunitária.

Contudo, a Constituição, embora tenha representado uma vitória dos movimentos sociais, não eliminou as contradições que atravessavam o Estado brasileiro. A construção de políticas de tempo integral se deu, muitas vezes, como estratégia de contenção social, não necessariamente acompanhada de um compromisso efetivo com a transformação do currículo e das práticas pedagógicas. Ou seja, coexistiam projetos distintos: de um lado, uma Educação Integral concebida como instrumento de democratização; de outro, projetos que utilizavam a ampliação do tempo escolar como mecanismo de controle social e mitigação dos efeitos da pobreza.

Esses tensionamentos ficam evidentes nas próprias experiências implementadas durante a década. A criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, liderada por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, por exemplo, expressou uma tentativa concreta de materializar a Educação Integral como política pública.

Criado durante os governos de Leonel Brizola, sob coordenação de Darcy Ribeiro, entre os anos de 1983 e 1994, os CIEPs representaram uma das tentativas mais robustas de materializar a Educação Integral como política pública no Brasil. Inspirado pela concepção liberal-progressista de Anísio

Teixeira e pelo ideário da Escola Nova, Darcy propôs uma escola pública de tempo integral que articulasse ensino formal, atividades culturais, esportivas, alimentação, saúde e convivência comunitária, visando ao desenvolvimento pleno do sujeito. Essa proposta ampliava o papel da escola para além da instrução, buscando assegurar condições concretas de cidadania e inclusão social.

Como aponta Bomeny (2009, p. 1), "Darcy Ribeiro valeu-se inúmeras vezes da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora."

Entretanto, apesar de seu potencial transformador, a experiência dos CIEPs foi tensionada por disputas políticas e concepções divergentes sobre o papel da escola pública. Como analisa Saviani (2011), esse modelo enfrentou dificuldades de implementação e resistência por parte de setores conservadores, que o criticavam por seu custo e por seu alinhamento ideológico com um projeto político de democratização social. Tais resistências contribuíram para a descontinuidade do programa, especialmente após o término das gestões de Brizola, quando muitas unidades perderam o caráter integral e voltaram a operar segundo a lógica tradicional da escola seriada.

Essa dificuldade não pode ser compreendida apenas no âmbito das disputas locais, mas deve ser situada em uma tendência mais ampla da política educacional brasileira. Como analisa Dourado (2007, p. 926), "a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo." Tal cenário ajuda a entender por que experiências inovadoras, como os CIEPs, foram interrompidas ou esvaziadas, sem que houvesse esforços consistentes para consolidá-las como política de Estado.

No que tange às complexidades e desafios enfrentados pelos CIEPs, Chagas (2023, p. 4) destaca que:

Para a desmobilização dos Centros Integrados de Educação Pública - RJ, várias questões solaparam a matriz inicial: corte financeiro, erro na comunicação públicas, enraizamento do turno único, desinteresse político pela educação de tempo integral, cisão administrativa entre o estado e o município do Rio de Janeiro etc. Entretanto, conduzidos pelas mãos de políticos identificados com o trabalhismo histórico, permanentemente premido por tensões o projeto seria acusado de populista e oneroso aos cofres públicos. A estratégia de divulgação na mídia induzia a população entender que os CIEPS funcionavam como reformatório de menores infratores (Coelho; Cavaliere, 2003).

Essa análise de Chagas (2023) revela que o declínio dos CIEPs não se deu apenas por fatores internos de gestão, mas foi profundamente influenciado por uma série de obstáculos externos, incluindo a escassez de recursos, falhas na comunicação com o público e, principalmente, uma forte oposição política e ideológica. A acusação de populismo e benevolência, somada à deturpada imagem de "reformatório" veiculada pela mídia, demonstra como o projeto foi alvo de uma campanha de desqualificação que minou sua aceitação e continuidade.

Além disso, como apontam Silva, Coelho e Moehleck (2021), a racionalidade conservadora e tecnicista que voltou a ganhar força a partir dos anos 1990 contribuiu para esvaziar a concepção de Educação Integral presente nos CIEPs, reduzindo-a à ampliação do tempo de permanência na escola, sem necessariamente promover a integração curricular, comunitária e cultural que caracterizava a proposta original.

De modo semelhante, Coelho (2009) observa que, embora os CIEPs tenham sido uma experiência singular de articulação entre escola, território e políticas públicas, sua consolidação foi limitada pela ausência de continuidade institucional e pela dificuldade de romper com as estruturas fragmentadas do sistema educacional. O que restou, em muitos casos, foi a estrutura física das escolas, mas não a concepção pedagógica integral e democrática que lhes deu origem.

2.3 Experiências do Brasil nos anos 1990

Nos anos 1990, o Brasil vivia os efeitos de sua redemocratização, mas também do avanço das reformas neoliberais, que redefiniram o papel do Estado nas políticas públicas. A educação pública passou a ser impactada por uma lógica de descentralização, municipalização e busca por parcerias público-privadas. Yanaguita (2011) argumenta que as políticas educacionais desse período foram profundamente moldadas pela lógica do capital e pelas orientações de organismos internacionais de cunho neoliberal, redefinindo as prioridades e a forma de atuação do Estado na educação.

Esse cenário macroeconômico impôs severas contradições ao campo social: de um lado, a pressão popular e constitucional por uma educação voltada à garantia de direitos e à justiça social; de outro, a consolidação de uma lógica de gestão focalizada, voltada para a eficiência gerencial, produtividade e contenção de gastos públicos.

Sob esse prisma econômico-estrutural, as propostas de Educação Integral e em Tempo Integral (EITI) sofreram uma reconfiguração utilitarista. Em vez de se expandirem como projetos universais de desenvolvimento humano pleno, passaram a ser disputadas por visões institucionais de cunho assistencialista que enxergavam a ampliação da jornada como uma estratégia para "suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária" (Cavalieri, 2007, p. 1028).

Desta forma o projeto de Educação Integral e em Tempo Integral (EITI) ganhou novas configurações no cenário educacional brasileiro, influenciada diretamente pelo marco legal da Constituição Federal de 1988, que passou a reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado. Com a nova ordem constitucional e a consolidação do financiamento da educação pública, novas iniciativas surgiram na década de 1990, desta vez com maior apoio institucional além de reestruturação das políticas públicas, especialmente influenciado pelas diretrizes dos organismos internacionais e pela consolidação do projeto neoliberal.

Essa conjuntura teve impactos profundos no campo educacional, a começar pelo governo Collor (1990-1992), quando se iniciou a tentativa de

adequar a gestão pública aos “ditames da ‘nova ordem mundial’ ” (Silva; Machado, 1998, p. 25, apud Yanaguita, 2009, p. 3), marcada por privatizações e pela fragmentação de ações educativas. Nesse cenário, foi instituído o Projeto Minha Gente (PMG) pelo Decreto de 14 de maio de 1991, configurando um amplo programa de assistência social e educação que se tornou um dos precursores das políticas de jornada ampliada do período. No âmbito do PMG, destacou-se a criação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) – estes, sim, diretamente inspirados na proposta precursora dos CIEPs de Darcy Ribeiro –, com o objetivo de construir e equipar unidades voltadas ao atendimento integral da população de baixa renda.

A transição institucional dessa política ocorreu no governo subsequente de Itamar Franco (1992-1994), por meio da Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, que instituiu o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Longe de abrigar o PMG em sua estrutura original, o PRONAICA absorveu seus espólios materiais e financeiros; o artigo 4º dessa legislação determinou explicitamente a transferência da programação orçamentária do Projeto Minha Gente para a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. Esse redirecionamento da execução física reconfigurou os antigos CIACs, que passaram a ser denominados e estabelecidos como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

Sob a égide do PRONAICA, os CAICs buscavam oferecer um modelo de escola que integrasse educação, saúde, cultura, lazer e assistência social em tempo integral. No entanto, como apontam Cavaliere (2007) e Yanaguita (2011), a proposta enfrentou severos desafios operacionais, como limitações crônicas na infraestrutura e dificuldades na formação dos profissionais. A consequente fragilidade na construção de um projeto pedagógico consistente demonstrava que essas ações federais se apresentavam mais como programas assistencialistas e de curto prazo do que como políticas de Estado estruturantes.

Paralelamente a esse arranjo dos CAICs, o governo Itamar Franco destacou-se pela formulação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), considerado um desdobramento direto da participação do Brasil na Conferência de Jomtien (1990), promovida pela UNESCO. O plano teve por

objetivo central a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, propondo a ampliação dos recursos financeiros para a educação básica e a equalização do financiamento por meio de mecanismos de gestão integrada e parcerias entre diferentes esferas de governo e a sociedade civil (Yanaguita, 2009). Essa intrincada engenharia e suas constantes reformulações evidenciam como a trajetória da Educação em Tempo Integral no país tendeu a se fragmentar em arranjos institucionais descontínuos.

Cavaliere discute as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras em oferecer um tempo escolar ampliado com qualidade, observando que "entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar" (Cavaliere, 2007, p. 1023). Nesse sentido, o incremento de tempo, espaço e profissionais, embora potencialmente fortalecedor, demandava um projeto pedagógico consistente e articulado, algo que os CAICs nem sempre conseguiram efetivar.

Além dessas iniciativas, diversas redes municipais passaram a desenvolver propostas de EITI, com características próprias e muita variação na forma de implementação. Em Juiz de Fora/MG, por exemplo, a educação em tempo integral foi regulamentada por legislação municipal, com foco na ampliação da jornada escolar e na integração com ações socioeducativas. Em Apucarana/PR, a política de educação integral foi estruturada por meio de pactos com a sociedade civil organizada, envolvendo ações intersetoriais nas áreas de saúde, assistência social, cultura, educação e geração de renda. Temos também os CEIs em Curitiba, compostos de dois complexos um para as disciplinas principais e outro para as complementares (Cavaliere, 2007; Coelho, 2009)

Essa pulverização de modelos municipais revela que a ampliação do tempo não seguiu uma diretriz homogênea, oscilando conforme os interesses locais. Como analisa Cavaliere (2007), essas experiências tendeu a se dividir entre uma vertente assistencialista – focada no mero "atendimento" e na contenção social – e uma perspectiva democrática, voltada ao aprofundamento dos saberes para a emancipação.

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), consolidam-se três eixos estruturantes da política educacional da década: financiamento,

avaliação e descentralização. Como parte desse pacote, destacam-se: a emenda constitucional nº 14/1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) por meio da Lei nº 9.424/1996, e a ampliação dos sistemas de avaliação com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (ENC) ou “Provão” (Yanaguita, 2011).

Esses sistemas de avaliação foram criados com o objetivo de acompanhar o desempenho dos estudantes e subsidiar a formulação de políticas públicas. O SAEB passou a avaliar o rendimento da educação básica em larga escala, enquanto o ENEM foi instituído para medir as competências gerais dos concluintes do ensino médio, tornando-se posteriormente porta de entrada para o ensino superior. Já o “Provão” avaliava a qualidade dos cursos de graduação. Apesar de sua importância para o diagnóstico educacional, essas avaliações contribuíram para consolidar uma lógica de responsabilização das escolas e de ranqueamento dos sistemas, o que nem sempre dialoga com propostas pedagógicas voltadas à formação integral dos sujeitos.

Entretanto, essas iniciativas ocorreram num contexto em que a descentralização das políticas públicas para estados e municípios não foi acompanhada de planejamento estrutural, suporte técnico ou diretrizes pedagógicas claras, comprometendo sua efetividade.

Um dos aspectos mais problemáticos da década de 1990 foi a adoção de políticas públicas que, embora envolvessem a transferência de recursos e responsabilidades para estados e municípios, não vieram acompanhadas de planejamento estrutural, suporte técnico ou diretrizes pedagógicas claras. Como aponta Yanaguita (2011):

Um terceiro problema decorrente da implantação do FUNDEF é o da municipalização induzida [...] ou “descentralização selvagem” [...] feita de modo inadequado (sem planejamento nem prioridades claras), visto que boa parte dos municípios não se encontrava preparada administrativa e pedagogicamente. (p. 8).

Esse tipo de política, baseada em repasses financeiros sem a devida construção coletiva de um projeto pedagógico e sem garantir condições objetivas de implementação, contribui mais para a precarização da escola pública do que para sua qualificação. Quando o financiamento antecede a formulação ou a apropriação da proposta pela própria instituição escolar, corre-se o risco de transformar a política em mero instrumento de gestão orçamentária, e não em ação formativa. Não basta investir recursos, é preciso saber para quê, como e com quem se constrói esse investimento.

Coelho (2009) reflete sobre a complexidade da educação integral no Brasil, argumentando que as discussões sobre a educação em tempo integral, muitas vezes, não se aprofundam na questão pedagógica e no que realmente significa "educar integralmente" (Coelho, 2009, p. 84-85). Essas iniciativas demonstram a potencialidade da EITI como eixo articulador de políticas públicas, mas também revelam os riscos da fragmentação e da falta de diretrizes nacionais unificadas. Logo, percebe-se que a ênfase na avaliação e na racionalização dos recursos não garantiu melhorias substanciais nos sistemas de ensino assim como também apresenta Yanaguita (2011) em seu texto.

Apesar dos avanços, as experiências dos anos 1990 foram marcadas por sérias limitações estruturais. A crise econômica, caracterizada por inflação, desemprego e cortes de investimentos públicos, impactou diretamente o financiamento da educação, comprometendo a sustentabilidade dos projetos desta modalidade educacional. Como ressalta Cavaliere (2007), as escolas que operavam sob esse modelo muitas vezes tiveram que lidar com infraestrutura precária, falta de recursos humanos e materiais, além de políticas instáveis e descontinuadas.

Soma-se a isso a influência crescente da lógica neoliberal, que tende a esvaziar o sentido formativo da Educação Integral, convertendo-a, em muitos casos, em uma política de assistência social focada mais na contenção dos efeitos da pobreza do que na promoção de uma formação integral, crítica e emancipadora.

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas

da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação (Cavaliere, 2007, p.1017).

Estas experiências reafirmam os desafios estruturais já apontados nas décadas anteriores: financiamento precário, instabilidade política e ausência de diretrizes pedagógicas consistentes. Esses elementos permanecem como tensionamentos que por não terem sido enfrentados de forma estrutural, e continuaram a atravessar a formulação de políticas de EITI nas décadas seguintes.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, foram estabelecidos os mecanismos jurídicos para a efetivação do direito à educação no Brasil, sinalizando novos caminhos para garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. Nesse marco, a Educação Integral foi retomada como política pública orientada à ampliação das oportunidades formativas, valorizando não apenas o tempo de permanência na escola, mas também a diversidade de experiências pedagógicas, artísticas, esportivas e sociais.

O artigo 34 da LDB prevê que a jornada escolar no ensino fundamental deve ser progressivamente ampliada para o tempo integral, ao critério dos sistemas de ensino. No entanto, essa ampliação não foi acompanhada, até então, por uma discussão profunda sobre o que significa educar integralmente, assim como explica Cavaliere (2009)

Na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Por isso é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis. Este trabalho, entretanto, não vai tão longe e visa levantar questões e abrir uma discussão, a partir de um conjunto de informações sobre os modelos viáveis e desejáveis para o aumento do tempo de escola, que, lembrese aqui, está previsto no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (p.51-52).

Desta forma a LDB/96 abriu espaço legal para a ampliação do tempo escolar, mas não garantiu uma concepção clara de educação integral. Conforme analisam Shiroma, Campos e Garcia (2005), os textos legais precisam ser lidos

como construções políticas situadas. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a própria LDB/96, ao não definir claramente o que se entende por educação integral, abriu margem para múltiplas interpretações – algumas alinhadas a projetos emancipatórios, outras mais instrumentais.

Nesse sentido, mesmo que houvesse uma formulação legal mais explícita, há a possibilidade de que tal definição não impediria a coexistência de disputas de sentidos, já que os conceitos educacionais são historicamente atravessados por diferentes interesses sociais, políticos e ideológicos. Assim, a ausência de uma concepção única pode ser compreendida menos como falha técnica do texto legal e mais como reflexo de um campo em constante disputa.

Desde a promulgação da LDB/96, observa-se uma disputa de sentidos sobre o que constitui a Educação Integral e como ela deve ser implementada. Esse debate se refletiu nas políticas educacionais subsequentes: o Plano Nacional de Educação de 2001 já destacava a necessidade de expansão da jornada escolar, mas foi com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que o tema recebeu novo impulso, especialmente com a criação do Programa Mais Educação (PME). A influência desses marcos legais se estendeu até o mais recente PNE (2014-2024), cuja Meta 6 consolidou a ampliação da jornada escolar como prioridade.

A partir dos anos 2000, inicia-se no Brasil um ciclo de políticas públicas voltadas à justiça social, à redução das desigualdades e ao fortalecimento do papel do Estado como garantidor de direitos. No campo educacional, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016) priorizaram programas de inclusão, ampliando o acesso e promovendo maior diversidade curricular. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), essas iniciativas refletem embates entre diferentes projetos de sociedade, nos quais o papel do Estado é constantemente redefinido. A ampliação do acesso, a valorização da diversidade e a inclusão curricular aparecem como tentativas de efetivar os princípios democráticos da Constituição de 1988, ainda que permeadas por contradições internas e tensões estruturais.

O PME, instituído em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17, é um exemplo concreto desse movimento. O programa buscava ampliar a jornada

escolar por meio de atividades complementares — como esporte, arte, cultura, meio ambiente, leitura e educação digital — articuladas ao currículo e voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. Essa proposta estava alinhada às metas do PNE, reafirmando as diretrizes da LDB e o direito à Educação Integral.

Coelho, Moehleck e Silva (2024) apontam que a experiência do PME teve influência na formulação da Meta 6 do PNE 2014-2024, destacando que essa influência se manifestou na ênfase no aumento do número de matrículas em tempo integral, muitas vezes sem atenção suficiente à qualidade das atividades ou à sua articulação com o projeto pedagógico da escola. Assim como o PME, a Meta 6 priorizou a expansão quantitativa da jornada escolar, deixando em segundo plano a integração de uma proposta pedagógica mais consistente. Essa análise ajuda a compreender por que, apesar dos avanços em cobertura, a qualidade e a efetividade da Educação Integral ainda constituem desafios importantes no Brasil.

Apesar de suas contribuições, o PME foi concebido em um contexto marcado por tensões históricas no campo educacional, o que ajuda a explicar por que seus avanços convivem com resistências persistentes. Herdeiro das promessas da Constituição de 1988 e de experiências anteriores como os Cieps de Collor, os CIEPs e os CAICs, o programa evidenciou tanto avanços na institucionalização da Educação Integral quanto limitações estruturais.

Para Bello, Jacomini e Minhoto (2014, p. 375), “as políticas educacionais devem ser entendidas e estudadas como movimentos complexos, com participação de diferentes sujeitos sociais, cujas ações e comportamentos repercutem no conjunto da sociedade”. Essa perspectiva permite interpretar o PME não apenas como uma ação governamental pontual, mas como expressão de disputas entre diferentes concepções sobre o papel da escola pública no Brasil.

Esse cenário está alinhado com as análises de Bello, Jacomini e Minhoto (2014), que identificam o fortalecimento do papel do Estado como formulador e executor de políticas educacionais no Brasil entre os anos 2000 e 2010. Nessa perspectiva, estudos sobre o Programa Mais Educação (Leclerc; Moll, 2012; Moll, 2012) reforçam que essa execução estatal se deu por meio de uma

estratégia de indução federal, garantindo alta capilaridade territorial e a tentativa de uniformizar uma nova concepção de educação integral em escala nacional. Assim, o programa atuou como o braço operacional da inclusão e do acesso escolar mencionados pela literatura (Bello; Jacomini; Minhoto, 2014).

Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef (Brasil, s.d.), representou um avanço ao abarcar todas as etapas e modalidades da educação básica. Entre suas inovações originárias, o FUNDEB destinou parte de seus recursos especificamente para garantir matrículas em tempo integral, incentivando a ampliação do atendimento integral na educação básica.

Contudo, cumpre contextualizar que a arquitetura desse financiamento passou por uma virada estrutural recente que redefine a sustentabilidade da expansão de jornadas no cenário em que esta pesquisa se desenvolve. No marco inicial do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, o fomento orçamentário para o cumprimento das metas dependia primariamente de repasses diretos e transferências voluntárias e temporárias da União (Brasil, 2023a).

Foi com a consolidação de novas diretrizes operacionais em 2025, capitaneadas pela Portaria MEC nº 605/2025, que as novas matrículas pactuadas passaram a ser integradas de forma permanente à sistemática de redistribuição de recursos do próprio FUNDEB. Essa transição normativa altera substancialmente a lógica de execução financeira: ao migrar de um modelo de dotação voluntária federal para a base de cálculo obrigatória e estável do Fundo, a oferta do tempo integral deixa de possuir caráter de fomento transitório para se institucionalizar como política pública estruturante (Brasil, 2025).

No entanto, introduziu também uma tensão importante ao permitir o repasse de recursos públicos a instituições privadas conveniadas, como creches, pré-escolas e unidades de educação especial. Como destaca Sena (2008), “a legislação trouxe um cenário diferente daquele do Fundef, que era expressamente reservado ao ensino público, ao admitir a inclusão de matrículas das instituições privadas conveniadas que atuam na educação infantil e especial”

(p. 321). Essa abertura legal pode comprometer o fortalecimento da rede pública direta, sobretudo em contextos com baixa arrecadação e alta demanda educacional.

Essa tensão revela um dilema estrutural: as políticas de financiamento, ao mesmo tempo em que buscam ampliar o acesso, acabam por reforçar a fragmentação do sistema e as desigualdades entre redes e territórios. Essa contradição compromete a efetivação da EITI como política pública de justiça social (Silva; Silva, 2014). Como destacam Silva, Coelho e Moehlecke (2021), o modelo formativo é constantemente atravessado por disputas de sentido e, não raro, apropriada por projetos que esvaziam sua dimensão formativa, limitando-a a metas quantitativas e soluções pontuais. Assim, políticas de financiamento que não priorizam a escola pública direta dificultam a materialização de propostas que articulem tempo, currículo, território e comunidade como fundamentos de uma formação integral.

Ao invés de consolidar a rede pública como eixo central das políticas estruturantes, observa-se uma pulverização de investimentos e o redirecionamento de práticas pedagógicas para atender metas externas, como as do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Silva; Silva; Santos, 2019).

Criado também em 2007, IDEB passou a orientar a formulação de políticas e a distribuição de recursos, consolidando uma lógica de gestão por resultados. Embora tenha contribuído para monitorar o sistema educacional, sua ênfase quase exclusiva em Língua Portuguesa e Matemática gerou uma reestruturação do currículo escolar, enfraquecendo outras áreas do conhecimento (Silva; Silva; Santos, 2019).

Nessa linha, Putzke e Gawryszewski (2022) analisam estudos da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial, observando que, embora o Mais Educação tenha ampliado o repertório sociocultural dos alunos, seu impacto na melhoria do desempenho acadêmico — especialmente em matemática — apresentou-se de forma limitada.

Estudos como os de Silva, Silva e Santos (2019, p. 258) apontam que “a educação [...] é fragmentada, sendo enfatizadas apenas as disciplinas de Língua

Portuguesa e de Matemática”. Essa dinâmica reforça uma cultura de responsabilização que desconsidera as desigualdades estruturais entre escolas e territórios, reorienta o trabalho docente e reduz a formação à lógica das avaliações externas. A valorização de metas numéricas empobrece o currículo, mina a autonomia pedagógica e aprofunda a cultura meritocrática, prejudicando, sobretudo, os contextos de maior vulnerabilidade.

Embora envoltos em tensões e desafios, programas como o Programa Mais Educação, o FUNDEB e o IDEB representaram importantes avanços na institucionalização da política educacional brasileira. O PME, por exemplo, ampliou significativamente a presença da proposta de uma concepção de Educação Integral nas escolas públicas, oferecendo atividades que dialogavam com os interesses e realidades dos estudantes, especialmente em territórios marcados por desigualdades. Já o FUNDEB consolidou uma nova lógica de financiamento mais abrangente e distributiva, enquanto o IDEB trouxe visibilidade ao debate sobre a qualidade da educação básica, ao propor instrumentos de monitoramento e avaliação de alcance nacional.

A Educação Integral, nesse cenário, aparece menos como uma concepção pedagógica integrada e mais como um conjunto de ações fragmentadas que respondem a pressões externas, como metas e indicadores. A falta de clareza conceitual quanto ao que se entende por “educação integral” abre espaço para apropriações contraditórias, algumas alinhadas à ampliação crítica das experiências escolares, outras meramente vinculadas ao prolongamento do tempo escolar.

2.4 Os Primeiros Programas Voltados para Educação Integral e(m) Tempo Integral no Brasil

Com isso, o início da década de 2010 no Brasil foi marcado por esforços de consolidação das políticas públicas educacionais voltadas à justiça social e à universalização do acesso com qualidade como a EITI. Sob a presidência de Dilma Rousseff, buscou-se dar continuidade às diretrizes formuladas nos anos anteriores, ao mesmo tempo em que se intensificaram os debates em torno do financiamento da educação, da equidade e da definição de metas nacionais.

Nesse contexto, ganha centralidade a tramitação e posterior aprovação

do novo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, resultado de um processo amplamente participativo, articulado em torno das conferências nacionais de educação e da mobilização de redes e fóruns estaduais. O plano estabeleceu um conjunto de 20 metas para uma década, refletindo tanto demandas históricas da sociedade civil quanto embates políticos em torno dos rumos da escola pública brasileira

Esse PNE acabou por institucionalizar e dar um novo status a iniciativas que, até então, existiam como programas de governo de caráter pontual. A Meta 6, por exemplo, que estabeleceu a meta de ofertar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, transformou a lógica de programas como o Mais Educação, que existia desde 2007, em uma diretriz obrigatória e vinculada a um cronograma. Assim, o PNE de 2014 trouxe a perspectiva de continuidade e de política de Estado para um debate que, historicamente, foi marcado pela descontinuidade e pela fragmentação.

A análise das políticas educacionais exige considerar que a formulação de diretrizes legais não se traduz automaticamente em práticas homogêneas no interior dos sistemas de ensino. Conforme argumenta Jefferson Mainardes (2006), as políticas públicas educacionais percorrem diferentes contextos – como o de influência, o de produção do texto e o da prática – nos quais as orientações normativas são reinterpretadas pelos diversos atores envolvidos. Nesse percurso, as metas estabelecidas em documentos oficiais podem assumir formas distintas de implementação nas redes e escolas, o que contribui para compreender por que, mesmo após a institucionalização da Meta 6 do PNE, a expansão da educação integral e(m) tempo integral tem ocorrido de maneira desigual e gradual no país.

Desta forma, aprovado como Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) representou um marco no fortalecimento das propostas de educação integral e(m) tempo integral, ao estabelecer metas claras e legalmente vinculantes para a ampliação da jornada escolar. A diretriz passou a orientar programas e ações governamentais que buscavam consolidar uma formação mais ampla, articulando o currículo escolar às práticas pedagógicas, socioculturais e esportivas (Coelho, 2009; Pestana, 2014; Brasil, 2014).

O PNE de 2014 representou um avanço significativo ao estabelecer metas claras para a ampliação da educação em tempo integral, com foco não apenas na expansão da jornada escolar, mas também na integração de atividades socioculturais e pedagógicas que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos. A partir dessa perspectiva, programas como o Mais Educação, instituído ainda em 2007, anteciparam diretrizes que mais tarde seriam consolidadas em metas, mostrando-se fundamentais na implementação da educação integral, oferecendo atividades complementares e oportunizando uma formação mais ampla aos estudantes.

No entanto, ampliar a jornada escolar sem promover mudanças substanciais na qualidade das experiências vivenciadas pelos estudantes pode resultar em uma escola empobrecida e burocratizada, que apenas cumpre a função de acolhimento social, sem garantir a efetiva promoção do desenvolvimento integral. A tradição da escola pública brasileira, como afirma Cavaliere (2007), marcada por recursos escassos e por uma identidade educacional fragmentada, muitas vezes reproduz práticas que não fortalecem o papel socializador e formativo que a educação integral propõe. Logo, ainda que o PNE tenha representado um marco em termos de planejamento e compromisso legal com a educação integral, os anos que se seguiram expuseram contradições entre metas ambiciosas e as condições concretas para sua realização, especialmente diante de inflexões políticas e orçamentárias que viriam a partir de 2016.

O Programa Novo Mais Educação (PNME), lançado no governo Michel Temer em 2016, surge como tentativa de ressignificação do PME, priorizando a elevação dos indicadores de desempenho escolar, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Essa mudança reflete um deslocamento de uma abordagem formativa integral para uma lógica tecnicista e avaliativa, alinhada ao ciclo de reformas orientadas pela racionalidade neoliberal (Cardoso; Oliveira, 2022).

Transformações dessa natureza evidenciam o caráter dinâmico e disputado das políticas educacionais. Como ressalta Mainardes (2018), a abordagem do ciclo de políticas permite compreender que as políticas não permanecem estáticas após sua formulação, sendo continuamente

reinterpretadas e reformuladas de acordo com mudanças no contexto político, econômico e institucional. Assim, programas educacionais podem sofrer reorientações em seus objetivos e estratégias, refletindo novas prioridades governamentais e diferentes concepções sobre o papel da escola pública.

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi criado pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, e regulamentado pela Resolução FNDE nº 17, de 24 de abril de 2017 e seu objetivo é ampliar a jornada escolar dos alunos do ensino fundamental, com ênfase na melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes em situação de vulnerabilidade social, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e a redução das taxas de reprovação, evasão e distorção idade/ano (Brasil, 2017).

Além das políticas voltadas ao Ensino Fundamental, como o PME e o PNME, também foram formuladas iniciativas específicas para o Ensino Médio. Entre elas, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído em 2009, que visava à reorganização curricular e à ampliação da jornada escolar para fortalecer o protagonismo juvenil e diversificar as experiências formativas. No entanto, o programa enfrentou desafios semelhantes quanto aos índices de desempenho dos estudantes.

Como mostram os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017, 23,9% dos estudantes do ensino médio estavam no nível 0 de proficiência em Língua Portuguesa e 22,5% em Matemática. Diante desse cenário, o Governo Federal instituiu, por meio da Lei nº 13.415/2017, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com o objetivo de ampliar a carga horária mínima para 1.400 horas anuais (Art. 24, inciso I, alínea “c”, da LDBEN) e reorganizar o currículo a partir dos itinerários formativos, incluindo possibilidades de formação técnica e profissional. A proposta buscava o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais e profissionais (Lima; Da Silva; Da Silva, 2020; Souza et al., 2024).

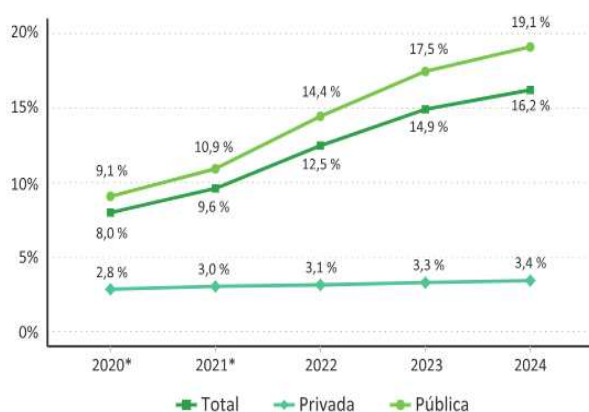
Embora preveja atividades complementares em artes, cultura e esportes, a prioridade prática do programa recai sobre o desempenho acadêmico, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social (Figueiredo do

Amaral e Silva, 2023). Contudo, embora o discurso da EMTI dialogue com os princípios de uma educação integral, sua implementação tem sido marcada por limites estruturais já conhecidos na educação pública brasileira.

Estudos como o de Maciel (2019) alertam que questões como a precarização do trabalho docente, a insuficiência de recursos financeiros e a fragilidade da infraestrutura escolar ainda comprometem a efetividade da política. Assim, corre-se o risco de que as mudanças curriculares se restrinjam a uma ampliação formal da carga horária, sem assegurar, de fato, a superação das desigualdades educacionais históricas.

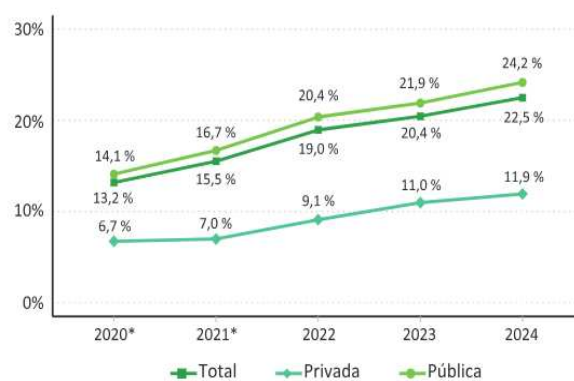
Os dados de matrículas em tempo integral nas redes públicas de ensino fundamental e médio, apresentados nos Gráficos 1 e 2, indicam avanços graduais entre 2020 e 2024, mas revelam que o ritmo de expansão permanece abaixo das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). É importante destacar que a Meta 6 do PNE estabelece dois parâmetros: a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas e a matrícula de, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica nessa modalidade. Considerando o critério das matrículas, observa-se que, no ensino fundamental, apenas 16,2% dos alunos da rede pública estavam matriculados em tempo integral em 2024, percentual distante dos 25% previstos. Já no ensino médio, esse índice alcançou 22,5%, mais próximo da meta, mas ainda insuficiente.

Gráfico 1 - Percentual De Matrículas Em Tempo Integral No Ensino Fundamental Segundo a Rede De Ensino – Brasil – 2020-2024



Fonte: Inep, 2025

Gráfico 2 - Proporção De Matrículas De Alunos Em Tempo Integral No Ensino Médio Segundo a Rede De Ensino – Brasil – 2020-2024



Fonte: Inep, 2025

Por fim, embora haja avanços, a consolidação da EITI no Brasil ainda esbarra em desafios estruturais. A ampliação de escolas de turno único é

estratégica para reduzir desigualdades e promover uma educação pública mais equitativa, mas requer políticas que assegurem financiamento contínuo, formação adequada dos profissionais e melhores condições de infraestrutura. Sem esse suporte, o país corre o risco de não cumprir as metas de universalização da educação integral e(m) tempo integral, comprometendo o direito ao desenvolvimento pleno de milhares de estudantes em contextos vulneráveis (Souza et al., 2024).

Em meio ao lento avanço das matrículas em tempo integral nas escolas públicas brasileiras e à dificuldade de alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), observam-se tentativas de redirecionar o debate sobre a ampliação da jornada escolar por caminhos que distorcem os princípios da formação integral. Um exemplo emblemático é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), criado em 2019 e descontinuado pelo governo federal em 2023, mas que ainda permanece ativo em diversos estados e municípios por adesão local, uma vez que não há proibição dos entes federados de continuar sua aplicabilidade.

O contexto social, político e econômico do Brasil nas primeiras décadas do século XXI é marcado por profundas desigualdades e instabilidades que impactam diretamente a educação pública. No governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a influência do perfil militar do presidente refletiu-se na expansão e valorização do PECIM, alinhando a gestão escolar aos valores como disciplina, ordem e controle próprios das Forças Armadas (Silva, 2023).

Tal orientação reforçou agendas conservadoras e autoritárias na educação. Esse movimento ocorreu em um cenário de restrições orçamentárias e crescente influência de políticas neoliberais, que priorizam a responsabilização individual em detrimento do investimento estatal. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar e a qualificação das práticas pedagógicas passaram a ser mediadas por interesses políticos e ideológicos, tensionando a efetivação de uma educação integral e(m) tempo integral, democrática e inclusiva.

Então, sob a justificativa de melhorar o desempenho escolar e combater a violência, o modelo cívico-militar propõe a atuação de militares da reserva na gestão disciplinar e administrativa das unidades, transferindo para as escolas

valores e lógicas do campo militar. Silva (2023) denuncia que isso desloca o debate da EITI para uma lógica funcionalista e tecnocrática, criando “uma cilada pedagógica” (p. 8) que substitui o diálogo e a construção de sentido por normas rígidas e punições, comprometendo a experiência educativa.

Alves e Toschi (2019) alertam para a ausência de comprovação empírica robusta dos benefícios atribuídos a esse modelo. A melhora no desempenho escolar estaria mais associada a processos seletivos e ao perfil socioeconômico dos estudantes do que à militarização em si. O exemplo dado do estado de Goiás, que em 2019 possuía 54 escolas militarizadas, mas continuava a registrar elevados índices de violência, reforça a fragilidade da argumentação que associa a militarização à segurança pública.

Críticas a esse modelo vêm também de educadores, pesquisadores e entidades defensoras da educação, que ressaltam a falta de formação pedagógica dos militares envolvidos, o silenciamento de práticas democráticas e a negação da diversidade cultural nos territórios (Alves; Toschi, 2019; Cunha; Lopes, 2022). A imposição de padrões comportamentais – como corte de cabelo, uniforme, postura e modos de falar – demonstra uma tentativa de padronização de subjetividades, conforme apontado por Martins (2019), esvaziando a escola como espaço plural e colaborativo. Dessa forma, ao apresentar-se como alternativa à violência e à indisciplina, o PECIM desloca o foco dos problemas estruturais da educação pública e fragiliza a gestão democrática

Martins (2019) desconstrói o discurso de gestão democrática associado ao modelo, evidenciando que ele é um simulacro criado para legitimar parcerias com instituições militares, mesmo sem intenção real de implementar práticas democráticas. Exemplos como a subordinação da Secretaria de Educação à Secretaria de Segurança Pública em Goiás, a exclusividade de militares em cargos diretivos, a transformação dos conselhos escolares em órgãos meramente consultivos e a verticalização das decisões ilustram a padronização autoritária do modelo. Nesses contextos, “a comunidade escolar é entendida na/pela negação do status de grupo gestor” (Martins, 2019, p. 695), com decisões tomadas sem participação efetiva dos sujeitos escolares.

Contrariamente a fortalecer a Educação Integral e(m) Tempo Integral

(EITI), com políticas estruturantes – como formação docente, infraestrutura e gestão democrática –, o modelo cívico-militar promove uma inversão de prioridades, deslocando a atenção para mecanismos de controle, padronização e disciplinamento (Silva, 2023; Cunha; Lopes, 2022).

Martins (2019) ressalta que “o campo da ordem conservadora [...] almeja espalhar-se pelo comum ou pelos mais públicos e plurais espaços deliberativo-pedagógicos para colocá-los em acordo ao modelo da caserna” (p. 694). Assim, busca-se reconfigurar a escola pública não como espaço de formação cidadã, mas como extensão da lógica militar.

Embora inscrita no campo do conservadorismo moral e político, a adoção das escolas cívico-militares também reflete uma racionalidade neoliberal que, ao se infiltrar nas políticas educacionais, desloca o foco do desenvolvimento integral para a produtividade e o controle, enfraquecendo o sentido público da escola como espaço de construção coletiva. Esse arranjo promove controle, vigilância e padronização da subjetividade, sobretudo em territórios vulneráveis, convertendo a educação de direito coletivo em instrumento de contenção social e responsabilização individual, enfraquecendo os pilares da escola democrática e inclusiva.

Apesar do discurso oficial enfatizar segurança, disciplina e melhora no desempenho, pesquisas como Alves e Toschi (2019) revelam tensões e resistências internas. Estudantes e professores relatam desconforto com o ambiente rígido e o uso do medo como estratégia disciplinar. Martins (2019) evidencia a natureza simbólica das consultas comunitárias, gerando contestação entre educadores e movimentos sociais. Cunha e Lopes (2022) enfatizam a urgência de construir discursos alternativos ao autoritarismo.

Entre essas iniciativas recentes, destaca-se também o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), cuja proposta gerou intensos debates no campo educacional. O modelo cívico-militar, como evidenciam Silva (2023), Cunha e Lopes (2022) e Martins (2019), restringe essas dimensões, impondo lógicas disciplinares, meritocráticas e hierarquizadas, marcadas pelo medo e pela negação da autonomia estudantil.

Próximos passos...

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que a efetivação da Educação Integral em Tempo Integral exige mais do que a ampliação do tempo de permanência na escola. As diferentes políticas examinadas revelam disputas em torno de concepções de formação, organização curricular e função social da escola pública, evidenciando tensões entre perspectivas integradoras e modelos marcados por fragmentação ou racionalidade tecnicista.

Tais disputas não se restringem ao plano administrativo, mas expressam diferentes projetos de sociedade, distintos entendimentos sobre o papel do Estado e concepções divergentes acerca do direito à aprendizagem. Nesse cenário, a ampliação da jornada escolar pode assumir sentidos variados – ora aproximando-se de uma formação integral, ora reduzindo-se a estratégias de controle, desempenho ou assistência.

A análise histórica e conceitual desenvolvida neste capítulo evidencia que a Educação Integral em Tempo Integral, no Brasil, constitui-se como um campo marcado por disputas políticas, conceituais e pedagógicas. Nesse cenário, programas governamentais recentes passam a ocupar posição estratégica na materialização — ou na reconfiguração — desses princípios no interior das políticas públicas educacionais. É nesse contexto que, no capítulo seguinte, será analisado o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), tomando-o como expressão contemporânea dessas disputas e como objeto privilegiado para examinar em que medida sua formulação normativa e pedagógica dialoga com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Capítulo III. Políticas de Educação em Tempo Integral no Século XXI: Análise Documental do Programa Escola em Tempo Integral

Visto que, ao fazer políticas, é necessário documentar como elas serão efetivadas, materiais como cartilhas, guias e manuais tornam-se instrumentos centrais para orientar a implementação e a gestão dos Programas de Educação em Tempo Integral.

Segundo Mainardes (2006, p. 49):

A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Trata-se de um estágio fundamental em que as decisões políticas se materializam em orientações que pretendem guiar a prática educacional. Portanto, esses materiais não devem ser compreendidos como portadores de sentidos únicos ou neutros. Como também aponta Mainardes (2006), a política também é um processo de tradução, no qual os textos oficiais são constantemente reinterpretados pelos sujeitos que os colocam em prática – como professores, diretores e gestores – e, por isso, podem assumir significados variados conforme os contextos institucionais e sociais em que são mobilizados.

A política de Educação em Tempo Integral se estrutura como promessa de reformulação dos programas que associam a ampliação da jornada escolar à formação integral e equitativa. No entanto, como apontam Richardt et al. (2024) e Amaral e Silva (2023), ainda há uma confusão entre os conceitos de educação integral e tempo integral, o que fragiliza a efetivação pedagógica da política, sobretudo em contextos marcados pela desigualdade estrutural e pela precarização da escola pública.

Neste capítulo, portanto, analisaremos o Programa Escola em Tempo Integral (ETI) desenvolvido pelo Governo Federal em 2023 em um contexto de reorientação das políticas educacionais, após um ciclo marcado por inflexões

conservadoras e autoritárias, como evidenciado no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que deslocou o foco da formação integral para lógicas de controle, disciplina e vigilância, por exemplo (Martins, 2019; Cunha; Lopes, 2022).

Como resposta a esse cenário, o ETI propõe uma retomada das agendas democráticas e formativas, ancorando-se em princípios como equidade, diversidade, gestão democrática e articulação intersetorial (Brasil, 2023a).

Serão examinados a lei que regulamenta o ETI, documentos institucionais e/ou disponibilizados em meios eletrônicos oficiais, com ênfase nas propostas pedagógicas voltadas à Educação em Tempo Integral, conforme podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 3 - Documentos selecionados para análise do ETI

Documento	Ano	Órgão/Instituição	Conteúdo Central	Critério de Seleção
Lei nº 14.640	2023	Presidência da República/MEC	Institui o Programa Escola em Tempo Integral (ETI). É a base legal para a ampliação da jornada.	Lei de criação do programa (fundamento legal).
Portaria MEC nº 2.036	2023	MEC	Define diretrizes e princípios da Educação Integral (formação plena, equidade, diversidade, gestão democrática).	Documento normativo fundador e base conceitual do ETI.
Portaria MEC nº 1.495	2023	MEC	Regulamenta critérios de adesão dos entes federados e estabelece metas iniciais.	Regulamenta a operacionalização e a pactuação de matrículas.
Resolução FNDE nº 25	2023	FNDE	Institui critérios de seleção de projetos do PAR-Portfólio para obras de construção e ampliação de escolas de tempo integral.	Documento operacional de infraestrutura (Eixo Estrutural-Financeiro).
Documento de Referência para Articulação Intersetorial	2024	MEC/UFFS/UNESCO	Orienta a articulação do Eixo Entrelaçar, vinculando a Educação à Assistência Social (uso de dados PBF/SICON).	Base teórica e operacional para a Esfera Social (Eixo Entrelaçar).

Documento	Ano	Órgão/Instituição	Conteúdo Central	Critério de Seleção
Guia para Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral	2024	MEC	Orienta estados e municípios a elaborarem suas políticas locais, destacando diagnóstico e planejamento.	Documento orientador oficial.
Guia de Alocação e Distribuição de Matrículas em Tempo Integral	2024	MEC	Fornece parâmetros técnicos para distribuição de matrículas com eficiência e equidade.	Documento orientador técnico (consultado para o Eixo Estrutural-Financeiro).
Manual de Execução Financeira do ETI	2024	MEC/FNDE	Define orientações para execução orçamentária e financeira do programa.	Documento operacional e de gestão financeira.
Material Orientador sobre Atuação dos Conselhos de Educação no ETI	2024	MEC	Explicita o papel dos Conselhos de Educação no acompanhamento e fiscalização da política (Governança).	Documento de governança participativa (consultado para o Eixo Social).
Documentos de Formação Continuada Educação Integral em Tempo Integral	2025	MEC	Aborda, de forma integrada, os pilares da atual política de Educação Integral, compreendendo desde os fundamentos históricos e as concepções de sujeito (Módulo 2), passando pela necessária articulação intersetorial para a proteção social (Módulo 3) e pela organização da gestão democrática e instâncias de participação (Módulo 4), até as diretrizes para a reorganização curricular e a integração de saberes (Módulo 5).	Documento de formação (abrange a totalidade dos eixos analíticos nesta dissertação)

Fonte: Dos autores, 2026

A documentação acima entabulada foi descrita e interpretada considerando a três categorias, outrossim enquadradas no próximo quadro:

Quadro 4 - Análise dos documentos do Programa Escola em Tempo Integral em categorias

Categoria de Análise	Documentos Principais (Corpus)	Foco da Abordagem Qualitativa
Estrutural-Financeira	• Lei nº 14.640/2023 • Resoluções FNDE nº 25 e 26/2023 • Manual de Execução Financeira • Portarias MEC (fomento)	Analisar as regras de repasse, metas de matrículas, infraestrutura física e a sustentabilidade econômica do programa.
Pedagógica	• Guia para Elaboração da Política de EI • Guia de Alocação de Matrículas • Módulos 2 a 5 da Formação Continuada • Portaria MEC nº 2.036/2023	Investigar as diretrizes curriculares, o conceito de tempo ampliado vs. formação integral e a organização do trabalho docente.
Social	• Material Orientador (Conselhos de Educação) • Primeira Avaliação Diagnóstica • Guia para Elaboração da Política (Eixo Equidade)	Avaliar o papel do controle social, a participação da comunidade e o impacto da política na redução de desigualdades.

Fonte: Dos autores, 2026

3.1 O Marco Legal e a Esfera Estrutural-Financeira do ETI.

A concepção de educação defendida por Dewey, conforme discutida por Cavalieri (2009), pressupõe que a organização escolar vai além da transmissão de conteúdos formais, incorporando experiências educativas socialmente significativas. Nessa perspectiva, as condições materiais, financeiras e administrativas constituem elementos indispensáveis para a efetivação de propostas que envolvem a diversificação das oportunidades e do tempo escolar.

Nesse sentido, a análise da esfera estrutural-financeira do Programa Escola em Tempo Integral (ETI) permite compreender como o Estado brasileiro busca induzir a expansão da política por meio de dispositivos legais e mecanismos de financiamento, bem como os limites e tensões presentes nesse processo.

O ETI é formalmente instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023a), que estabelece seu marco legal e financeiro. A Lei estabelece, em seu Art. 1º, que “fica instituído o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral.”.

A palavra “fomentar” no excerto acima tem o sentido de incentivar ou promover o desenvolvimento e progresso, ou aumentar, impulsionar, porém somente a lei não pode garantir que os entes federativos cumpram ou mesmo que tenham recursos para tal fomento.

Assim, para que os objetivos do ETI sejam executados, o artigo 2º da lei afirma que “Programa Escola em Tempo Integral compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino” (Brasil, 2023a).

Estas assistências também são citadas, mas não descritas ou explicadas, embora mencione que a oferta deve ocorrer na “perspectiva da educação integral” e preveja a “reorientação curricular” (Brasil, 2023a, Art. 2º, II), ela não detalha a concepção pedagógica nem a organização curricular que sustentarão o tempo adicional. Essa formulação normativa desloca o debate para as indefinições sobre “o quê” e “como” a política será executada.

Vê-se que a Lei cumpre o papel de estabelecer a Esfera Estrutural-Financeira ao priorizar o fomento, especialmente para escolas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seu principal mérito estrutural é prever o apoio financeiro no período de transição, oferecendo segurança para a expansão antes da nova matrícula ser computada no Fundo Nacional da Educação Básica.

No entanto por si só a lei não traça objetivos ou traça um panorama sobre o que é esperado com descrições e metas, talvez, mais realistas. O que é suprido nos termos da portaria nº de 2023 que, em seu artigo 3º, propõe:

III. promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral; IV. melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes (Brasil, 2023b).

A formulação normativa pressupõe que a equalização de oportunidades e a melhoria da qualidade educacional decorreriam, prioritariamente, da ampliação da jornada escolar. Segundo Cavalieri (2009) a ampliação do tempo somente se justifica se houver uma mudança na própria concepção de educação escolar e no papel da instituição na formação dos indivíduos. O tempo integral deve ser um aliado na construção de uma “micro-sociedade” que potencialize atividades cooperativas e vivências democráticas, indo além do simples ensino de conteúdo.

Essa ausência de especificidade no marco legal cria a brecha crítica do programa: o risco de focar na quantidade de horas (tempo integral) sem garantir a qualidade da mediação e da atividade (educação integral). Essa fragilidade na efetivação pedagógica, sobretudo em contextos de desigualdade estrutural, é apontada por Richardt et al. (2024) e Amaral e Silva (2023).

A limitação pedagógica da legislação exige que a análise se volte aos documentos que operacionalizam os recursos, garantindo a condição material da escola em tempo integral. Afinal a capacidade de desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, depende da ampliação das possibilidades de mediação e de acesso aos novos instrumentos culturais (Vigotski, 2001).

Neste ponto, o Manual de Execução Financeira (Brasil, 2023h), documento de autoria conjunta do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é o instrumento que orienta a aplicação dos recursos. As primeiras partes do documento são normativas,

fixam as responsabilidades dos agentes, resumem a execução financeira e então temos a parte de utilização de recursos.

O Manual detalha também as despesas permitidas, estabelecendo uma conexão direta entre o financiamento e a diversificação de atividades, o que é crucial para o desenvolvimento da educação integral. Autoriza, por exemplo, o uso de recursos para reforma e construção de espaços como: "laboratório de ciências", "espaço de criação (espaço maker)", "ateliê ou sala ambiente para atividade artística" e "brinquedoteca ou sala de jogos" (Brasil, 2023h, p. 35-36).

Ao formalizar o financiamento desses itens, o Manual indica o "o quê" deve ser financiado, ampliando as possibilidades de mediação e de acesso a ferramentas e instrumentos culturais, o que está diretamente conectado ao desenvolvimento. Também está prevista a contratação de profissionais temporários para complementação do quadro, formação continuada e processos seletivos relativos ao desenvolvimento do programa.

O objetivo do Manual, contudo, não é pedagógico, mas sim de controle e transparência financeira. Apesar das indicações de uso de recursos serem um norte positivo para a educação integral, o Manual é intrinsecamente neutro quanto à qualidade educativa da indução financeira, uma vez que antes de descrever o uso dos recursos ele afirma que cada instância subnacional deverá anexar sua própria política.

Sendo assim, sem um trajeto para que tais recursos sejam utilizados, estes viram locais vazios, uma possibilidade, que não precisa ser concretizada, dizer que irá fazer e criar um plano e prazo para que sejam realizadas atividades, mapeá-las, readaptá-las e divulgá-las, ficam sob a responsabilidade de cada escola beneficiária do programa, o que pode vir a sobrecarregar-la administrativamente e interferir em sua capacidade pedagógica, pois, o desenvolvimento humano não ocorre no isolamento, mas na apropriação dos bens culturais disponíveis no meio social (Damião, Rocha e Nascimento, 2020).

A Resolução FNDE nº 25/2023 opera no mesmo registro financeiro, mas direcionada ao Investimento de Capital (obras e intervenções via PAR-Portfólio), mitigando o gargalo de infraestrutura da Lei. No entanto, o apoio é seletivo e voluntário, conforme podemos depreender do artigo 13:

Todos os custos decorrentes da elaboração das propostas e quaisquer outras despesas correlatas à participação nas seleções tratadas na presente Resolução serão de inteira responsabilidade dos entes concorrentes, não cabendo nenhuma remuneração, apoio ou indenização por parte da União. (Brasil, 2023c)

Essa arquitetura de indução sofreu uma alteração profunda com a Emenda Constitucional nº 135/2024, que vinculou o financiamento da ETI ao Fundeb (art. 212-A, CF). A nova regra estipula uma transição de até 10% dos repasses da União em 2025 e obriga os entes federados a destinarem, a partir de 2026, no mínimo 4% dos seus recursos do fundo para criar matrículas em tempo integral (Brasil, 2024g).

Essa natureza competitiva e técnica cria um dilema. Embora a Lei priorize a vulnerabilidade, a resolução acaba por priorizar a capacidade técnica. Municípios com infraestrutura administrativa precária podem falhar em captar o recurso para obras, ameaçando a equidade da política, pois, os entes mais vulneráveis podem não conseguir a infraestrutura necessária para suportar o desenvolvimento do programa Escola em Tempo integral.

Diante disto, a dinâmica do PAR-Portfólio obriga a questionar quem de fato participa da elaboração prática da política e a serviço de quem ela se estrutura. Ao transferir a responsabilidade da elaboração técnica para os entes locais, o Estado gera uma lacuna operacional na qual passam a atuar grupos de interesse que disputam o controle e o sentido da educação. Conforme formula Mainardes (2006), opera-se aqui uma articulação simbiótica entre o "contexto de influência" e o "contexto da produção do texto", cenários habitados por agentes privados e fundações que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico para legitimar determinados discursos.

A serviço de quê se coloca, então, esse arranjo? Para suprir as exigências burocráticas do PAR-Portfólio, as redes municipais acabam impelidas a buscar suportes operacionais externos. A análise do desenho institucional e do processo de formulação do programa federal revela que sua estrutura de indução contou, desde a gênese, com a cooperação técnica de organismos do terceiro setor, com destaque para o Centro de Referência em Educação Integral.

Sob o pretexto de prestar o suporte técnico previsto normativamente para a elaboração das propostas locais, essas organizações privadas convertem as intervenções textuais da política em uma racionalidade gerencialista de resultados. Esse processo expõe a educação pública ao perigo da fragmentação e da perda de direção pedagógica, visto que afasta o investimento do centro da instituição escolar. Como adverte Cavaliere (2009), essas formas alternativas que terceirizam e descentralizam as responsabilidades do Estado operam sob o risco crônico de, ao invés de qualificar o ensino, atuarem aprofundando ainda mais a precarização da educação.

Ancorando nas proposições de Vigotski (2007), compreende-se que o desenvolvimento humano requer instrumentos e condições materiais concretas para se efetivar. Se, por um lado, a abertura legal para articular a escola ao território enriquece essas mediações, por outro, o programa falha estruturalmente ao não garantir democratização de oportunidades. Devido às severas desigualdades políticas e administrativas locais, o formato concorrencial do PAR-Portfólio pune as redes mais vulneráveis, impedindo-as de acessar os recursos necessários para estruturar esse espaço formativo.

Visto isso, o marco legal do ETI pressupõe uma reconfiguração da própria função social da escola, que supera os repasses financeiros e as metas de matrículas. Essa dimensão não se limita à infraestrutura física do prédio, mas estende-se à organização do território como espaço pedagógico. Torna-se imperativo, portanto, um modelo de financiamento e de governança intersetorial que garanta a segurança e a viabilidade dessas experiências, sob o risco de a ampliação do tempo aprofundar a precarização educacional

Essa perspectiva territorial encontra-se expressa no Módulo 2 do curso de formação continuada do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2025c), o qual orienta sobre a necessidade de expansão dos ambientes de aprendizagem:

A comunidade no entorno da escola também precisa se envolver com esse processo educativo e reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios. O ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser

considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes. (Brasil, 2025c, p.23-24)

A análise conjunta da Lei nº 14.640/2023, da Resolução FNDE nº 25/2023 e do Manual de Execução Financeira, em diálogo com o Módulo 2 da formação, demonstra que a esfera estrutural-financeira do ETI aponta mecanismos para enfrentar os desafios financeiros da Educação em Tempo integral. Contudo, também verificamos limites na operacionalização e na natureza seletiva da captação dos recursos, o que pode ameaçar a equidade. Por essa razão, a investigação se desloca agora para a análise da Esfera Pedagógica do programa, consubstanciada nas Portarias e Guias orientadores do Ministério da Educação.

3.2. A Esfera Pedagógica do ETI: Concepção, Currículo e a Brecha da Integração

Uma vez normatizadas as questões de financiamento pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o debate desloca-se para o núcleo substantivo da política: a Esfera Pedagógica. É nesse plano que se definem as concepções de educação em tempo integral, as orientações curriculares e as condições de organização do trabalho educativo.

A esfera pedagógica materializa-se não apenas em documentos normativos, como a Portaria MEC nº 2.036/2023 (Brasil, 2023g) e o Guia para a Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral (Brasil, 2024a), mas também em materiais orientadores e formativos destinados às redes e aos profissionais responsáveis por sua implementação.

Entre os documentos que compõem essa esfera, a Portaria MEC nº 2.036/2023 assume papel central por constituir o principal marco normativo do programa, estabelecendo o quadro conceitual que orienta as demais diretrizes. Nela, a Educação em Tempo Integral é definida no artigo 2, § 1º como a:

concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (Brasil, 2023g).

Tal perspectiva aproxima-se da concepção defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o sujeito como uma totalidade constituída nas e pelas relações sociais, tendo a cultura e a atividade mediada como fundamentos do desenvolvimento (Vigotski, 2007).

A portaria também abrange os princípios e diretrizes do programa no artigo 3º e 4º, que chamamos atenção para os seguintes incisos:

III - reconhecimento das **múltiplas formas de realização da Educação Integral**, a partir das singularidades, potencialidades, limites e circunstâncias dos sujeitos, comunidade escolar e território; V - visão integrada dos sujeitos que realizam a ação educativa - **incluindo estudantes, professores, gestores, profissionais da educação e famílias** - reconhecendo-os como indivíduos historicamente situados e multidimensionais, que se humanizam continuamente, mobilizando de forma articulada os aspectos cognitivo, físico, social, emocional, cultural e político de seu desenvolvimento; VIII - integração e articulação da educação escolar com as demais políticas sociais, na perspectiva da proteção e promoção do conjunto de direitos humanos e do combate às múltiplas manifestações da exclusão social; IX **reconhecendo-os como indivíduos historicamente situados e multidimensionais, que se humanizam continuamente** - integração e articulação da educação escolar com políticas sociais implicadas com a educação integral promovida em **ambientes externos à escola como espaços comunitários, institucionais e territórios** (Brasil, 2023g, Art. 3º, grifos Dos autores).

VIII - **a participação ativa dos estudantes e de seu papel no processo coletivo e colaborativo de construção e apropriação dos saberes**, atitudes e práticas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em uma perspectiva de progressiva autonomia. X - a construção de **arranjos locais de integração da escola com o território** e com a comunidade social de que faz parte, na perspectiva do reconhecimento, da valorização e da mobilização dos saberes e das práticas socioculturais vivenciadas no seu entorno; (Brasil, 2023g, Art. 4º, grifos Dos autores).

No artigo 3º, destaca-se a diretriz III, que prevê o “reconhecimento das múltiplas formas de realização da Educação Integral” (Brasil, 2023g), propondo a superação da dicotomia entre turno e contraturno em favor de um currículo

integrado e integrador. Essa diretriz desloca, no plano normativo, a compreensão do tempo integral como simples extensão da jornada escolar, afirmando-o como reorganização qualitativa do trabalho pedagógico.

O inciso V amplia essa concepção ao enfatizar a integração de toda a comunidade escolar – estudantes, profissionais da educação, famílias e atores do território – como condição para a efetivação da Educação Integral. Já os incisos VIII e IX reforçam esse movimento ao preverem a articulação da escola com diferentes espaços sociais e ao reconhecerem os sujeitos como historicamente situados e em permanente processo de humanização.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a humanização não é compreendida como um dado natural, mas como um processo de apropriação da cultura historicamente produzida. Nesse sentido, o aprendizado constitui um aspecto necessário e universal do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme destaca Vigotski (2008, p. 58).

No artigo 4º, a diretriz VIII enfatiza o papel ativo do estudante no processo de “construção e apropriação dos saberes, deslocando a centralidade do ensino da mera transmissão para a participação do sujeito em atividades mediadas. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essa apropriação é compreendida como um processo essencialmente social.

Como afirma Vigotski (2008, p. 33), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual”. Assim, a atividade coletiva orientada sobre os objetos da cultura, mediada pela linguagem e pela intervenção pedagógica, constitui condição para que o conhecimento sistematizado seja internalizado e transformado em instrumento de pensamento.

Ao prever a criação de “arranjos locais com o território” (inciso X), a política reafirma o meio social como matriz essencial de mediação do desenvolvimento. A integração de espaços comunitários, culturais e institucionais ao currículo amplia o acesso dos estudantes a diferentes práticas sociais, permitindo que a escola atue como polo articulador de experiências formativas.

Essa abertura curricular reforça a compreensão de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não resulta de processos internos de maturação, mas da internalização de formas culturais de comportamento historicamente produzidas (Vigotski, 2008; Cavalieri, 2009).

Desta forma a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os incisos VIII e IX assumem centralidade. Como afirma Vigotski (2008, p. 23), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, indicando que a mediação social é a base da constituição das Funções Psicológicas Superiores, ou seja, em conjunto, os incisos da Portaria reafirmam uma concepção de desenvolvimento humano como processo socialmente mediado, ao reconhecer o papel do território, das políticas intersetoriais e da participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

No plano normativo, a política afasta-se de concepções biologizantes ou maturacionistas, alinhando-se à compreensão de que a humanização decorre da apropriação da cultura historicamente produzida, conforme formulado pela Psicologia Histórico-Cultural.

No intuito de evitar que as diretrizes da Educação Integral permaneçam no plano da abstração pedagógica, a Portaria MEC nº 2.036/2023 estabelece, em seu Art. 13, os eixos estruturantes da assistência técnica da União, organizados a partir de verbos de ação — AMPLIAR, FORMAR, FOMENTAR, ESTRUTURAR, ENTRELAÇAR e ACOMPANHAR. Esses eixos explicitam a intenção do Programa Escola em Tempo Integral de intervir diretamente nas condições de produção do trabalho pedagógico e de gestão, deslocando a política de uma formulação exclusivamente normativa para um conjunto de ações indutoras da prática.

Entre os eixos propostos, destacam-se, pela afinidade com as categorias da Psicologia Histórico-Cultural, FORMAR (Art. 15), FOMENTAR (Arts. 16 e 17) e ENTRELAÇAR (Art. 21), uma vez que concentram esforços na qualificação dos processos de mediação pedagógica, na reorganização curricular e na ampliação das condições materiais e simbólicas do trabalho educativo. Esses eixos incidem diretamente sobre elementos centrais da atividade pedagógica,

especialmente o papel do professor como mediador e a organização das condições objetivas de ensino.

O eixo FORMAR reconhece o professor como agente mediador, atuando à luz do referencial adotado para promover o desenvolvimento psíquico. Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade docente não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a organização intencional das condições de aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento psíquico.

Conforme formulam Lev Vigotski, Alexander Luria e Alexei Leontiev (2019), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da atividade mediada, o que exige a atuação consciente do educador na introdução de instrumentos culturais e na organização das situações de ensino.

O eixo FOMENTAR, ao prever o provimento de recursos materiais, tecnológicos e de infraestrutura, incide sobre outro elemento central da mediação pedagógica: os instrumentos culturais.

Como afirmam Vigotski, Luria e Leontiev (2019, p. 30), “o uso de instrumentos artificiais, a transição para a atividade mediada, muda fundamentalmente todas as funções psicológicas”. Desta forma, como já discutido, na perspectiva histórico-cultural, os instrumentos culturais reorganizam qualitativamente a atividade humana, de modo que sua presença só adquire sentido formativo quando articulada às práticas pedagógicas intencionalmente organizadas.

Essa compreensão é aprofundada quando Vigotski (2007, p. 124) destaca que, enquanto os conceitos espontâneos emergem da experiência imediata, os conceitos científicos “implicam logo de início uma atitude mediada relativamente ao seu objeto”. Ou seja, o desenvolvimento não decorre da ampliação empírica das vivências, mas da intervenção pedagógica que introduz instrumentos simbólicos capazes de reestruturar o pensamento do estudante.

O eixo ENTRELAÇAR (Art. 21), por sua vez, formaliza o fortalecimento dos arranjos intersetoriais e do trabalho em rede no território, consolidando o que esta pesquisa compreende como a mediação social da política. Ao articular políticas públicas, equipamentos culturais e atores comunitários, o programa

reconhece que a rede territorial pode operar como mediador coletivo do desenvolvimento. Desta forma amplia o campo das mediações sociais da política, incorporando o território como parte constitutiva do processo formativo, conforme os pressupostos já analisados neste capítulo.

Se, no plano normativo, os eixos explicitam a centralidade das mediações pedagógicas, materiais e sociais, torna-se necessário examinar como tais princípios são traduzidos em orientações mais sistemáticas para as redes de ensino. É nesse sentido que o Guia para Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral assume função complementar, ao sistematizar fundamentos, objetivos e estratégias voltadas à implementação da política, afirmando que a Educação Integral deve “garantir o direito à apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido e à participação plena na vida social” (Brasil, 2024a, p. 2–3).

Complementarmente, o Guia, documento destinado às redes de ensino, explicita que a implementação da política implica nas “práticas intersetoriais articulando os agentes políticos e técnicos de secretarias distintas (tais como as pastas de saúde, assistência social, cultura e esportes), bem como de foros de participação social como os Conselhos de Educação” (Brasil, 2024a, p. 2).

Essa orientação dialoga com as diretrizes já estabelecidas pela Portaria MEC nº 2.036/2023, que prevê uma organização curricular flexível, inovadora e intersetorial (Brasil, 2023g, Art. 5º), indicando que a articulação entre setores e experiências culturais deve compor a própria estrutura do currículo, e não configurar ações periféricas.

A ênfase no direito à apropriação do patrimônio cultural desloca a centralidade da política para o acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente produzidos, compreendidos, na perspectiva histórico-cultural, como elementos decisivos para o desenvolvimento psíquico. Para Vigotski (2007, p. 131), a “disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança”, reorganizando-os em um sistema conceitual mais complexo.

Nessa direção, ao legitimar a escola como espaço privilegiado dessa apropriação cultural, o documento reafirma sua função mediadora no processo de formação omnilateral, indicando que o tempo ampliado deve ser preenchido por experiências intencionalmente organizadas, conforme discutido na base teórica desta pesquisa.

A análise articulada da Portaria MEC nº 2.036/2023 e do Guia para Elaboração da Política de Educação em Tempo Integral evidencia uma coerência conceitual em torno da centralidade da mediação social, da apropriação cultural e da superação da lógica assistencial do tempo integral. Ao associar a ampliação da jornada à reorganização curricular, à formação docente e à articulação territorial, esses documentos deslocam o foco da política do simples aumento do tempo escolar para a qualificação das experiências educativas.

Entretanto, essa densidade discursiva não é acompanhada por orientações pedagógicas suficientemente estruturadas para a execução da política. A ausência de um modelo curricular articulador e a organização das diretrizes em eixos relativamente autônomos produzem um efeito ambivalente: ao mesmo tempo em que preservam a autonomia dos entes federativos, deixam em aberto os parâmetros concretos de mediação didático-pedagógica no cotidiano escolar. Como consequência, desloca-se para o contexto da prática a responsabilidade de produzir, com recursos desiguais, a integração que a política afirma como princípio.

É nesse cenário que os Cadernos de Formação Continuada passam a assumir papel estratégico, constituindo a principal via por meio da qual o Ministério da Educação busca incidir diretamente sobre o trabalho cotidiano das redes de ensino e das escolas. O Guia de Orientação declara reunir “orientações práticas – além de indicações de referências suplementares – que sirvam de subsídio para os entes federativos elaborarem suas Políticas de Educação em Tempo Integral” (Brasil, 2024a, p. 2), indicando uma função explicitamente formativa e indutora da ação pedagógica e administrativa.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tais materiais formativos podem ser compreendidos como instrumentos culturais, isto é,

mediações simbólicas destinadas a reorganizar a atividade humana. Conforme Vigotski (2008), os instrumentos e signos não atuam diretamente sobre o desenvolvimento, mas transformam qualitativamente a relação do sujeito com o objeto de sua ação. Assim, os módulos de formação não produzem, solitariamente, a Educação Integral, mas podem qualificar a atividade de gestores e professores ao oferecer referenciais conceituais e organizativos para a construção intencional das situações de ensino.

De modo complementar, esses cadernos operam como textos situados na mediação entre o contexto da produção da política e o contexto da prática, buscando orientar – ainda que de forma não prescritiva – a atuação dos sujeitos escolares (Mainardes, 2006). Cumpre notar que os módulos integram o "Curso de Formação Continuada de Secretárias(os) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias de Educação no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral". O próprio nome da formação deixa claro que o público-alvo são os gestores, e não os professores da ponta. Isso justifica o caráter gerencial dos textos e a ausência de diretrizes didáticas para o cotidiano escolar.

Feita essa marcação, a análise do Módulo 2 - Concepções e Princípios evidencia um esforço de conferir densidade conceitual à política, alinhando-se à compreensão da Educação Integral como um processo que ultrapassa a ampliação do tempo escolar. O documento afirma que a educação “vai além da escola” , estando presente no trabalho, na família e nas práticas sociais cotidianas (Brasil, 2025c, p. 9), e defende a necessidade de “romper com a separação entre escola e vida” , transformando escola, bairro e cidade em território educativo (Brasil, 2025c, p. 14).

Contudo, apesar da consistência teórica dessas proposições, o Módulo 2 opera predominantemente no plano reflexivo e valorativo. Por ser um material direcionado à macrogestão das secretarias, as narrativas mobilizadas cumprem a função de produzir adesão conceitual, mas oferecem poucas mediações didático-pedagógicas capazes de orientar a reorganização concreta do trabalho docente, do currículo e das práticas escolares. Assim, sua contribuição incide mais sobre a definição do porquê da Educação Integral do que sobre o como

realizá-la no cotidiano escolar, deixando uma lacuna formativa para o professor da escola pública pública.

O que foi dito acima não deve ser interpretada como falha pontual, mas como parte da trajetória da política, marcada por textos atravessados por disputas e compromissos que deixam lacunas a serem preenchidas no contexto da prática (Mainardes, 2006). No caso do Programa Escola em Tempo Integral, a fragilidade das mediações pedagógicas no Módulo 2 amplia o espaço para reinterpretções locais, o que pode tanto favorecer a contextualização quanto aprofundar desigualdades na implementação.

O Módulo 3 do Programa Escola em Tempo Integral tem como objetivo orientar estados e municípios na elaboração e implementação da política, situando-a no campo das políticas públicas educacionais. O documento define política pública como o “Estado em ação” , compreendida como um processo que envolve formulação, implementação, monitoramento e avaliação (Brasil, 2025d, p. 10-11). A partir dessa definição, o módulo estrutura sua abordagem em etapas procedimentais, tais como diagnóstico da rede, definição de metas, planejamento estratégico e avaliação.

No plano operativo, o módulo orienta que o primeiro movimento das redes de ensino seja o conhecimento da realidade local, enfatizando a necessidade de mapear as escolas, suas condições materiais, os sujeitos atendidos e as demandas do território. Para isso, propõe a elaboração de relatórios diagnósticos que subsidiem a tomada de decisão e a definição das ações a curto, médio e longo prazo (Brasil, 2025d, p. 18-23). O documento apresenta, ainda, exemplos de experiências consideradas exitosas, com o intuito de inspirar os entes federativos na formulação de suas próprias políticas.

O que pode ser compreendido como um texto que atua na transição entre o contexto da produção e o contexto da prática. Ao mesmo tempo em que oferece diretrizes gerais, o módulo explicita seu caráter não prescritivo, afirmando que não define um modelo único de política a ser seguido, mas apresenta elementos para que cada rede construa sua própria proposta (Brasil, 2025d, p. 19).

O Módulo 4 desloca o eixo da discussão para a gestão democrática e a participação social, enfatizando a necessidade de institucionalizar espaços coletivos de decisão no âmbito da Educação Integral. O documento defende a criação de conselhos, fóruns, comitês e instâncias colegiadas como mecanismos fundamentais para a articulação entre escola, território e demais políticas públicas (Brasil, 2025e, p. 27-29).

Ao confrontar o Módulo 4 com as reflexões de Cavaliere (2009), percebe-se que a institucionalização de espaços coletivos é o que diferencia a “educação integral” da simples “escola de tempo integral”. Essa articulação democrática e territorial se mostra imperativa quando contrastada com os achados de Araújo (2017), o qual demonstra que a ausência de uma gestão integrada no território pode fazer com que a escola permaneça capturada por um modelo puramente assistencialista. Sob essa lógica frágil, o tempo ampliado acaba focando de forma isolada na proteção social e na contenção de vulnerabilidades, em detrimento de uma verdadeira formação pedagógica omnilateral.

Para viabilizar essa participação, o módulo orienta a formalização normativa dessas instâncias, a definição de atribuições e a constituição de canais permanentes de diálogo entre gestores, profissionais da educação, estudantes, famílias e atores comunitários (Brasil, 2025e). No entanto, ao privilegiar a institucionalização formal dessas instâncias, o módulo pouco explicita como os espaços participativos incidem concretamente sobre o trabalho pedagógico, a organização curricular e a mediação do conhecimento escolar.

Essa lacuna pode ser interpretada como um deslocamento para o contexto da prática, onde, como já analisado, os princípios são recontextualizados de modo desigual (Mainardes, 2006).

Desse modo, há o risco de que a participação social e a intersectorialidade se convertam em dispositivos predominantemente organizacionais, sem que se explicita de que maneira tais instâncias contribuem para a qualificação da mediação pedagógica e para a apropriação dos conhecimentos escolares. Na ausência dessa articulação, a gestão democrática tende a operar mais como exigência procedimental da política do que como elemento efetivamente integrado ao projeto formativo da Educação Integral.

O Módulo 5 avança na implementação da política, focando na dimensão pedagógica, conforme o trajeto já delineado nos módulos anteriores. Diferentemente deles, que privilegiam aspectos conceituais, administrativos e de governança, este documento problematiza diretamente a fragmentação entre turno e contraturno, afirmando a necessidade de conferir unidade pedagógica ao tempo ampliado.

O módulo sustenta que a adesão à Educação Integral “não se resume à inscrição no Programa Escola em Tempo Integral”, exigindo o engajamento político e pedagógico das redes e de seus atores (Brasil, 2025f, p. 29). Tal formulação desloca a política do plano meramente operacional para o campo da responsabilidade pedagógica, reconhecendo que a ampliação da jornada só adquire sentido formativo quando orientada por um projeto educativo intencional.

Nesse ponto, o documento aproxima-se de pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, ao sugerir que o desenvolvimento não decorre da simples ampliação do tempo ou da diversificação de atividades, mas da organização consciente das experiências educativas.

Ao afirmar que os entes subnacionais e suas redes “não são e não podem ser simples executores de uma política curricular nacionalmente estabelecida” (Brasil, 2025f, p. 17), o módulo reforça a ideia de autoria pedagógica das escolas e posiciona o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como eixo articulador da Educação Integral. Essa centralidade do PPP revela uma compreensão do currículo como processo histórico, situado e coletivo, em consonância com a perspectiva histórico-cultural de que a atividade educativa se constitui nas relações sociais concretas e nas condições objetivas de sua realização.

Além disso, o documento enfatiza que a Educação Integral demanda a integração entre tempos, espaços e sujeitos educativos, reconhecendo que a escola é “um, mas não o único espaço de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2025f, p. 21). Essa proposição amplia o campo formativo ao articular saberes escolares, comunitários e culturais, reforçando a concepção de território como espaço de mediação social. O módulo avança ao indicar que essa integração não deve ocorrer de forma espontânea ou dispersa, mas precisa ser pedagogicamente

organizada, de modo a evitar a justaposição de atividades sem unidade formativa.

Ao afirmar que “currículo é caminho” (Brasil, 2025f, p. 36), o Módulo 5 explicita a natureza processual da Educação Integral, compreendendo o currículo como construção permanente, revisitada à luz das práticas e das experiências vividas no cotidiano escolar. Tal concepção rompe com modelos curriculares fechados e prescritivos, mas, ao mesmo tempo, evidencia uma tensão central da política: ao valorizar a autonomia e a autoria das escolas, o documento oferece poucas mediações pedagógicas concretas que orientem como essa integração curricular pode ser construída no cotidiano do trabalho docente.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essa lacuna é particularmente relevante. Conforme argumenta Vigotski (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da organização intencional do ensino, que introduz instrumentos culturais sistematizados e promove a generalização conceitual. Assim, embora o Módulo 5 reconheça a centralidade do professor e do currículo integrado, ele ainda delega às escolas a tarefa complexa de transformar princípios amplos em práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento, sem oferecer referenciais didáticos mais consistentes para essa mediação.

Nesse sentido, o Módulo 5 ocupa uma posição ambígua no conjunto dos materiais formativos: ao mesmo tempo em que representa o avanço mais significativo em direção à dimensão pedagógica da política, ele também explicita os limites da indução federal no que diz respeito à organização do ensino no tempo integral. A aposta na autoria escolar e na construção coletiva do currículo amplia possibilidades de contextualização, mas, em contextos marcados por desigualdades estruturais e fragilidades formativas, pode aprofundar assimetrias na implementação da Educação Integral.

Dessa forma, no Módulo 5 a política apresenta consistência no plano conceitual e reconhece a importância da mediação pedagógica, mas transfere para o contexto da prática a responsabilidade por suprir lacunas formativas que não são enfrentadas de modo sistemático no desenho da política. A efetivação

da Educação Integral, compreendida como processo de desenvolvimento humano socialmente mediado, depende menos da enunciação de princípios e mais da criação de mediações pedagógicas concretas que orientem o trabalho docente e sustentem a unidade formativa do tempo ampliado.

A análise articulada da Portaria MEC nº 2.036/2023, do Guia para a Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral e dos módulos formativos evidencia um esforço consistente de construção de uma política nacional orientada por princípios pedagógicos amplos, centrados na superação da lógica assistencial do tempo integral e na valorização da mediação pedagógica, da formação docente e da articulação territorial. No plano normativo e conceitual, os documentos apresentam coerência interna ao afirmar que a ampliação da jornada escolar deve estar associada à reorganização curricular, à apropriação do patrimônio cultural e à constituição de redes intersetoriais de apoio ao processo educativo.

A Portaria estabelece os eixos estruturantes da política e define os mecanismos de indução federal, enquanto o Guia sistematiza fundamentos, objetivos e diretrizes operacionais para a elaboração das políticas locais. Os módulos formativos, por sua vez, buscam traduzir esses princípios em orientações pedagógicas e exemplos de práticas, assumindo o papel de mediação entre o texto normativo e o cotidiano das redes de ensino. Em conjunto, esses documentos compõem o arcabouço oficial que orienta o desenvolvimento do Programa Escola em Tempo Integral.

Contudo, a análise dos documentos também revela limites importantes nesse arranjo documental. Embora os materiais reafirmem a centralidade da formação docente e da integração curricular, observa-se uma fragilidade recorrente na explicitação das mediações pedagógicas necessárias para a concretização desses princípios. Os módulos, em especial, tendem a privilegiar a apresentação de diretrizes gerais e experiências consideradas exitosas, sem explicitar de modo sistemático os processos de planejamento, os critérios pedagógicos e a intencionalidade formativa que sustentam tais práticas.

Essa ausência acima descrita compromete a função orientadora dos materiais e desloca para os contextos locais a tarefa de construir sínteses

pedagógicas complexas. Por essa razão, na próxima seção passaremos a esfera social do desenvolvimento do programa Escola em Tempo Integral.

3.3 A Esfera Social do ETI: Articulação, Participação e o Contexto da Prática.

A Esfera Social do Programa Escola em Tempo Integral corresponde ao plano em que as diretrizes normativas da política encontram suas condições concretas de materialização. É nesse nível que as proposições legais deixam de operar como prescrições abstratas e passam a ser traduzidas no cotidiano das escolas, envolvendo gestores, professores, famílias, redes de proteção social e a atuação coordenada dos entes federativos (Brasil, 2023a).

Para compreender como a dimensão social do Programa Escola em Tempo Integral é operacionalizada no plano da implementação, esta seção toma como objeto de análise o conjunto de materiais normativos e formativos produzidos pelo Ministério da Educação para orientar estados e municípios: o Documento de Referência para Articulação Intersetorial e os Módulos de Formação destinados às equipes técnicas e gestoras, elaborados pela Secretaria de Educação Básica.

O Documento de Referência para Articulação Intersetorial apresenta a intersectorialidade como eixo estruturante da política de Educação Integral. O texto sustenta que a articulação entre educação, saúde, assistência social, cultura e esporte constitui condição para a garantia de uma jornada ampliada com qualidade, defendendo a “promoção da articulação entre políticas sociais” (Brasil, 2025b, p. 7).

Ao posicionar a escola como polo de integração das políticas públicas no território, o documento reconhece que as condições materiais de vida interferem diretamente nas possibilidades de escolarização. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural, segundo a qual as funções psicológicas superiores se constituem nas relações sociais historicamente organizadas (Vigotski, 2007, p. 57).

Do ponto de vista conceitual, portanto, o documento apresenta uma fundamentação consistente acerca do *porquê* da articulação intersetorial. Entretanto, como se buscará demonstrar, seus encaminhamentos para o *como* realizá-la permanecem genéricos, produzindo uma lacuna entre a intenção normativa e os instrumentos concretos de execução.

Essa fragilidade torna-se visível no próprio Documento de Referência para Articulação Intersetorial, produzido pela Secretaria de Educação Básica, quando o texto explicita as ações consideradas prioritárias para a consolidação do trabalho em rede. Ao descrever as estratégias operacionais do eixo intersetorial, o material afirma:

Para alcançar esses objetivos, algumas ações são propostas, entre elas: a construção de documentos de referência para a orientação e o fortalecimento da articulação intersetorial e do trabalho em rede no território; a formação dos profissionais na perspectiva da articulação intersetorial e do trabalho em rede nos territórios; e o registro, reconhecimento e disseminação das práticas inovadoras de articulação intersetorial e de trabalho em rede desenvolvidas pelas secretarias de educação e pelas escolas. (p. 8).

Desta forma o Documento de Referência para Articulação Intersetorial estrutura-se a partir da defesa da intersetorialidade como eixo central da Educação Integral, destacando a articulação entre educação, saúde, assistência social, cultura e esporte. O texto apresenta objetivos gerais, ações consideradas prioritárias e exemplos de experiências desenvolvidas por redes e escolas, organizados por eixos temáticos (Brasil, 2025b).

Observa-se que tais ações concentram-se na indução conceitual e na circulação de experiências exitosas, sem o detalhamento de protocolos administrativos, fluxos institucionais vinculantes ou mecanismos formais de cooperação intersetorial. Em outras palavras, o documento reafirma o que deve ser feito, mas pouco explicita como tais articulações devem ser operacionalizadas no cotidiano das redes e das escolas.

A característica acima exposta evidencia a distância recorrente entre a formulação normativa e o contexto da prática, no qual os textos oficiais são interpretados, traduzidos e recriados pelos atores locais (Mainardes, 2006). Quando esses processos não são acompanhados de instrumentos técnicos e

organizacionais mais estruturados, tende-se a deslocar para as unidades escolares e para os gestores locais a responsabilidade por resolver problemas de natureza sistêmica, ampliando desigualdades entre redes com distintas capacidades institucionais.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essa lacuna não é apenas administrativa, mas também pedagógica. A ação humana não se organiza de forma espontânea; ela depende de mediações culturais que orientam e estruturam a atividade. Como assinala Vigotski (2007), o uso de meios artificiais e signos reorganiza qualitativamente a atividade humana, transformando a relação do sujeito com o objeto de sua ação. De modo análogo, na ausência de instrumentos institucionais que organizem a cooperação intersetorial, a articulação entre políticas sociais tende a se fragmentar em iniciativas pontuais, dependentes da capacidade individual dos gestores e das condições específicas de cada território.

Essa limitação torna-se ainda mais evidente na seção do documento intitulada *“Implementando a intersectorialidade”*. Nela, são apresentadas experiências desenvolvidas por redes e escolas, organizadas por eixos temáticos e acompanhadas de links e materiais complementares. O objetivo declarado é fortalecer o trabalho em rede no território e disseminar práticas consideradas inovadoras (Brasil, 2025b). Contudo, a estratégia adotada privilegia a exposição de experiências como produtos – o que foi feito e quais resultados foram alcançados – em detrimento da explicitação dos processos que as tornaram possíveis. Pouco se detalham os fluxos administrativos, as rotinas de articulação entre secretarias, os critérios pedagógicos de integração curricular ou as condições institucionais necessárias para sua implementação.

Determinada forma de apresentação produz um efeito pedagógico limitado. Os exemplos inspiram, mas não necessariamente instrumentalizam. Mainardes (2006) esclarece um ponto crítico, pois é justamente no contexto da prática que os profissionais precisam converter orientações normativas em ações concretas. Quando os documentos oferecem apenas resultados acabados, sem explicitar sua gênese, transferem às equipes escolares a tarefa mais complexa: a criação das condições institucionais, organizacionais e pedagógicas que sustentam tais práticas.

Desse modo, o Documento de Referência para Articulação Intersetorial cumpre uma função mobilizadora importante, ao explicitar princípios, tornar visíveis experiências e reforçar a centralidade da intersetorialidade na Educação Integral. No entanto, revela limites como dispositivo formativo e operacional, ao não oferecer mediações suficientemente estruturadas para orientar a implementação da política de forma equitativa. A intersetorialidade, apresentada como eixo estruturante, corre o risco de assumir um caráter declaratório, convertendo-se em tarefa artesanal, dependente do capital relacional e da capacidade técnica dos atores locais.

É nesse contexto que a estratégia do programa se desloca para o campo formativo, buscando incidir diretamente sobre os agentes responsáveis pela implementação da política. Os Módulos de Formação Continuada passam, assim, a ocupar lugar central na análise, na medida em que operam como mediações entre o texto normativo da Portaria, as diretrizes do Documento de Referência e o cotidiano das escolas.

O Módulo 4 – “Gestão Democrática e Instâncias de Participação e Acompanhamento Social” (Brasil, 2025e) é dedicado para a explicitação das bases legais da gestão democrática no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, com ênfase no funcionamento e nas atribuições de órgãos colegiados, como os conselhos do FUNDEB e os Conselhos de Educação. Tais instâncias são apresentadas como dispositivos centrais de fiscalização, transparência e validação das metas pactuadas, reforçando a dimensão do controle social e do monitoramento da aplicação dos recursos públicos.

Essa abordagem revela uma concepção de participação fortemente ancorada na lógica jurídico-administrativa da política educacional, na qual a gestão democrática aparece associada prioritariamente ao cumprimento de responsabilidades legais e à observância de procedimentos formais. Embora esses elementos sejam fundamentais para a garantia do direito à educação, o módulo pouco avança na explicitação de como tais instâncias podem operar como espaços efetivos de deliberação pedagógica e de construção coletiva das decisões escolares (Mainardes, 2006).

Nesse sentido, observa-se que o material descreve com clareza o que são os conselhos, quais são suas competências e como devem funcionar do ponto

de vista normativo, mas não apresenta metodologias participativas, estratégias de mobilização comunitária ou dispositivos formativos capazes de sustentar práticas dialógicas no cotidiano das escolas. A gestão democrática, assim, permanece circunscrita ao plano legal-formal, sem que se explicitem mediações concretas que qualifiquem a ação dos profissionais da educação no contexto da prática.

Conforme assinala Mainardes (2006), é no contexto da prática que os textos políticos são interpretados, traduzidos e recriados pelos atores locais, processo que exige não apenas diretrizes normativas, mas também instrumentos técnicos e organizacionais que orientem a ação. Quando tais mediações não são oferecidas, há o risco de que os dispositivos de participação se convertam em rituais burocráticos, esvaziados de seu potencial formativo e transformador.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essa limitação não é apenas institucional, mas também pedagógica. A participação social, para operar como mediação do desenvolvimento humano, precisa constituir-se como prática social efetiva, organizada e intencional, e não apenas como instância formal de validação de decisões previamente definidas (Vigotski, 2008). Na ausência de dispositivos que promovam a interação dialógica, a reflexão coletiva e a apropriação crítica das decisões pedagógicas, a gestão democrática tende a perder sua função mediadora, restringindo-se ao cumprimento de exigências administrativas.

Desse modo, embora o Módulo 4 reafirme princípios importantes da democratização da gestão educacional, sua contribuição para a materialização da participação social revela-se limitada. Ao privilegiar a dimensão normativa em detrimento da dimensão formativa e metodológica, o material reproduz a dissociação entre intenção política e condições concretas de implementação, deslocando para o contexto da prática a responsabilidade por produzir formas qualificadas de participação sem oferecer os instrumentos necessários para tal.

A proposição de um currículo integrado e integrador, tal como enunciada no Módulo 5 (Brasil, 2025f), desloca a compreensão de currículo para além de uma simples listagem de conteúdos, compreendendo-o como organização intencional das experiências educativas ao longo da jornada escolar. O documento propõe o currículo como eixo articulador das experiências educativas

ao longo da jornada ampliada, enfatizando a necessidade de integração entre tempos, espaços, saberes escolares e práticas desenvolvidas no território.

Ao longo do módulo, são retomados conceitos como unidade formativa, intencionalidade pedagógica e articulação entre atividades curriculares e não curriculares, com o objetivo de orientar as redes e as escolas na reorganização do trabalho pedagógico em consonância com os princípios do Programa Escola em Tempo Integral. O material adota uma abordagem conceitual e orientadora, destacando diretrizes gerais para a integração curricular, sem, contudo, detalhar dispositivos pedagógicos ou organizacionais específicos para sua operacionalização no cotidiano escolar, conforme as orientações do Ministério da Educação.

Conforme destaca Cavalieri (2009, p. 52), a educação integral não se reduz à ampliação do tempo, pois implica “reorganizar o trabalho pedagógico de modo a conferir unidade às experiências escolares” . Essa formulação, entretanto, suscita uma questão central para a análise da esfera social da política: em que medida a ampliação do tempo escolar, por si só, garante a articulação entre as diferentes dimensões do desenvolvimento humano – cognitiva, social, cultural e emocional – de modo que as atividades não se configurem como ações justapostas, mas componham uma unidade formativa coerente?

Tal problematização torna-se ainda mais relevante em contextos marcados por desigualdades sociais, nos quais os estudantes apresentam distintos níveis de desenvolvimento real, exigindo mediações pedagógicas sistemáticas que nem sempre são asseguradas pelas condições concretas de implementação da política (Mainardes, 2006; Vigotski, 2008).

Embora o Programa Escola em Tempo Integral atribua ao território o estatuto de matriz de mediação cultural e de ampliação das experiências formativas, o estudo de Araújo, Auer e Taquini (2021) evidencia que a demanda por vagas em escolas de tempo integral é fortemente atravessada pela necessidade de “subsistência familiar” (p. 17), sendo a escola concebida, portanto, como espaço de guarda.

Essa realidade empírica traz para o centro do debate os limites e tensionamentos inerentes ao binômio "Educação e Proteção Social". No contexto da escola pública brasileira, a ampliação da jornada escolar frequentemente equilibra-se em uma linha tênue entre o seu papel estritamente pedagógico — voltado à apropriação do conhecimento sistematizado — e a sua função de assistência social. Sob o impacto das desigualdades estruturais, a permanência prolongada do estudante passa a ser demandada não pela busca de uma formação omnilateral, mas pela necessidade imediata de garantir alimentação, segurança e o acolhimento institucional da infância (Cavalieri, 2007).

O risco analítico dessa dinâmica é o esvaziamento da função intelectual e instrumental da escola. Conforme adverte Saviani (2011), a função precípua da instituição escolar consiste na socialização do saber sistematizado. Quando o tempo integral se converte em um arranjo puramente compensatório e acolhedor, focado no amortecimento de vulnerabilidades socioeconômicas, a dimensão pedagógica é secundarizada em prol de uma agenda de contenção social, o que penaliza justamente as classes populares.

Como adverte Vigotski (2008, p. 58), o aprendizado não coincide automaticamente com o desenvolvimento, pois “o aprendizado escolar induz processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis”. Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar somente se justifica quando acompanhada de práticas curriculares intencionalmente organizadas, capazes de transformar o conhecimento escolar em instrumento de desenvolvimento, e não em mera permanência ampliada na escola.

Ainda que a Portaria n^o 2.036/2023 institua dispositivos formais de democratização, como a Avaliação Institucional Participativa (Art. 26), a ausência de definição de recursos, tempos institucionais e metodologias de condução evidencia um limite recorrente da política: a distância entre a enunciação normativa e as condições objetivas de sua efetivação.

Como assinala Mainardes (2006), quando os textos da política não são acompanhados de instrumentos técnicos e organizacionais consistentes, seus

dispositivos tendem a esvaziar-se no contexto da prática, convertendo-se em procedimentos burocráticos de baixa incidência sobre o trabalho pedagógico.

A análise da Esfera Social do Programa Escola em Tempo Integral permite afirmar que essa fragilidade não se restringe aos materiais formativos, mas atravessa o próprio arcabouço normativo da política. Embora a intersectorialidade, a gestão democrática e a participação comunitária sejam reiteradas como fundamentos estruturantes, sua concretização é delegada quase integralmente à capacidade organizativa dos entes locais e das escolas, sem a constituição de mecanismos institucionais robustos de coordenação intersectorial.

Nesse sentido, a política apresenta coerência no plano da intencionalidade discursiva – ao afirmar a equidade, a proteção social e a ampliação das experiências formativas –, mas revela fragilidade na arquitetura de execução. A mediação social, que deveria operar como condição objetiva para o desenvolvimento integral, passa a depender de arranjos contingentes e iniciativas pontuais dos atores locais, o que tende a aprofundar desigualdades entre redes com distintas capacidades institucionais.

Vigotski (2008) também adverte que o desenvolvimento humano não decorre da mera ampliação de oportunidades ou da enunciação de princípios, mas da organização intencional das mediações sociais que estruturam a atividade. Quando essas mediações permanecem indefinidas ou fragilmente institucionalizadas, a política corre o risco de reduzir-se a uma resposta compensatória às desigualdades sociais, afastando-se de seu objetivo declarado de promover a apropriação cultural e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Desse modo, a Esfera Social do ETI evidencia uma tensão constitutiva da política analisada: ao mesmo tempo em que reconhece a centralidade das mediações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento, transfere sua operacionalização para contextos marcados por assimetrias históricas, sem assegurar as condições necessárias para sua efetivação. É nessa contradição – entre intenção formativa e fragilidade estrutural – que se localizam os principais limites da política no que diz respeito à sustentação social da Educação Integral em tempo integral.

3.4 Síntese e Articulação dos Eixos: O Risco da Delegação no Contexto da Prática.

Encerramos a análise do Programa Escola em Tempo Integral (ETI) articulando os achados das três esferas antes sintetizadas: Estrutural-Financeira, Pedagógica e Social.

A Esfera Estrutural-Financeira estabelece um arcabouço financeiro sólido e contínuo (Brasil, 2023a), que supera o histórico problema de descontinuidade. A Esfera Pedagógica alinha a política à concepção totalizante do desenvolvimento humano da PHC, legitimando a escola como espaço privilegiado para a apropriação do patrimônio cultural e do conhecimento sistematizado (Vigotski, 2007). Essa intenção é reforçada pelos Cadernos de Formação (Módulos 2 e 3), que buscam fundamentar a prática docente. Por fim, a Esfera Social demonstra um forte compromisso com a equidade, ao vincular a política à agenda de superação da vulnerabilidade e ao utilizar o Eixo Entrelaçar para priorizar escolas em territórios vulneráveis aspecto detalhado nos Módulos 4 e 5 ao tratarem de gestão democrática e territórios educativos.

Apesar das fortes intenções e da estrutura financeira, a análise revela uma vulnerabilidade crítica: a política opera predominantemente por meio da indução de ideias, mas falha na instrumentalização técnica e institucional. Mesmo nos materiais formativos (Módulos 4 e 5), observa-se uma lacuna no “como fazer” operacional, o que cristaliza a distância entre a intenção do MEC e a realidade do gestor escolar, que se veria sobrecarregado e sem protocolos vinculantes para a intersetorialidade. Se concentra na delegação da execução da qualidade, um risco que se manifesta na transição da “política de fato” para a “política em uso” (Mainardes, 2006).

Na Esfera Pedagógica, a ausência de um modelo curricular integrador e a delegação da formação continuada aos entes federativos (Brasil, 2023g) transfere o ônus da mediação social qualificada para a capacidade técnica e orçamentária de cada rede. Na Esfera Social, a mesma delegação gera

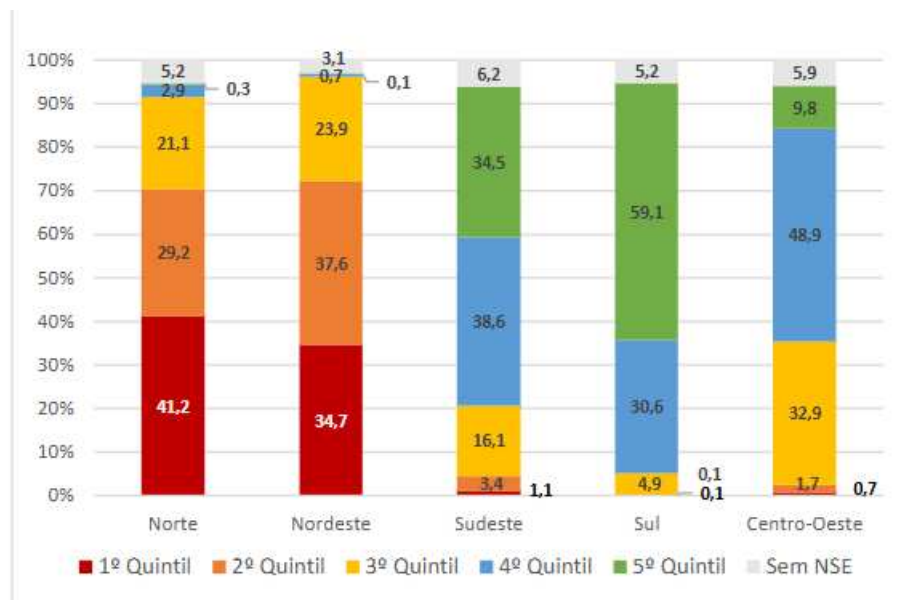
sobrecarga burocrática na unidade escolar e um risco de formalismo na participação comunitária, minando a legitimidade da política no chão da escola.

O modelo previsto no programa Escola em Tempo Integral é forte no “o quê” (o recurso e a intenção), mas falho no “como” (o processo e a formação). A delegação transforma riscos administrativos em limitações pedagógicas que afetam diretamente a capacidade de mediação da escola. Assim, os riscos identificados na análise documental encontram validação nas evidências iniciais da 1ª Avaliação Diagnóstica do MEC (2024), que apontam para a persistência e o aprofundamento de desigualdades estruturais.

Como alerta Amaral e Silva (2023), há uma tendência preocupante em vincular o tempo integral exclusivamente à ideia de proteção social, especialmente em territórios marcados pela vulnerabilidade. Essa lógica reforça o dualismo da escola pública – “conhecimento para os ricos e por outro lado como uma escola de acolhimento social para os pobres” (p.14) – e pode, inclusive, prescindir da atuação docente ao privilegiar atividades extracurriculares conduzidas por voluntários ou parceiros externos. Isso compromete o caráter formativo e crítico da escola e precariza o trabalho educativo.

O Gráfico 3, retirado da 1ª Avaliação Diagnóstica do MEC (2024), demonstra a discrepância na distribuição da aderência de escolas de educação integral por região e nível socioeconômico. As regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste concentram a maioria de suas escolas nos quintis de maior nível socioeconômico (quintis 4 e 5), enquanto as regiões Norte e Nordeste apresentam mais de 70% de suas escolas nos dois quintis inferiores (Q1 e Q2), evidenciando uma assimetria estrutural na rede pública de ensino.

Gráfico 3 – Distribuição Das Escolas Por Região E Nse – Brasil – Redes Estaduais E Municipais – 2022

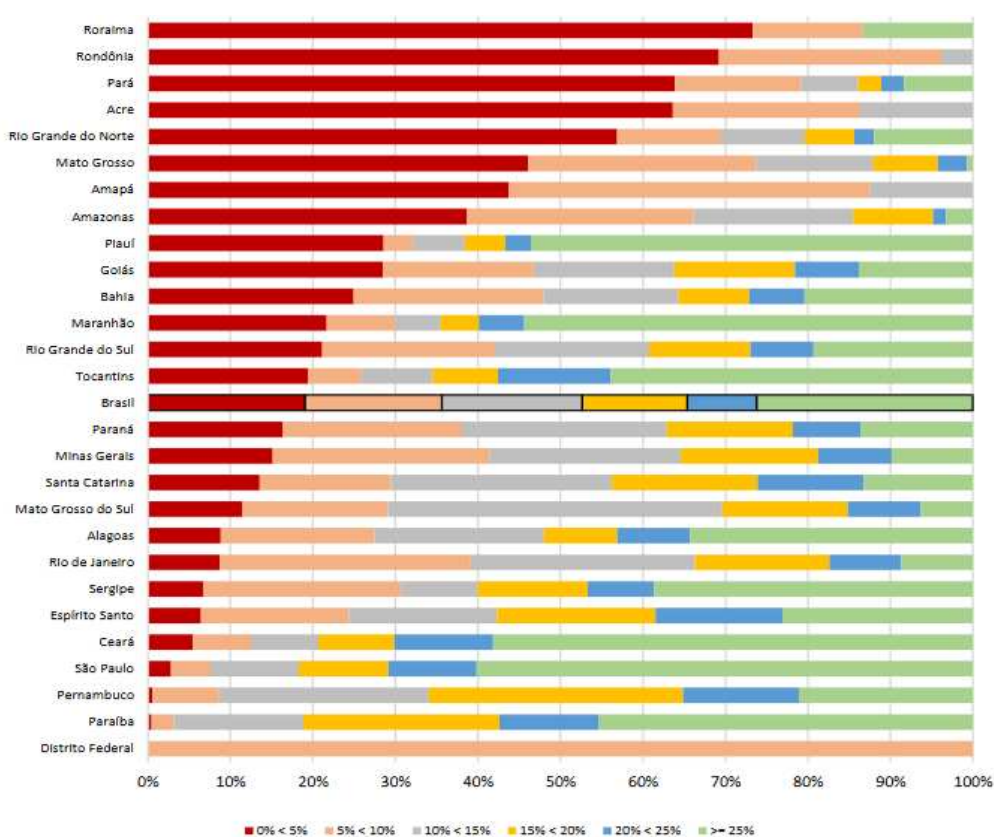


Fonte Brasil, 2024c

Esses dados sugerem que, caso a política de ampliação das matrículas em tempo integral não seja orientada por critérios redistributivos eficazes, há o risco de reproduzir e até aprofundar desigualdades históricas no acesso à educação integral – comprometendo a promessa de equidade que sustenta o ETI.

O Gráfico 4, extraído do mesmo documento, explicita as desigualdades territoriais na implementação da política. Enquanto estados como São Paulo (60,2%), Ceará (58,2%), Maranhão (54,4%) e Piauí (53,6%) já contam com mais da metade dos seus municípios acima da meta nacional de 25% de matrículas em tempo integral, unidades como Roraima, Rondônia, Pará, Acre e Rio Grande do Norte têm mais de 50% dos municípios ainda abaixo de 5% de cobertura. Essa variação revela que, embora o avanço do ETI em algumas regiões seja expressivo, parte significativa do país ainda enfrenta desafios estruturais graves para assegurar o direito à educação integral.

Gráfico 4 - Percentual De Municípios Por Uf Por Faixa De Matrículas Em Tempo Integral – Brasil – Redes Estaduais E Municipais – 2022



Fonte Brasil, 2024c

Como concluem Richardt et al. (2024), a efetivação da educação integral requer coerência entre concepção, gestão e prática. Superar a fragmentação e o tecnocratismo exige escuta dos sujeitos escolares, valorização dos territórios e construção coletiva de projetos educativos. A escola pública só poderá cumprir seu papel democrático e transformador se for compreendida como espaço vivo, plural e de invenção pedagógica.

Para consolidar a análise desenvolvida neste capítulo, o Quadro 2 sintetiza a articulação entre o arcabouço documental investigado e os pilares teóricos da pesquisa. Nele, confrontam-se as potencialidades da política, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, com as brechas identificadas no Contexto da Prática, revelando o descompasso entre a intenção normativa e a instrumentalização técnica oferecida às redes de ensino

Quadro 5 - Análise em eixos fundamentada na base documental

Eixo de Análise	Base Documental Selecionada	Potencialidade (Lente da PHC)	Análise Crítica (Lente de Mainardes)
Estrutural-Financeiro	Lei nº 14.640/23; Resoluções FNDE; Manuais e Avaliação Diagnóstica.	Base Material: Garante o financiamento de instrumentos culturais e espaços de mediação necessários para o desenvolvimento humano.	Foco Quantitativo: Prioriza a “produção do texto” voltada a metas de matrícula, gerando risco de expansão sem qualidade infraestrutural.
Pedagógico	Portarias nº 1.495 e 2.036/23; Guias e Módulos 2 e 3.	Projeto de Humanização: Alinha-se à PHC ao ver o sujeito como ser histórico e a educação como apropriação do patrimônio cultural.	Vácuo Metodológico: Indução de ideias sem a “gênese” do fazer pedagógico; delegação que pode resultar em currículo dual e fragmentado.
Social e de Gestão	Doc. Articulação Intersetorial; Módulos 4 e 5; Redes CONAPETE/REN APETE.	Território Mediador: Eleva o meio social à condição de fonte de desenvolvimento e polo de síntese das múltiplas determinações do sujeito.	Delegação Desassistida: Ausência de protocolos vinculantes; transforma o diretor em um “articulador solitário” dependente de capital político local.

Fonte: Dos autores, 2026

Considerações finais.

Esta pesquisa analisou de modo documental o programa Escolas em Tempo Integral do governo federal, tendo em conta uma revisão bibliográfica sobre a Psicologia Histórico-Cultural e sobre o tema da Educação em Tempo Integral. Poderia a revisão bibliográfica supracitada fornecer elementos para análise documental do programa, igualmente acima mencionado?

Para responder a essa questão, a investigação foi organizada em três movimentos principais: inicialmente, a discussão dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Lev Vigotski; em seguida, o resgate histórico e conceitual da educação integral no Brasil, com base em autores como Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e outros pesquisadores da área; e, por fim, a análise documental do Programa Escola em Tempo Integral.

O percurso metodológico adotado foi de natureza qualitativa e estruturou-se em duas etapas complementares. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica voltada à sistematização das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e das discussões sobre a Educação em Tempo Integral. A segunda etapa envolveu a análise documental de materiais normativos e orientadores do programa — instituído pela Lei nº 14.640/2023 — incluindo portarias, resoluções e documentos formativos produzidos pelo Ministério da Educação.

A leitura dos documentos foi conduzida de forma descritiva e interpretativa. No campo da Psicologia Histórico-Cultural, as contribuições de Lev Vigotski constituíram o eixo central para a compreensão da aprendizagem como processo socialmente mediado e historicamente situado, no qual o ensino assume papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No plano pedagógico, reforçamos a compreensão da escola como espaço privilegiado de transmissão e apropriação do conhecimento sistematizado. Essa perspectiva permite problematizar concepções de educação integral que se limitam à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, sem necessariamente assegurar condições pedagógicas para o acesso aos

conhecimentos científicos, artísticos e culturais historicamente produzidos pela humanidade. Nesse contexto, a mediação pedagógica emerge como elemento central na articulação entre tempo escolar ampliado e efetiva aprendizagem.

No campo das políticas educacionais e das discussões sobre educação integral, as contribuições de Ana Maria Cavaliere e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho permitiram problematizar a distinção entre a simples ampliação da jornada escolar e a construção de um projeto educativo orientado para a formação integral dos estudantes. Essa diferenciação mostrou-se particularmente relevante para a análise do Programa Escola em Tempo Integral, uma vez que evidencia os desafios de articular expansão de matrículas, organização pedagógica e objetivos formativos mais amplos.

Os resultados indicam que, embora o programa represente um avanço relevante no esforço de ampliação da jornada escolar no Brasil, sua formulação apresenta um desequilíbrio entre as dimensões estruturais e pedagógicas da política. Os documentos analisados evidenciam forte ênfase nos mecanismos de financiamento, indução federativa e expansão de matrículas, enquanto as orientações pedagógicas relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano aparecem de forma mais ampla e menos detalhada. Essa configuração evidencia tensões entre os pressupostos da política educacional e as concepções de aprendizagem defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural, que compreendem a escola como espaço privilegiado de mediação cultural e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A compreensão dessas tensões torna-se mais evidente quando observada a partir dos três eixos analíticos mobilizados nesta pesquisa. No eixo estrutural-financeiro, foram analisados documentos que estruturam a base material da política, como a Lei nº 14.640/2023 — que institui o Programa Escola em Tempo Integral —, resoluções do FNDE voltadas à execução e financiamento do programa, além de manuais operacionais e relatórios de avaliação diagnóstica produzidos pelo Ministério da Educação. Esses documentos estabelecem os critérios de adesão ao programa, os mecanismos de repasse de recursos e os parâmetros institucionais para a ampliação das matrículas em tempo integral nas redes públicas de ensino.

Sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vigotski e aprofundada por Alexei Leontiev e Alexander Luria, esses dispositivos revelam uma potencialidade importante ao garantir condições materiais para a organização de espaços educativos e a disponibilização de instrumentos culturais que sustentam os processos de mediação pedagógica. A ampliação da jornada escolar, associada ao financiamento de infraestrutura e recursos pedagógicos, pode ampliar as oportunidades de interação social e de acesso ao conhecimento sistematizado.

Entretanto, a análise também indica que a produção do texto da política tende a enfatizar metas quantitativas de expansão das matrículas em tempo integral. Esse enfoque pode gerar o risco de uma ampliação do tempo escolar que não seja acompanhada por condições qualitativas equivalentes de infraestrutura pedagógica e organização do trabalho educativo.

No eixo pedagógico, foram analisados documentos normativos e orientadores que tratam das concepções educacionais da política, como as Portarias MEC nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023, bem como os guias e módulos formativos voltados à educação integral produzidos pelo Ministério da Educação.

A análise desses materiais evidencia que a política apresenta orientações gerais acerca da promoção da educação integral, destacando princípios como desenvolvimento pleno dos estudantes, integração de saberes e ampliação das oportunidades educativas. Entretanto, observa-se que tais orientações aparecem frequentemente de forma ampla e pouco detalhada, sem explicitar de maneira consistente como os processos de ensino e aprendizagem devem ser reorganizados no contexto da ampliação da jornada escolar.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem depende de processos de mediação socialmente organizados, nos quais o professor desempenha papel fundamental na organização intencional das situações de ensino. Nesse sentido, a análise indica que a ampliação do tempo escolar somente se traduz em aprendizagem efetiva quando acompanhada de práticas pedagógicas capazes de promover a apropriação do conhecimento sistematizado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No eixo social e de gestão, foram analisados documentos que tratam da articulação da política educacional com outras políticas públicas e com diferentes atores institucionais, como o Documento de Referência para Articulação Intersetorial e os módulos formativos voltados à gestão democrática e à participação social.

Esses documentos apresentam potencialidades ao reconhecer o território e o meio social como elementos relevantes para o desenvolvimento humano, propondo a articulação entre educação, assistência social, cultura e saúde. Entretanto, a análise indica que essa ampliação das responsabilidades institucionais nem sempre é acompanhada por mecanismos mais estruturados de coordenação entre as diferentes políticas públicas. A ausência de protocolos mais vinculantes de articulação intersetorial pode levar à delegação dessas funções principalmente aos gestores escolares, fazendo com que a efetividade das ações dependa das condições institucionais e das possibilidades de articulação presentes em cada território.

A análise desenvolvida nesta pesquisa permite afirmar que a ampliação da jornada escolar, embora represente um avanço relevante no contexto das políticas educacionais brasileiras, não se traduz automaticamente em experiências formativas mais significativas para os estudantes, uma vez que a efetividade da educação integral depende da organização intencional dos processos de ensino e aprendizagem. Tal transformação depende, sobretudo, da forma como o tempo escolar é pedagogicamente organizado.

Considerando essa perspectiva, torna-se possível compreender que a educação integral não se reduz à ampliação das experiências educativas ou à diversificação de atividades oferecidas aos estudantes. Trata-se, antes, de pensar a escola como espaço capaz de promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, articulando o acesso ao conhecimento científico, artístico e cultural com processos pedagógicos intencionalmente mediados.

Essa compreensão também permite problematizar interpretações presentes no debate público sobre educação integral, nas quais a ampliação do tempo escolar aparece frequentemente associada a funções predominantemente assistenciais ou compensatórias. Embora o

reconhecimento das desigualdades sociais seja fundamental para a formulação de políticas educacionais, é necessário reafirmar que a escola possui uma função específica no interior da sociedade: a transmissão e a apropriação do conhecimento historicamente produzido, mediada por processos pedagógicos intencionais.

A principal contribuição desta pesquisa reside na articulação entre o referencial da Psicologia Histórico-Cultural e a análise de uma política educacional contemporânea voltada à ampliação da jornada escolar. Ao examinar os documentos que orientam o programa, o estudo evidencia que a ampliação do tempo escolar, embora represente um avanço importante no campo das políticas educacionais, não garante por si só a consolidação de uma educação integral orientada para o desenvolvimento humano, sendo a mediação pedagógica o elemento central dessa transformação.

A articulação entre o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem do ciclo de políticas permitiu compreender o Programa Escola em Tempo Integral não apenas como uma política de ampliação da jornada escolar, mas como um campo de disputas conceituais e pedagógicas sobre os sentidos da educação integral e sobre o papel da escola na formação humana.

Como toda investigação acadêmica, este estudo apresenta limites decorrentes de suas escolhas teórico-metodológicas. Ao privilegiar a análise documental de materiais normativos e orientadores da política, a pesquisa concentrou-se na interpretação dos sentidos presentes em sua formulação, não se estendendo à investigação de sua implementação em contextos concretos de escolas e redes de ensino.

O horizonte que se consolida ao término deste percurso investigativo é a clareza política e científica de que o tempo, por si só, constitui uma categoria vazia na escola pública se não for acompanhado de uma práxis pedagógica intencional. A imersão nesta pesquisa revela que a expansão de dotações orçamentárias e as metas de matrículas — embora fundamentais para afastar a infância da vulnerabilidade social imediata — correm o risco crônico de

institucionalizar apenas uma "escola de guarda" e de permanência passiva se a centralidade do conhecimento sistematizado for secundarizada.

Fica, portanto, a convicção acadêmica de que a Psicologia Histórico-Cultural não pode ser tratada pelas políticas públicas como uma utopia abstrata ou um dispositivo meramente declaratório nas portarias federais. Defender a educação integral sob a lente vigotskiana exige lutar pelas condições materiais concretas do trabalho docente na ponta, garantindo que o professor — como mediador cultural da humanização dos sujeitos — disponha de subsídios teóricos e didáticos reais para converter o tempo expandido em desenvolvimento psíquico superior e em emancipação social.

Diante disso, abre-se um campo relevante para investigações futuras que examinem como as diretrizes da política se materializam nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral, com foco especial em como a mediação pedagógica impacta o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

Dessa forma, compreender a educação integral à luz da Psicologia Histórico-Cultural implica reconhecer que a ampliação do tempo escolar só se transforma em aprendizagem significativa quando acompanhada de processos pedagógicos intencionalmente mediados, orientados para a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A análise do Programa Escola em Tempo Integral evidencia que o desafio das políticas de educação em tempo integral não reside apenas na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas na construção de condições pedagógicas capazes de transformar esse tempo em oportunidades efetivas de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 633-647, 2019.

AMARAL E SILVA, Luisa Figueiredo. Políticas educacionais de educação integral e de tempo integral no Brasil: concepções e tensões entre o previsto e o realizado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, 2023.

ANDRADE, C. R. B. DE.; DUARTE, A. M. C.. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e120376, 2023.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma filia social. **Educar em Revista**, n. 63, p. 191-203, 2017.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; AUER, Franceila; TAQUINI, Rennati. Política de educação infantil em tempo integral: notas sobre a percepção das famílias. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 47-68, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000100047&script=sci_abstract

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia Histórico-Cultural nos Grupos de Pesquisa no Diretório do CNPq no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 40, p. e40311, 2024.

ASSIS, Lúcia Maria de. Avaliação institucional e trabalho docente: repercussões, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 2, p. 527-548, 2016.

BAPTISTA, Thaiana Netto Fonseca; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 873–891, 2022.

DOI: [10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308](https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/66308>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BARBOSA, R.; NIGRO DE SOUZA PLACCO, V. M. O papel do gestor no desenvolvimento de relações no Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 35–55, 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/14992>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 495-512, 2018. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tZXc5Ymjk6FdyjScfSbXrYz/?lang=pt#ModalArticles>

BAYER, Mariana Ferreira. Referenciais teóricos para a análise de políticas: contribuições da abordagem do ciclo de políticas e dos conceitos de direito à educação e qualidade social da educação. Trabalho apresentado na **II Jornada Latinoamericana de Estudos Epistemológicos em Política Educativa**. Paraná, 2014.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 369–393, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i2.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6073>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BERNADO, Elisângela da Silva. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 15, n. 1, p. 79-94, 2020.

BOCK, Ana MB; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria. *Psicologias*. São Paulo: Saraiva, 2018.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, p. 109-120, 2009.

BONFIM, Valéria; SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. Vigotski na pesquisa em educação em ciências no Brasil: um panorama histórico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 1, 2019.

BORTOLINI, Rosane Wandscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 21–36, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8651997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 153-165, 2001. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bLYVCGRqgZKkmpCrTbvCXw/?format=pdf&lang=pt>

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. **Decreto nº 145, de 14 de maio de 1991**. Institui o Projeto Minha Gente, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 maio 1991.

BRASIL. **Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993**. Institui o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (Pronaica), e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 abr. 1993.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1º ago. 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a implementação do Programa Escola em Tempo Integral no âmbito do Fundeb. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 25, de 19 de outubro de 2023**. Estabelece critérios para distribuição dos recursos financeiros do Programa Escola em Tempo Integral no exercício de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 out. 2023f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023**. Define parâmetros para acompanhamento e avaliação do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 nov. 2023g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual de execução financeira do Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC, 2023h. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/manual-execucao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **1ª Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral**: análise diagnóstica – um olhar sobre a equidade na distribuição das matrículas de tempo integral. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/publicacoes/1a-avaliacao-do-programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atuação dos Conselhos de Educação no Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/publicacoes/atuacao-dos-conselhos-de-educacao>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para a elaboração da Política de Educação em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-elaboracao-politica.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 748, de 29 de julho de 2024**. Estabelece procedimentos para adesão ao Programa Escola em Tempo Integral e critérios para distribuição de recursos financeiros. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 777, de 9 de agosto de 2024**. Dispõe sobre diretrizes operacionais para a implementação do Programa Escola em Tempo Integral no exercício de 2024. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 2024e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.168, de 2 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre ajustes na operacionalização dos repasses financeiros do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 dez. 2024f.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 135, de 20 de dezembro de 2024**. Altera os arts. 37, 163, 165, 212-A e 239 da Constituição Federal e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Diário Oficial da União: Brasília, DF, ano 161, n. 247, ed. extra, seção 1, p. 1-2, 20 dez. 2024g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento de referência para articulação intersetorial na jornada escolar de tempo integral, na perspectiva da educação integral**: eixo Entrelaçar. Brasília, DF: MEC, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/eixo-entrelacar.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 2: Fundamentos da educação integral**. Brasília, DF: MEC, 2025c. (Coleção Texto de Referência para a Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/seminarios-e-formacoes>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 3: Políticas de educação integral em tempo integral e intersetorialidade**. Brasília, DF: MEC, 2025d. (Coleção Texto de Referência para a Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/seminarios-e-formacoes>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 4: Gestão democrática e instâncias de participação e acompanhamento social**. Brasília, DF: MEC, 2025e. (Coleção Texto de Referência para a Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/seminarios-e-formacoes>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 5: Currículo integrado**. Brasília, DF: MEC, 2025f. (Coleção Texto de Referência para a Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral).

Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/seminarios-e-formacoes>>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Novo Plano Nacional de Educação será foco do Senado em 2025**. Senado Notícias, 4 fev. 2025a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/02/04/novo-plano-nacional-de-educacao-sera-foco-do-senado-em-2025>. Acesso em: 12 mar. 2026.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, maio 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832021000200054&lng=pt&nrm=iso. acessos em 28 out. 2024. Epub 20-Abr-2021

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e educação integral: algumas experiências brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mS8WBy7Lp8m6t6f3yYhL5Lh/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 12 mar. 2026.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 659-675, 2011.. <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/>

COELHO, L. M. C. C.; MOEHLECKE, S.; SILVA, B. A. R. da. PNE 2014-2024: Uma análise da Meta 6 para a construção do novo PNE. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10492, 2024. DOI: 10.18222/eae.v35.10492. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10492>. Acesso em: 31 ago. 2025.

COELHO, L. M. C. DA C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V.. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 83, p. 355–378, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kTMt8C9DQwL9cTzr7BGqkVD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

COELHO, LMC da C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **Reunião anual da ANPED**, v. 27, p. 1-19, 2004.

CORREA, Amélia Siegel. Interacionismo simbólico: raízes, críticas e perspectivas atuais. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS [s.l.], v.9, n.17, p.176-200, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6737540.pdf> Acesso em: 06 junho. 2024.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, p. 379-386, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/>

CORREIA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação?//What is conservatism in education?. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 18, n. 2, p. 78-90, 2013.

CORTEZ, Jucelino; DARROZ, Luiz Marcelo. A contextualização no ensino de ciências na visão de professores da educação básica. **Revista Thema**, v. 14, n. 3, p. 182-190, 2017.

COSTA JÚNIOR, João Fernando et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 324-341, 2023.

COSTA-BEBER, Laís Basso; MALDANER, Otávio Aloísio. Cotidiano e Contextualização na Educação Química: discursos diferentes, significados próximos. **Atas ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; Campinas-SP**, 2011.

https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1376-1.pdf

CUNHA, Ricardo; CASTRO, Robson; PONSÓ, Fábio. Atividades extracurriculares para o Ensino Médio Integrado: um estudo sobre processo de divulgação e participação discente no Colégio Pedro II. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 24, p. e15401-e15401, 2024.

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e258252, 2022.

DAMIÃO, Maria; ROCHA, Claudia; NASCIMENTO, Maria. A importância do ensino: contributos da teoria histórico-cultural - escola de vigotsky. *Egitania Scientia*, [s.l.], v. 1, n. 26, p. 123-131, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46691/es.v1i26.134>. Acesso em: 26 jul 2024

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017..

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>

DUARTE, S. F. et al.. Educação infantil em tempo integral: o que dizem as professoras? . **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 670–682, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2396. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2396>. Acesso em: 22 fev. 2025.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n. 29, p. 94-109, 2013.

<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/626/713>

FERNANDES, João Pedro Macedo Nascimento et al. Prática pedagógica no ensino de geometria e a teoria socioconstrutivista de Vigotski. **Connection line-revista eletrônica do UNIVAG**, n. 29, 2023. Disponível em:

<https://www.periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2217>

FIGUEIREDO, J. de S. B. A política de educação integral na gestão de escolas estaduais dos anos finais do ensino fundamental na circunscrição de Poços de Caldas. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 525–553, 2023. DOI: 10.54033/cadpedv20n1-027. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1565>. Acesso em: 22 fev. 2025.

FLAUZINO, Victória; SADE, Rossana Maria Seabra. Teoria histórico-cultural: breve análise histórica e dos pilares da teoria. **Contradição-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais**, v. 5, n. 1, 2024. <https://revista.unifatecie.edu.br/index.php/revcontrad/article/view/153/223>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246996, 2022.

GALLO, Sílvio. Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação. São Paulo: **Papirus**, 1995.

GARCIA, W. P.; PAN, M. A. G. DE S.. Vivência Acadêmica, Formação Universitária, Desenvolvimento Humano: Contribuições De Vigotski Ao Ensino Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e248475, 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view> Acesso em: 9 jul 2024

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista** [online]. v. 29, n. 1, p. 20-36, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>. ISSN 1982-6621 Acessado 15 Setembro 2024 <https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/#>

GOMES, Manoel Messias. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. **Educação Pública**: [s.l.]. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem>

GOMES-SILVA, A. S.; ZERBATO, A. P.; GAVIOLI PRIETO, R. Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i40.1899. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1899>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GUILARDUCCI, R. M.; COELHO, L. M. C. da C. Indução da jornada escolar de tempo integral no brasil: descentralização ou desconcentração?. *Revista Inter-*

Ação, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 522–543, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i2.75588. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/75588>. Acesso em: 27 maio. 2024.

<https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2616>

JAMAL, Soraia Alamahomed et al. **Avaliação pedagógica para uma educação de infância de qualidade: um estudo de caso focado na Pedagogia-em-Participação**. Tese de Doutorado. 2019.

KONRAD, Ana Paula et al. A perspectiva da educação para crianças que frequentam escola e creche de período integral: qual o impacto desse ensino na vida desses estudantes. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 2, 2024. Disponível em: <https://submissoesrevistacientificasaber.com/index.php/rcmos/article/view/784>

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 554-563, 2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em revista**, n. 45, p. 91-110, 2012.

LEITE, Fabiane DE ANDRADE; RADETZKE, Franciele Siqueira. Contextualização no ensino de ciências: compreensões de professores da educação básica. **Vidya**, v. 37, n. 1, p. 273-286, 2017.

<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/1560/1900>

LEONTIEV, Alexei. **Atividade, consciência e personalidade**. Monkey Devaneios, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>

LOBO, Arley Regina; SILVA, Camila Ferraz da. Habilidades socioemocionais no âmbito escolar: desenvolver para a vida. **IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL**, v. 1, n. 1, p. 146-158, 2021.

<https://enber.edu.eu/revista/index.php/ies/article/view/10>

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Maria Eduarda Tomaz; MARINHO, Alcyane. Espaços e equipamentos de lazer: reflexões sobre o tempo de recreio escolar. **Journal of Physical Education**, v. 32, p. e3225, 2021.

LURIA, Aleksandr R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. São Paulo: Ícone, 1987.

MACHADO, Inês Silva. **Avaliação da qualidade em creche: Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho (Portugal).

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84925, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/95S6788fGvLz8b69yS6gB9f/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p.4-16, jan/abr 2009. Disponível em: https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducacionais.pdf?sequence=1 Acesso em: 06 junho. 2024.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. IN: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 02, p. 425-446, 2011.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 255-269, 2000.

MARQUES, Humberto Rodrigues et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 03, p. 718-741, 2021.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 689-699, 2019.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. **Psicologia em Revista**, v. 15, n. 3, p. 120-139, 2009.

MEDEIROS, Débora Araújo de; MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. A filosofia da educação e as interfaces em Mead, Dewey e Anísio Teixeira. In. **Ensino de filosofia: conceitos, trajetórias, caminhos e possibilidades**. Editora Científica [s.l.]. p. 30-52, 2023.

MELLO, Marcelo Pereira de. O novo ensino médio e seus impactos na cidadania dos estudantes das escolas públicas : a perspectiva Habermasiana. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. esp2, p. 371–386, 2023. DOI: [10.21728/logeion.2023v10nesp2.p371-386](https://doi.org/10.21728/logeion.2023v10nesp2.p371-386).

Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6704>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MELO, Janaína Farias de et al. Teoria histórico-cultural - contribuições para a prática psicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 353-365, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 26 jul. 2024. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200029>.

MINAYO, Maria Celília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, ed. 21, 2002.

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

MORAES, Luana Aparecida; NADAL, Beatriz Gomes. Educação anarquista: contribuições para a escola e uma educação autêntica. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 17, n. 4, p. 1078-1095, 2017.

MOREIRA ULLOFFO, Renan; LOCATELLI FRANÇA, Adriana; PORTELA RINALDI, Renata. Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 27, p. 1–18, 2022. DOI: 10.24220/2318-0870v27e2022a5498. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5498>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**: Ribeirão Preto. v. 13, n. 12, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003

NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092020000100122&script=sci_arttext

NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092020000100122&script=sci_arttext. Acesso em: 14 de jul 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. 4 ed., 1997.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Relações público-privadas nas políticas de educação em tempo integral no Estado de São Paulo. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 13, n. 39, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.5405. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5405>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PAULA, Alexandre da Silva de. Introdução a teoria histórico-cultural: Apontamentos sobre a educação e desenvolvimento. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, v. 4, n. 1, 2023..

<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/2163>

PEDERIVA, Alice Martins; MATTA, Amanda Aliende da; LOVATO, Antonio Sagrado. Contribuições de Vigotski para Pensar uma Educação Intercultural. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e116915, 2022.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral?. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014.

PIRES, Nayla da Silva Moura; GONZAGA, Ana Terra Sudário. Inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural: uma revisão integrativa de literatura. **Psicologia em Ênfase**, v. 3, p. 32-46, 2022.

<https://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemenfase/article/view/186>

PRADO, Danielle Nunes Martins do; PIOTTO, Marcia Rejaine. Psicologia histórico-cultural e educação escolar inclusiva: Visitando alguns conceitos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 0810-0824, 2022. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619872133015/html/>

PUTZKE, Camila Kipper; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Percepções sobre o programa Escolas do Amanhã pela visão de quem o executou. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 13, n. 38, 2022. DOI: 10.26514/inter.v13i38.5944.

Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5944>. Acesso em: 22 fev. 2025.

RABELO, Elizeny Pereira et al. Educação especial: desafios e avanços na inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 8, p. 2206-2215, 2024. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15261>

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2013.

REGO, Teresa Cristina; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Disseminação, interpretação e desenvolvimento da psicologia histórico-cultural no Brasil: entrevista com Ana Luiza Smolka e Marta Kohl de Oliveira. **Educativa**, v. 25, p. 1-33, 2022.

RESENDE RIBEIRO, Diovane de César et al. Educação integral: concepções docentes da rede municipal de ensino de Uberaba-Minas Gerais. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 497-511, 2020.

RESENDE, A. C. R.; HILÁRIO, F. S. da S.; NASCIMENTO, D. L. do.

Challenges for the promotion of Integral Education: experiences developed by cities in Rio de Janeiro. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 11, p. e36591110074, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.10074. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10074>. Acesso em: 22 fev. 2025.

RIBEIRO, Giuliana Pereira; RIBEIRO, Thainá. Programa Novo Mais Educação (PNME): uma política de tempo ou de educação integral? **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 11, 24 de março de 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/11/programa-novo-mais-educacao-uma-politica-de-tempo-ou-de-educacao-integral>

RICHARDT, Camila da Costa Lacerda Tolio et al. Educação integral: programa escola em tempo integral. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 1, p. 01-22, 2024.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Feira Literária e Cultural da Mangueira agita a quadra da escola de samba, em parceria com a SME**. Rio de Janeiro: SME, 3 maio 2024. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/noticias/feira-literaria-e-cultural-da-mangueira-agita-a-quadra-da-escola-de-samba-em-parceria-com-a-sme/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

RIO DE JANEIRO (Município). **Secretaria Municipal de Educação**. Resolução SME nº 297, de 17 de novembro de 2021. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Rio de Janeiro: SME-Rio, 2021. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

RODRIGUES, Adriana; ANGOTTI, Eduardo Marega. O papel dos instrumentos e signos culturais no desenvolvimento do pensamento: contribuições para a educação. **Cadernos da Fucamp**, v.22, n.55, p.70-86, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2908> Acesso em: 06 junho. 2024.

ROHMANN, C. O livro das idéias. Trad. de J. Simões. Rio de Janeiro: Campus, 2000. apud CORREIA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação?/What is conservatism in education?. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 18, n. 2, p. 78-90, 2013.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vigotski: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-Vigotski-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>

SALGADO, Plínio. **A Doutrina do Sigma**. [S.l.]: Schmidt, 1937.

SALVADOR, Alana Paula Lazzarotto et al. A importância da psicopedagogia na Educação Infantil e as dificuldades e transtornos que interferem na aprendizagem. In: **Educação: Reflexões e Experiências**. s – Volume 3. Gonçalves, Maria Célia da Silva; Oliveira, Mirian Raquel Nepomuceno de. Belo Horizonte, MG: Editora Poisson, 2024. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Celia-Da-Goncalves/publication/382237363_Educacao_Reflexoes_e_Experiencias_-_Volume_3/links/6692a4fab15ba5590756b1dc/Educacao-Reflexoes-e-Experiencias-Volume-3.pdf#page=26

SALVO, Caroline G. de; MAZZAROTTO, Ingrid HK; LÖHR, Suzane S. Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. **Journal of Human Growth and Development**, v. 15, n. 1, p. 46-55, 2005. <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19748/21813>

SANTOS, Aline Diniz dos; SILVA, Júlia Kamers da. O impacto do isolamento social no desenvolvimento cognitivo e comportamental infantil. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 10, n. 9, e36110918218, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18218/16238> Acesso em: 06 junho. 2024.

SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos; LINS, Carla Patrícia Acioli. Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–8, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6065>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq**, v. 20, p. 21-27, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; LEOPOLDOFF MARTIN, Irène. Vigotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e116630, 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A concepção cívico-militar de educação integral e (m) tempo integral. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e268987, 2023.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MOEHLECKE, Sabrina. Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 165–185, 7 Jan 2021 Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16034>. Acesso em: 26 jul 2024.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; VAZ, Camila Mattos Lins. A educação integral e (m) tempo integral no ensino médio: o que diz a lei 13.415 de 2017?. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 1, p. 174-194, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672770961010/672770961010.pdf>. Acesso em: 26 jul 2024.

SILVA, Dirceu da et al. O uso de tecnologias em âmbito educacional. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 8, p. 187-197, 2024.

SILVA, Elisangela; FORTES, Ismone; ARAÚJO, Lucineide. Cultura, socialização e educação: uma abordagem integrada. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 11, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/cultura-socializacao-e-educacao-uma-abordagem-integrada>

SILVA, Flavia Goncalves da; BERNADO, Elisangela da Silva. Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino? | Full-time high school: A bet on teaching quality?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 25, p. 1–16, 2020. DOI: 10.24220/2318-0870v25e2020a4574. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4574>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, Maluy Delgado da; FERNANDES, Vladimir. A contribuição da escola no preparo dos jovens do futuro: a proposta do projeto de vida das escolas do pei . **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 266–285, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i6.1370. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1370>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, Marcília de Sousa; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer e educação no programa escola integrada. **Educação em Revista**, v. 33, p. e156123, 2017.

SOUZA FILHO, José Alves de et al. Notas sobre a formação do psicólogo escolar/educacional: revisão sistemática de 2009-2019. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e243249, 2023.

STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini. Educar pela participação, democratizar o poder: o legado freireano na gestão pública. **Educação em Revista**, v. 33, p. e167880, 2017.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 1, p. 29-44, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/66998341/20085.pdf>

TEIXEIRA, Pedro; HENRIQUES, Adrian. O novo conservadorismo brasileiro e a educação: Mapeando suas linhas de força. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 89, 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7137/2855/32945>.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e116921, 2022.

VASCONCELOS, Heber Macel Tenório; MAKNAMARA, Marlécio. Arquitetura e Educação: arquitetura escolar como elemento dos espaços escolares. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e106973986-e106973986, 2020.

VERSUTI, Fabiana Maris et al. Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais: revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1086-1104, 2020.

VESTENA, Carla Luciane Blum; SCHIPPER, Carla Maria de; SOUZA, Flávia Faissal de. Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 3-10, 2021.

VIEIRA, Paulo Eduardo. A gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 166–183, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8652004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652004>. Acesso em: 15 jan. 2025.

VIEIRA, T. da S.; BARBOSA, R. M.; GARCIA, A. S. Uma disciplina escolar estadual de territorialização como ferramenta de inovação em territórios

segregados. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 11699–11719, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N8-098. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1430>. Acesso em: 22 fev. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Transformação Socialista do Homem**. Tradução de Roberto Della Santa Barros. São Paulo: Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/Vigotski/1930/mes/transformacao.htm>

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fonte, 4. ed., 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. WMF Martins Fontes – POD: [s.l.]. 2010.

VIGOTSKI, L., LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, ed. 16, 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2009. p. 7-72.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação**. p. 1-13. 2011.

ZORTÉA, Valéria Gon; PERINI, Érica Rezende; BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. O desenvolvimento das competências socioemocionais na elaboração do documento curricular de ensino religioso do Espírito Santo. **Protestantismo em Revista**, v. 46, n. 01, p. 183-193, 2020.

Anexo A – Dados da pesquisa bibliográfica quantitativa

Quadro 6 - Cruzamento: EI e ETI (Educação Integral e Escola em Tempo Integral) Scielo

Autor(es)	Título da Obra	Periódico / Revista	Ano
Moura, R. M.	Práticas discursivas de objetivação e subjetivação no dispositivo da educação integral...	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2024
Silva, B. S.	Principais motivos de saída antecipada dos alunos durante o período de aula	Educação e Pesquisa	2023
Silva, B. A. R.	A CONCEPÇÃO CÍVICO-MILITAR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL	Educação & Sociedade	2023
Rodrigues, A. C. S. et al.	Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular... na Paraíba	Revista Brasileira de Educação	2023
Esteves, A. K.; Souza, N. M.	AÇÕES DE PROFESSORES E O MOVIMENTO DE MUDANÇAS EM ATIVIDADE DE FORMAÇÃO...	Educação em Revista	2022
Wathier, V. P.; Cunha, C.	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral	Educação & Realidade	2022
Carvalho, R. O. et al.	“FORMAR PESSOAS MELHORES?” AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA...	Movimento	2022
Edwards Jr, D. B. et al.	ISLAS EN EL MAR: PARTICIPACIÓN Y DESCENTRALIZACIÓN EN “SISTEMAS INTEGRADOS”...	Educação & Sociedade	2021
Sotero, M. C. et al.	EDUCAÇÃO INTEGRAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO...	Cadernos CEDES	2019
Roveroni, M. et al.	EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM DIÁLOGO SOBRE OS TEMPOS	Cadernos CEDES	2019
Resende, T. F. et al.	Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral	Educação & Realidade	2018
Sousa, I. F. et al.	As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	2018
Souza, M. C. R. F.	Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo	Educar em Revista	2018
Kamski, I.; Schmitz, H.	Características da escola em tempo integral na Alemanha: um olhar analítico	Revista Brasileira de Educação	2018

Soares, A. J. G. et al.	Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação	Educação & Realidade	2017
Barra, V. L.	Espaço Físico da Escola Pública Goiana de Tempo Integral: dados e apontamentos	Educação & Realidade	2017
Souza, M. C. R. F.	Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	2017
Zucchetti, D. T. et al.	Educação integral. Uma questão de direitos humanos?	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	2017
Bragança, I. F. S. et al.	Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras	Educação & Realidade	2016
Coelho, L. M. C. C. et al.	Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral	Educação & Realidade	2016
Bernado, E. S. et al.	Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB...	Educação & Realidade	2016
Souza, M. C. R. F. et al.	Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral	Educação & Realidade	2016
Leite, L. H. A. et al.	Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos	Educação & Realidade	2016
Souza, M. C. R. F. de	Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos	Cadernos de Pesquisa	2016
Corá, É. J.; Trindade, L.	INTERSETORIALIDADE E VULNERABILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	Educação em Revista	2015
Barbosa, M. C. S. et al.	EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL?	Educação em Revista	2015
Leite, L. H. A. et al.	JOVENS-ADOLESCENTES EGRESSOS DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL...	Educação em Revista	2015
Carvalho, L. D.	CRIANÇAS E INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL	Educação em Revista	2015
Flach, S. F.	Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais...	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	2015
Martinic, S.	El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada...	Revista Brasileira de Educação	2015

Ferreira, H. B. et al.	Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia	Educação & Realidade	2015
Cavaliere, A. M.	Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?	Educação & Sociedade	2014
Maurício, L. V.	Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos...	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	2014
Azevedo, N. C. S. et al.	Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos...	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2014
Coelho, L. M. C. C. et al.	Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado...	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	2014
Krawczyk, N.	Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública	Educação & Sociedade	2014
Silva, J. A. A. et al.	Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma...	Educação em Revista	2014
Soares, T. M. et al.	Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos...	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	2014

Quadro 7 - Cruzamento: PHC e AE (Psicologia Histórico-Cultural e Aprendizagem Escolar) Scielo

Autor(es)	Título da Obra	Periódico / Revista	Ano
Facci, M. G. D.; Tavares, L. S. P.	PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA PHC: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE...	Psicologia Escolar e Educacional	2024
Andrade, J. M.; Gomes, C. A. V.	SAÚDE E QUEIXA ESCOLAR: REGISTROS DE CONSERV(AÇÃO) NA CONDUTA DE PSICÓLOGOS...	Psicologia em Estudo	2023
Silva, S. M. C. et al.	MOTIVOS PARA O INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU...	Psicologia Escolar e Educacional	2023
Pinto, G. U.; Amaral, M. H.	Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado	Pro-Posições	2019
Roldán, L. Á.	Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas	Psicologia USP	2019
Asbahr, F. S. F.	Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: um estudo de caso	Psicologia Escolar e Educacional	2019

Santos, G. L. et al.	Narrativas de familiares sobre as dificuldades no processo de escolarização	Psicologia Escolar e Educacional	2019
Melo, L. C. B.; Leonardo, N. S. T.	Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais	Psicologia Escolar e Educacional	2019
Vieira, A. P. A.; Leal, Z. F. R. G.	Enfrentando as Queixas: o Desenvolvimento da Atividade Voluntária para a PHC	Psicologia: Ciência e Profissão	2018
Martins, L. M. et al.	O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica	Psicologia Escolar e Educacional	2018
Pessoa, C. T. et al.	Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela PHC	Psicologia Escolar e Educacional	2017
Silva, M. B.	Desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos...	Psicologia Escolar e Educacional	2016
Gomes, C.; Souza, V. L. T.	O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência	Psicologia Escolar e Educacional	2016
Leonardo, N. S. T. et al.	A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da PHC	Psicologia Escolar e Educacional	2015
Moretti, V. D.	Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática	Psicologia Escolar e Educacional	2014
Asbahr, F. S. F.; Souza, M. P. R.	"Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na PHC	Estudos de Psicologia (Natal)	2014
Asbahr, F. S. F.	Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica	Psicologia Escolar e Educacional	2014
Gomes, C. A. V.	A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e educação	Psicologia Escolar e Educacional	2014

Quadro 8 - Cruzamento: EI e AE (Educação Integral e Aprendizagem Escolar) Scielo

Autor(es)	Título da Obra	Periódico / Revista	Ano
Moura, R. M.	Práticas discursivas de objetivação e subjetivação no dispositivo da educação integral...	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2024
Gregorutti, C. C. et al.	A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física	Revista Brasileira de Educação Especial	2017

Zucchetti, D. T. et al.	Educação integral. Uma questão de direitos humanos?	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	2017
Leite, L. H. A. et al.	JOVENS-ADOLESCENTES EGRESSOS DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A CONSTRUÇÃO DE ATITUDES E VALORES	Educação em Revista	2015
Flach, S. F.	Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação...	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	2015
Sasaki, K. et al.	Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem	Psicologia Escolar e Educacional	2014

Quadro 9 - Cruzamento: PHC e EI (Psicologia Histórico-Cultural e Educação Integral) Scielo

Autor(es)	Título da Obra	Periódico / Revista	Ano
Aquino, L. M. L.	Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias	Fractal: Revista de Psicologia	2015
Bissoli, M. F.	DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Psicologia em Estudo	2014

Quadro 10 - Cruzamento: ETI e AE (Escola em tempo integral e aprendizagem escolar) Scielo

Autor	Título da Obra	Periódico / Revista	Ano
MARTINIC, S.	El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile	Revista Brasileira de Educação	2015