

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

WILLIAM VIEIRA CARRIJO

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR
JOSÉ JÓRIO EM SÃO JOÃO DO MANTENINHA/MG**

SÃO MATEUS/ES

2025

WILLIAM VIEIRA CARRIJO

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR
JOSÉ JÓRIO EM SÃO JOÃO DO MANTENINHA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito para obtenção de título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof.^a Dra. Andréa Brandão Locatelli.

SÃO MATEUS/ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C316e Carrijo, William Vieira, 1991-
Educação em Tempo Integral: possibilidades das práticas pedagógicas em Educação Física na Escola Estadual Professor José Jório em São João do Manteninha/MG / William Vieira Carrijo. - 2025.
180 f. : il.

Orientadora: Andrea Brandão Locatelli.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Educação integral. 2. Educação física. 3. Escolas públicas. 4. Metodologia de ensino. I. Locatelli, Andrea Brandão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37


WILLIAM VIEIRA CARRIJO

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA
ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ JÓRIO EM SÃO JOÃO DO
MANTENINHA/MG**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 06 de outubro de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA BRANDAO LOCATELLI**
Data: 06/10/2025 11:23:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andréa Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **JAIR MIRANDA DE PAIVA**
Data: 07/10/2025 10:24:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **GELSIMAR JOSE MACHADO**
Data: 06/10/2025 16:02:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gelsimar José Machado
Instituto Federal do Espírito Santo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa **Ramane** e aos meus filhos, **João Paulo e Luísa**, cuja paciência, amor e compreensão sustentaram cada passo desta jornada. Obrigado por suportarem minhas ausências, por me encorajarem nos momentos difíceis e por acreditarem, junto comigo, que este sonho valia cada esforço. Este resultado é tão meu quanto de vocês.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela dádiva da vida, pela saúde, pela força nos momentos de desafio e pela inspiração constante que guiou cada passo desta caminhada.

Aos meus pais, João e Cleunice, pelo amor incondicional, pelo exemplo de caráter e pelo legado de educação que plantaram em minha vida, tornando-se base sólida para todas as minhas conquistas.

À minha esposa Ramane e aos meus filhos João Paulo e Luísa, pelo apoio incansável, paciência e compreensão nos momentos de ausência, e por serem minha motivação diária para seguir em frente.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Andrea Locatelli, pela acolhida generosa, pelos ensinamentos que transcenderam a pesquisa e pela empatia que tornou este percurso mais leve e enriquecedor.

Ao corpo docente do PPGEED do CEUNES/UFES, pela competência acadêmica, pelo comprometimento com a formação e pela compreensão demonstrada em tantos momentos cruciais.

Aos colegas da Turma 10, cuja parceria e apoio foram fundamentais nesta jornada, com um agradecimento especial ao parceiro Allan, pela amizade e colaboração constantes.

Aos professores de Educação Física entrevistados que, de diferentes maneiras, contribuíram com esta pesquisa, compartilhando experiências, saberes e incentivos.

À Escola Estadual Professor José Jório, espaço que tanto contribuiu para minha formação pessoal e profissional, e aos seus servidores, pela compreensão, parceria e apoio incondicional.

Aos estudantes, que iluminam o cotidiano escolar e nos ensinam, diariamente, a enxergar novas possibilidades para o futuro.

E, por fim, um agradecimento especial à Educação, força transformadora capaz de mudar vidas, encorajar sonhos e tornar real aquilo que um dia parecia impossível.

"Comece fazendo o que é necessário,
depois o que é possível, em breve estarás
fazendo o impossível."

São Francisco de Assis

RESUMO

O estudo examinou as relações entre as orientações da Educação em Tempo Integral (ETI) e a produção da prática pedagógica em Educação Física (EF) na Escola Estadual Professor José Jório, indagando em que medida a ampliação de tempos e espaços formativos se converte em experiências de aprendizagem mais qualificadas. A formação integral foi adotada como horizonte orientador, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais, culturais e cidadãs e dialogando com diretrizes recentes de política educacional (Nogueira; Carvalho, 2020; Brasil, 2024). No campo da EF, assumiu-se uma perspectiva curricular que trata as práticas corporais como fenômenos socioculturais e aposta em critérios de acesso, participação e progressão para orientar a seleção e a organização das experiências de aprendizagem (Betti; Zuliani, 2021; Batista; Graça; Estriga, 2024). Metodologicamente, adotou-se abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica, documental e de campo; a produção de dados envolveu observação direta não participante, questionário e entrevistas semiestruturadas, e a análise seguiu procedimentos de análise de conteúdo e reflexão temática (Bardin, 2016; Tracy, 2020; Braun; Clarke, 2021; Minayo, 2022). Os resultados indicaram um inventário de possibilidades coerentes com a formação integral: uso sistemático de metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos, rotação por estações, aprendizagem cooperativa, tutoria entre pares, estudo de caso e investigação sobre esforço/recuperação), práticas inclusivas orientadas por critérios claros de participação e progressão, integração de tecnologias digitais (aplicativos e instrumentos de monitoramento corporal) e mediações ético-pedagógicas voltadas à convivência democrática e à cultura de paz (Batista; Graça; Estriga, 2024; Brasil, 2024; Betti; Zuliani, 2021). Tais achados sugerem que o tempo ampliado se transforma em aprendizagem ampliada quando há finalidades formativas explícitas, seleção intencional de conteúdos, avaliação formativa e mediação cultural consistente das práticas corporais. Persistem, contudo, gargalos estruturais, como infraestrutura insuficiente, monocultura de modalidades, limitações materiais e compreensões restritas sobre o papel da ETI, que tensionam a pluralização das experiências e demandam políticas de investimento e formação continuada centradas na aprendizagem profissional colaborativa dos docentes (Garcia; Vaillant, 2020; Nogueira; Carvalho, 2020). Conclui-se que a EF na ETI, quando ancorada em projeto pedagógico claro e sustentada por políticas de apoio, amplia repertórios culturais, fortalece vínculos e qualifica os sentidos de aprender e conviver no cotidiano escolar (Betti; Zuliani, 2021; Brasil, 2024).

Palavras-chave: Tempo Integral; Educação Física; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The study examined the relationships between the policy orientations of Full-Time Education (FTE) and the production of pedagogical practice in Physical Education (PE) at Escola Estadual Professor José Jório, asking to what extent the expansion of formative times and spaces translates into more qualified learning experiences. Integral education was adopted as the guiding horizon, articulating cognitive, socioemotional, cultural, and civic dimensions and dialoguing with recent educational policy guidelines (Nogueira; Carvalho, 2020; Brasil, 2024). In PE, we assumed a curricular perspective that treats movement practices as sociocultural phenomena and relies on criteria of access, participation, and progression to guide the selection and organization of learning experiences (Betti; Zuliani, 2021; Batista; Graça; Estriga, 2024). Methodologically, we employed a qualitative approach with bibliographic, documentary, and field research; data production involved non-participant direct observation, a questionnaire, and semi-structured interviews, and the analysis followed procedures of content analysis and thematic reflection (Bardin, 2016; Tracy, 2020; Braun; Clarke, 2021; Minayo, 2022). The results indicated a repertoire of possibilities consistent with integral education: systematic use of active methodologies (project-based learning, station rotation, cooperative learning, peer tutoring, case study, and inquiry into effort/recovery), inclusive practices guided by clear criteria of participation and progression, integration of digital technologies (apps and body-monitoring instruments), and ethical-pedagogical mediations oriented toward democratic coexistence and a culture of peace (Batista; Graça; Estriga, 2024; Brasil, 2024; Betti; Zuliani, 2021). These findings suggest that extended time becomes expanded learning when formative purposes are explicit, content is intentionally selected, assessment is formative, and the cultural mediation of movement practices is consistent. Nonetheless, structural bottlenecks persist, such as insufficient infrastructure, a monoculture of activities, material constraints, and narrow understandings of the role of FTE, which strain the pluralization of experiences and demand investment policies and continuing education centered on teachers' collaborative professional learning (Garcia; Vaillant, 2020; Nogueira; Carvalho, 2020). We conclude that PE within FTE, when anchored in a clear pedagogical project and supported by enabling policies, expands cultural repertoires, strengthens bonds, and enhances the meanings of learning and living together in everyday school life (Betti; Zuliani, 2021; Brasil, 2024).

Keywords: Full-Time Education; Physical Education; Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Saberes docentes segundo Tardif (2014).....	45
Figura 2 – Os saberes dos professores segundo Tardif (2014).....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo de dados.....	24
Quadro 2 – Produções selecionadas para o estudo.....	25
Quadro 3 – Saberes docentes segundo Gauthier (2006).....	47
Quadro 4 – Matrículas ativas da EE Professor José Jório em 2025	79
Quadro 5 – Servidores ativos da EE Professor José Jório em 2025.....	79
Quadro 6 – Principais normas e marcos legais que fundamentam e regulam a Educação em Tempo Integral no Brasil.....	81
Quadro 7 – Principais normas e marcos legais que fundamentam e regulam a Educação em Tempo Integral em Minas Gerais.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC – Atividades Curriculares Complementares
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais
EFTI – Ensino Fundamental em Tempo Integral
EITI – Educação Integral em Tempo Integral
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESFA – Escola Superior São Francisco de Assis
ETI – Educação em Tempo Integral
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
JEMG – Jogos Escolares de Minas Gerais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RE – Regimento Escolar
REANP – Regime Especial de Atividades Não Presencial
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	15
1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	18
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	20
1.4 OBJETIVOS	23
1.4.1 Objetivo geral	23
1.4.2 Objetivos específicos	23
1.5 REVISÃO DE LITERATURA	24
1.6 REFERENCIAL TEÓRICO	38
1.6.1 Educação em Tempo Integral – ETI	38
1.6.2 Saberes docentes e formação de professores	44
1.6.3 A narrativa como forma de construção do conhecimento e das experiências	51
1.6.4 Práticas pedagógicas a partir da Educação Física Cultural	53
1.6.5 Relações entre Educação Física Cultural, Educação em Tempo Integral e Saberes Docentes	55
1.7 CAMINHOS METODOLÓGICOS	59
1.7.1 Quanto a abordagem	59
1.7.2 Quanto a natureza	61
1.7.3 Quanto aos objetivos	63
1.7.4 Quanto aos procedimentos	66
1.7.4.1 Pesquisa bibliográfica.....	66
1.7.4.2 Pesquisa documental	67
1.7.4.3 Pesquisa de campo	68
1.7.5 Técnicas de produção de dados	69
1.7.5.1 Observação direta não participante com ficha de observação	69
1.7.5.2 Questionário	71
1.7.5.3 Entrevista semiestruturada.....	71
1.7.6 Técnica de análise dos dados: análise de conteúdo	73
1.7.7 O território da pesquisa	74
1.7.8 Os participantes da pesquisa	75

2 PERSPECTIVAS E ORIENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	76
2.1 CONTEXTO SOCIAL, PEDAGÓGICO E POLÍTICO DA ESCOLA.....	76
2.2 DOCUMENTOS NACIONAIS.....	81
2.3 DOCUMENTOS ESTADUAIS.....	87
2.4 DOCUMENTOS DA ESCOLA.....	91
3 FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	97
3.1 TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	97
3.2 RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	104
3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO INTEGRAL E ENSINO PARCIAL: COMPARAÇÕES E RESPONSABILIDADES AMPLIADAS.....	111
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	116
4.1 PROJEÇÃO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	116
4.1.1 Planejamento pedagógico na Educação em Tempo Integral.....	117
4.1.2 Metodologias de ensino: diversidade e engajamento.....	120
4.1.3 Seleção de conteúdos na Educação em Tempo Integral.....	121
4.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	124
4.3 REFLEXÕES SOBRE UM PERFIL PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	126
4.4 INVENTÁRIO DAS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA ETI.....	128
4.4.1 Utilização de abordagem crítica e emancipadora.....	130
4.4.2 O ensino a partir da interdisciplinaridade e projetos integradores.....	132
4.4.3 O uso de metodologias ativas.....	133
4.4.4 Práticas pedagógicas inclusivas.....	135
4.4.5 O uso de tecnologias digitais.....	136
4.4.6 Convivência democrática e cultura da paz.....	139
4.4.7 Formação integral, pessoal e humana.....	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144

REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	174
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	176
APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA.....	178

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Nascido em uma família humilde do interior de Minas Gerais, sempre tive laços fortes com a educação e com a igreja. Em minha infância e adolescência dediquei-me exclusivamente em estudar, ir à igreja e brincar. Durante toda educação básica, sempre fui considerado um excelente aluno, inteligente, educado e responsável. No Ensino Médio (EM), desenvolvi a qualidade de liderança, coordenando trabalhos e eventos na escola, sobretudo os eventos esportivos como os jogos interclasse e o Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), além de atuar como árbitro nestes mesmos eventos.

Aproximando a conclusão do 3º ano do EM, em 2007, era um grande desejo entrar para a faculdade e continuar estudando. Já tinha no meu coração que seria professor, que sentia esse chamado e que tinha essa vocação. Mas o que estudar? Por influência de grandes professores que passaram pela minha formação básica, estava em dúvida dentre três áreas: Letras, Matemática e Educação Física (EF). Fui aprovado em vestibulares nas três áreas, mas, pelas experiências vivenciadas na gestão de eventos esportivos, na arbitragem, nas práticas corporais e pelo apreço por diversas modalidades, optei pela EF.

Após inúmeras ligações e conversas, buscando realizar este sonho, mesmo com os medos e resistências de meus pais, em 2008 fui contemplado com uma bolsa de estudos de 100% oferecida pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA) de Santa Teresa/ES, para cursar EF. Aqui não posso deixar de agradecer aos Frades Franciscanos Capuchinhos por oportunizarem a realização deste sonho. Eles acreditaram em mim e eu me lancei nesse desafio. No ano seguinte, através do bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fui contemplado pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) com uma bolsa de estudos de 100% e permaneci com ela até o final do curso.

Ingressar na academia foi um divisor de vida, tanto no âmbito pessoal, quanto no âmbito profissional. Morar longe da família, em uma cidade maior, de cultura diferente, aprender a me virar sozinho, tudo isso foi importante para meu crescimento. Conheci muitas pessoas ao longo de cinco anos de formação e muitas delas se

tornaram parte importante em minha vida. Mais uma vez, a igreja foi ponte importante para me sentir acolhido e conhecer pessoas maravilhosas que muito me ajudaram.

Durante a formação em EF, procurei seguir a linha de aluno dedicado e buscando sempre o melhor desempenho e as melhores notas. Um leque se abriu diante das inúmeras possibilidades que o curso proporcionava. A cada período estudado, eu me encantava cada vez mais com a EF. Acredito ser senso comum entre os estudantes de EF quando iniciam a formação inicial ter a certeza de que “é muito mais do que eu pensava”.

O curso foi criando uma identidade em mim. Percebi que gostava mais das disciplinas da formação de professores e tive o prazer de conhecer professores fantásticos, participar de diversos congressos, cursos de extensão, estágios supervisionados, fui bolsista de iniciação científica pesquisando na área de práticas instituintes em EF e escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nesta mesma linha de pesquisa, relacionando as práticas inovadoras em EF nos estágios supervisionados.

Após quatro anos (2008-2011) de intensa formação no curso de licenciatura, de ter tido a honra de ser o orador da turma na colação de grau, de ver o sonho se concretizando, resolvi abraçar a oportunidade de cursar mais um ano a complementação no bacharelado (2012). Foi um ano de muitos aprendizados e que qualificou ainda mais minha formação e meu currículo.

Fim da formação inicial, e agora? Mais uma vez aparece a igreja nesta história. Durante dois anos (2011-2012) fiz um acompanhamento vocacional com os Frades Franciscanos Capuchinhos de Santa Teresa/ES e senti no coração o desejo de conhecer mais de perto a vida religiosa. Em janeiro de 2013, entrei para o seminário. Fiquei onze meses fazendo uma experiência. Morei nove meses no seminário de Ecoporanga/ES e dois meses no seminário do Rio de Janeiro/RJ. Ao final da experiência, percebi que não era o caminho que queria seguir. Retornei para casa de meus pais.

Assim, em 2014, começou minha carreira de professor. De EF? Não. De Ciências. Consegui algumas aulas de Ciências em caráter autorizativo numa escola estadual do distrito de minha cidade e encarei esse desafio. Entrei para a Educação. Concluí o ano como professor de Ciências, mas desejava muito assumir aulas de EF.

No processo seletivo de 2015, consegui poucas aulas de EF numa cidade vizinha e assumi com enorme satisfação. Se passaram dois meses e fui chamado

para assumir 32 horas na rede estadual do Espírito Santo, na cidade de Mantenópolis, em duas escolas. Paralelamente, fui chamado pela prefeitura da minha cidade para ser professor de EF do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), ministrando exercícios físicos para diversos grupos populacionais. Também coordenei o programa no município por dois anos (2016-2017) e depois deixei as atividades para seguir novos caminhos.

Em 2016, tive a honra e a alegria de assumir aulas “na minha escola”¹. Na escola da minha cidade, na escola em que sempre estudei. Meus professores da Educação Básica agora eram meus colegas de trabalho. Que satisfação, que emoção. Cheguei com tudo! Trazia um desejo de implantar um novo jeito de trabalhar a EF na escola e romper com a visão tradicional de ensino, em que se entregava a bola para os estudantes e pronto. Poucos jogavam futsal e muitos ficam sentados nas arquibancadas.

Fui muito difícil no início, muitas resistências, estava lidando com mudanças culturais e estruturais, mas com muita fé e esperança, muita paciência e muita negociação, aos poucos as coisas foram dando certo e pude mostrar que a EF era muito mais do que rolar a bola. Destaco a importância da minha formação inicial neste processo, pois foi a base para enfrentar esses desafios. Fui muito inspirado pela corrente metodológica crítico-superadora², proposta por Soares et al (2013). A coroação desse momento foi ter sido premiado pela escola como professor destaque de 2019, com um trabalho brilhante realizado nas aulas de EF com os estudantes.

A partir daí muitas portas e oportunidades se abriram. Fiz um curso de pós-graduação, passei em dois concursos para professor de EF da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e assumi uma das cadeiras “na minha escola”. Fui vice-diretor da “minha escola” por três anos (2020-2022), atuei como professor na Educação em Tempo Integral (ETI), tive uma experiência ímpar no Ensino

¹Utilizo o termo “minha escola” para expressar o carinho e afeto pela EE Professor José Jório, de São João do Manteninha-MG, onde realizei toda minha formação básica e adquiri muitos conhecimentos e experiências para a vida.

²A concepção crítico-superadora da Educação Física entende a disciplina como uma prática pedagógica que vai além da simples execução técnica de movimentos ou do ensino restrito a modalidades esportivas. De acordo com Soares et al. (2013), a Educação Física deve se apropriar de forma crítica da cultura corporal construída ao longo da história, possibilitando ao estudante compreender, intervir e transformar a realidade. Dessa maneira, em vez de apenas repetir gestos técnicos, o ensino deve oferecer condições para uma análise crítica e para a superação de práticas corporais alienantes, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e comprometidos socialmente.

Superior como professor no curso de EF da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) de Governador Valadares/MG e ingressei no mestrado do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em Vitória. Por diversos motivos de ordem pessoal e profissional, precisei desistir do mestrado e, conseqüentemente, não o concluí.

Em 2017, me casei, vieram os dois filhos e o ano de 2023 trouxe duas grandes novidades: fui eleito diretor da “minha escola” e ingressei no mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da UFES, *campus* de São Mateus/ES. Tive ainda a grata satisfação de reencontrar a Professora Dra. Andrea Locatelli, que marcou minha trajetória acadêmica ao ser minha professora no segundo período da graduação (ministrou a disciplina Práxis da Dança) e que, hoje, tenho a honra de ter como orientadora no mestrado.

Nessas idas e vindas, encontros e desencontros, alegrias e tristezas, histórias de superação e experiências marcantes, hoje estou feliz como gestor escolar, pai, esposo, professor de EF e mestrando. Continuo servindo a/na igreja e sigo com o sonho de seguir carreira acadêmica como docente e pesquisador no ensino superior da educação pública. Agradeço a Deus pela vida maravilhosa proporcionada a mim até aqui.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Definir um tema de pesquisa é sempre um exercício desafiador. Nossa identidade investigativa é tecida a partir de múltiplas referências (pessoais, literárias, políticas e filosóficas), bem como de motivações internas e externas, experiências acadêmicas, profissionais e dos encontros e situações que a vida cotidiana nos proporciona. Entre as inúmeras possibilidades temáticas, optamos por aquela que mais nos provoca inquietações e nos impulsiona a buscar, ainda que parcialmente, respostas científicas; ou, então, por aquela que desperta brilho nos olhos e traduz o afeto e o entusiasmo que sentimos ao discuti-la.

Ao delinear a temática dessa investigação científica, procurei unir três paixões: a EF, a Educação e a Prática Pedagógica dos professores. Entretanto, sentia que faltava algo mais. Um elemento para consolidar essa escolha. Assim, trouxe para o estudo o debate sobre a ETI. Assunto presente em minha vida profissional, no qual

acredito ser uma potente política pública para crianças e adolescentes em idade escolar.

Considerando as diversas experiências pessoais e profissionais narradas até aqui, o presente estudo busca estabelecer as relações entre as orientações documentais da ETI com as práticas pedagógicas em EF, a partir de uma investigação realizada numa escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada no interior do leste de Minas Gerais. Além disso, a pesquisa desenvolveu um inventário de tais práticas, destacando as diversas possibilidades pedagógicas e metodológicas para o ensino-aprendizagem da EF na ETI.

Para alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, o estudo foi dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, trataremos dos aspectos introdutórios da pesquisa, a trajetória pessoal e profissional do autor, a apresentação do tema, a problematização e a justificativa da investigação, os objetivos geral e específicos, a revisão de literatura, o referencial teórico e os caminhos metodológicos delimitados para a investigação.

No segundo capítulo, apresentaremos as perspectivas e orientações sobre a ETI, conhecendo o contexto social, pedagógico e político da escola pesquisada e realizando um aprofundamento nos documentos nacionais e estaduais que tratam da ETI, bem como os documentos internos da escola como seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE).

No capítulo três, abordaremos a temática da formação dos professores de EF para atuação na ETI. Conheceremos as trajetórias pessoais e profissionais destes educadores, bem como a relação dessas trajetórias com a ETI, sobretudo analisando os impactos da formação nas práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa. Também faremos uma breve reflexão sobre a EF no ensino integral e no ensino parcial, estabelecendo comparações importantes que surgiram no processo de produção dos dados.

No quarto capítulo, apresentaremos os principais resultados e discussões, analisando as práticas pedagógicas em EF na ETI, a projeção dos trabalhos pedagógicos para a ETI, os desafios e possibilidades da EF na ETI e reflexões sobre um perfil profissional em EF para atuação na ETI. Além disso, construímos um inventário das práticas pedagógicas em EF que podem ser trabalhadas na perspectiva da ETI.

Por fim, apresentaremos no capítulo cinco as considerações finais do estudo, destacando os principais resultados encontrados. Além disso, serão realizados apontamentos, destacando os desafios encontrados na realização da pesquisa e as indicações de novas investigações a partir das análises e resultados alcançados.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A ETI consolidou-se recentemente como estratégia crucial para a ampliação de oportunidades de aprendizagem e promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Contreras e Lepe (2023), ao analisar programas latino-americanos, demonstram que a expansão da jornada escolar, quando acompanhada de revisão curricular e formação docente, favorece não apenas o rendimento acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional, físico e comunitário dos estudantes.

No campo da EF, pesquisas como a de Wawschenowski e Honorato (2023) apontam que a oferta ampliada de atividades na escola de tempo integral possibilita a articulação entre dimensões cognitivas, afetivas e motoras, exigindo, contudo, que os professores estejam preparados para atuar em contextos prolongados e diversificados. Esse cenário demanda uma redefinição do papel docente, que ultrapassa a função tradicional de instrutor para assumir uma postura reflexiva, integradora e promotora do desenvolvimento humano.

A ampliação da carga horária escolar possibilita maior tempo para o desenvolvimento de atividades corporais diversificadas, promovendo aprendizagens que vão além dos conteúdos tradicionalmente abordados na disciplina. No entanto, surgem as questões: o que é ETI? Onde e como nasce a ETI? Como a ETI influencia a prática pedagógica dos professores, especialmente os de EF? Os docentes estão preparados para essa nova realidade? As condições estruturais das escolas favorecem a implementação de experiências de aprendizagem qualificadas?

No contexto da EF, o modelo de ETI apresenta tanto desafios quanto oportunidades que impactam diretamente a prática pedagógica dos professores. Sustentamos inicialmente que essa configuração exige uma reestruturação no planejamento das aulas, na diversificação das metodologias e na adaptação curricular para atender às demandas ampliadas desse modelo educacional.

A EF escolar tem sido historicamente atravessada por uma narrativa que a coloca como uma disciplina desqualificada, pautada por práticas inadequadas ou

desconectadas das diretrizes curriculares (Tardif, 2014; Gauthier, 2006). No entanto, essa visão precisa ser problematizada, pois muitas dessas práticas emergem de um contexto de formação inicial e continuada deficiente, bem como da falta de espaços para reflexão e diálogo entre os professores.

Antes de rotular a EF como uma disciplina desqualificada, é essencial compreender os fatores que sustentam tal percepção e considerar a visão de quem atua diretamente no processo educativo. A “experiência histórica³” dos professores, como aponta Tardif (2014), muitas vezes revela a reprodução de práticas que não correspondem plenamente às diretrizes dos documentos oficiais ou às expectativas institucionais, realidade que se relaciona, em parte, com lacunas na formação docente, a qual ainda carece de maior aprofundamento teórico e prático para promover a ressignificação das metodologias aplicadas em sala de aula (Sousa et al., 2025; Neira; Nunes, 2022).

A ausência de espaços para diálogo também dificulta que os professores problematizem suas práticas e busquem alternativas mais alinhadas às demandas atuais da EF escolar. Muitos docentes evitam discutir certas estratégias por receio de serem desqualificados ou julgados, o que gera um ciclo de repetição de práticas sem a devida reflexão crítica (Tardif, 2014; Gonçalves; Parker; Carbinatto, 2021; Nascimento; Silva, 2022; Paixão; Castro, 2023). É necessário, portanto, que se criem espaços de escuta e análise, nos quais os professores possam compartilhar suas experiências, justificativas e dificuldades sem receio de invalidação.

Ao analisar uma prática considerada inadequada, é essencial ouvir os professores e compreender os contextos que orientam suas escolhas pedagógicas. A percepção de desqualificação da EF muitas vezes reflete a falta de formação adequada e de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, e não uma deficiência inerente à prática docente. Assim, é necessário tratar essa questão com maior profundidade, superando estereótipos e buscando soluções que valorizem efetivamente o trabalho pedagógico da EF na escola.

³Conjunto de saberes, práticas, valores e representações construídos ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que influencia diretamente o modo como ensinam e se posicionam diante do trabalho docente. Assim, ela atua como um repertório de referências que os professores mobilizam, muitas vezes de forma inconsciente, na organização de suas aulas, na seleção de conteúdos e na condução das metodologias, mesmo quando essas práticas não correspondem totalmente às orientações oficiais ou às inovações pedagógicas propostas. É um saber da experiência que molda a identidade profissional e orienta as práticas cotidianas, revelando que o ato de ensinar está profundamente vinculado à história de vida e às condições concretas em que o professor exerce seu ofício.

Embora haja uma narrativa de desqualificação da EF escolar, diversos professores já implementam boas práticas que integram aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais no processo educativo, apesar da falta de espaços para reflexão, socialização e reconhecimento de suas experiências pedagógicas. Há evidências de que professores, mesmo diante de restrições materiais e de uma cultura de desvalorização, mobilizam soluções criativas, adaptam tarefas e mantêm foco formativo para qualificar as experiências dos estudantes (Bozoki; Bressan, 2023; Costa; Terra, 2023; Ferreira; Patton; Parker, 2022).

A implementação dessas boas práticas está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial e continuada dos professores. No entanto, há desafios significativos nesse processo. Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são construídos em um processo dinâmico, envolvendo a interação entre conhecimento acadêmico, experiência profissional e condições concretas de trabalho. Quando os professores não encontram espaços para reflexão e troca de experiências, suas práticas pedagógicas tendem a permanecer limitadas ou descontextualizadas.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível investigar de que maneira a ETI impacta o trabalho docente, sobretudo no campo da EF, considerando variáveis como a ampliação da carga horária, a disponibilidade e adequação dos recursos pedagógicos, os processos de formação continuada e a necessária articulação interdisciplinar. Investigações científicas (Oliveira; Ribeiro, 2021; Santos; Almeida; Costa, 2023) evidenciam que tais fatores interferem diretamente na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes, demandando reflexões e práticas pedagógicas mais consistentes e alinhadas às demandas atuais.

Assim, a presente pesquisa justifica-se por sua relevância tanto no âmbito social quanto no campo acadêmico. No plano social, o estudo revela-se pertinente por oferecer subsídios capazes de contribuir para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à consolidação e ao aprimoramento da ETI. Tal contribuição reflete-se na perspectiva de uma formação mais ampla e consistente dos estudantes, preparando-os de maneira efetiva para os múltiplos desafios da sociedade contemporânea, marcada por transformações aceleradas e demandas cada vez mais complexas no âmbito educacional e profissional.

No contexto acadêmico, a investigação busca avançar na construção de referenciais teóricos e metodológicos relacionados à inserção da EF no cenário da ETI. Trata-se de um campo ainda em consolidação, que requer investigações sobre

as práticas pedagógicas adotadas, os instrumentos de ensino utilizados e as condições estruturais oferecidas pelas instituições. Ao agregar novos elementos às discussões já existentes, este estudo pretende contribuir para o fortalecimento do debate científico, apontando caminhos para a ressignificação do papel da EF dentro dessa modalidade educativa.

Autores como Arantes (2009) e Tardif (2014) ressaltam que a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante uma melhoria qualitativa no processo de ensino e aprendizagem. Essa constatação evidencia a necessidade de investigar como a EF tem sido incorporada ao modelo de ETI e quais desafios estruturais, curriculares e pedagógicos têm sido enfrentados pelos professores.

Dessa forma, esta pesquisa se insere em um debate fundamental para a melhoria da qualidade da educação, oferecendo subsídios para a construção de propostas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes e à valorização do movimento como elemento central no processo educativo em EF. Espera-se, portanto, que os resultados deste estudo contribuam significativamente para o avanço das discussões sobre a EF na ETI, influenciando tanto a prática pedagógica quanto a formulação de políticas educacionais mais eficazes.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar as relações entre as orientações para a Educação em Tempo Integral e a produção da prática pedagógica em Educação Física na Escola Estadual Professor José Jório.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Pesquisar as perspectivas político-pedagógicas que orientam a prática da Educação em Tempo Integral em documentos e legislações acerca do tema.
- Entender o impacto das trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica na Educação em Tempo Integral para a formação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

- Inventariar as possibilidades da prática pedagógica em Educação Física na perspectiva da Educação em Tempo Integral.

1.5 REVISÃO DE LITERATURA

A temática da prática pedagógica em EF e as concepções sobre ETI têm sido objeto de diversos estudos. Diante disso, torna-se imprescindível realizar uma análise da produção do conhecimento nessa área, a fim de compreender o escopo das pesquisas, as metodologias empregadas e os resultados obtidos. Essa análise possibilita avançar no conhecimento da temática, promovendo novas contribuições e perspectivas que aprofundem e dialoguem com a produção científica existente.

Para melhor compreensão da temática desse estudo e aprofundamento nos conceitos relevantes que perpassam a pesquisa, foram realizadas diversas buscas de produções científicas atuais no Portal de Periódicos da CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no portal Scielo e Google Acadêmico.

A busca foi refinada para encontrar estudos produzidos entre os anos de 2014 e 2024 e foi realizada em três etapas. Na primeira etapa, utilizou-se para a busca o termo “práticas pedagógicas em Educação Física”. Na segunda etapa, o termo “Educação em Tempo Integral” foi utilizado na busca. E por fim, foi utilizado na terceira etapa de buscas o termo “Educação Física na Educação em Tempo Integral”. O quadro a seguir apresenta a totalidade dos resultados encontrados a partir dos termos pesquisados, sem considerar, no momento, nenhum filtro específico:

Quadro 1 – Demonstrativo de Dados

BASE DE DADOS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
Portal de Periódicos da CAPES	682	1457	96
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	698 dissertações 265 teses	675 dissertações 245 teses	84 dissertações 22 teses
ANPED	2	0	0
Scielo	58	13	0
Google Acadêmico	3550	11400	6560

Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

No primeiro refinamento, foi realizada uma busca utilizando a combinação dos três termos “práticas pedagógicas em Educação Física na Educação em Tempo Integral”, o que resultou na identificação de 32 dissertações, 8 teses e 21 artigos científicos relacionados ao tema. Para a seleção final, consideraram-se o título e a leitura dos resumos, destacando objetivos, métodos e resultados de cada estudo. Após essa análise, foram selecionadas 6 produções, sendo 4 dissertações e 2 teses, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Produções selecionadas para o estudo

Autor(a)	BALBINO, S. I.
Título	O espaço e o tempo da Educação Física nas escolas municipais de tempo integral em Campo Grande/MS.
Instituição	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Nível	Dissertação
Ano	2018
Autor(a)	SILVA, M. J.
Título	A prática pedagógica do professor de Educação Física em escolas de tempo integral de Pernambuco: um estudo das representações sociais.
Instituição	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Nível	Dissertação
Ano	2021
Autor(a)	ARAÚJO, E. M. P.
Título	O papel da educação em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir da história, legislação educacional e práticas escolares.
Instituição	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
Nível	Dissertação
Ano	2020
Autor(a)	PEIXOTO, R. B.
Título	Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de Educação Física na escola de tempo integral de Fortaleza.
Instituição	Universidade Federal do Ceará (UFC)
Nível	Dissertação
Ano	2020
Autor(a)	EWERTON, A. N.
Título	Educação integral em tempo integral em Brasília/DF: qual o lugar da Educação Física?
Instituição	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Nível	Tese
Ano	2020
Autor(a)	COSTA, M. L. F.
Título	O (não) lugar da Educação Física na escola de tempo integral.
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Nível	Tese
Ano	2018

Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

A dissertação de mestrado de Balbino (2018) investiga o desenvolvimento da EF no contexto das escolas municipais de tempo integral de Campo Grande/MS, analisando seu espaço-tempo no processo educativo. O objetivo central do estudo é analisar as ações da disciplina de EF dentro desse modelo escolar e verificar se estas contribuem para a formação integral dos alunos.

Como metodologia, o estudo adota a abordagem do materialismo histórico-dialético, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski (2007) e Leontiev (2004). Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de EF e pesquisa documental, que analisou os PPP e os Projetos de Atividades Curriculares Complementares (ACC) dessas escolas.

Os conceitos centrais abordados no texto se sustentam nas obras de Vigotski (1926; 1996; 1991; 2003; 2005; 2007), Leontiev (1978; 2004) e Luria (2013), que embasam a compreensão da educação e do desenvolvimento humano a partir das relações sociais e da apropriação da cultura. Moll (2012; 2014; 2013; 2008) e Cavaliere (2007; 2009; 2014), discutem a educação integral e a ETI e foram utilizados na sustentação teórica da pesquisa. Soares et al. (1992), Castellani Filho (1983; 2010) e Taffarel (2009), trouxeram suas contribuições as quais analisam a EF no contexto escolar.

A pesquisa de Balbino (2018) problematiza o fato de que a EF, mesmo em um modelo de ETI, ainda enfrenta desafios para ser reconhecida como um componente essencial na formação integral dos alunos. A autora mostra que, apesar de alguns avanços, a disciplina ainda é vista por muitos gestores e professores de outras áreas como uma atividade secundária.

Os principais achados da pesquisa indicam que os professores de EF não se sentem plenamente integrados ao contexto escolar e expressam a sensação de serem expropriados de seus saberes em função de um modelo educacional ainda ancorado em concepções cristalizadas sobre a formação dos indivíduos.

Os desafios apontados incluem a falta de integração da EF com os demais componentes curriculares, a necessidade de maior investimento em infraestrutura e formação docente, além da persistência de práticas pedagógicas tradicionais que limitam o potencial da disciplina dentro do modelo de ensino integral.

A escola, sobretudo essa que se propõe nova e transformadora, precisa possibilitar essas apropriações, superando os comportamentos fossilizados na educação. Suas ações precisam ser pensadas de acordo com as necessidades da formação humana que transcende esses aspectos redutores. (Balbino, 2018, p. 161).

Apesar disso, os docentes demonstram esforços para contribuir com a formação integral dos alunos, embora enfrentem dificuldades para romper com as práticas estereotipadas da EF. O estudo questiona se a EF, dentro do modelo de ETI, está realmente contribuindo para uma formação integral dos alunos ou se ainda se mantém presa a práticas tradicionais e fragmentadas.

Percebemos que mesmo com o discurso de possibilitar experiências culturais e esportivas que permitam ampliar o repertório e o desenvolvimento integral dos alunos, a escola, em seus documentos, e os professores, em seus discursos, revelam proximidade com as práticas desenvolvimentistas e estereotipadas da disciplina, práticas contestadas ao longo de sua constituição. (Balbino, 2018, p. 161).

O estudo conclui que, apesar dos avanços na implementação das ETI, há desafios significativos na valorização da EFI nesse contexto. A disciplina precisa ser tratada em igualdade com as demais áreas do currículo escolar e deve receber investimentos que possibilitem experiências mais diversificadas e contextualizadas, garantindo efetivamente uma educação integral para os alunos.

Em outra produção analisada, Silva (2021) investiga como os professores de EF de escolas de tempo integral em Pernambuco constroem e vivenciam suas práticas pedagógicas. A pesquisa se ancora na ideia de que os saberes docentes não se formam de maneira isolada, mas estão imersos em um contexto histórico, cultural e político que molda tanto os discursos quanto as práticas de ensino.

A pesquisa tem como objetivo geral “analisar as representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física” (Silva, 2021, p. 20). Para isso, o estudo propõe identificar os elementos consensuais e as variações individuais existentes entre os docentes, investigando como os determinantes sócio-históricos, que englobam fatores políticos, estruturais e culturais, influenciam a formação dessas representações.

Em relação as reflexões sobre a ETI, o texto a apresenta como uma resposta estratégica para ampliar o acesso e melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, ressaltando que essa modalidade não se restringe apenas à extensão

do tempo de aula, mas implica uma transformação profunda na organização curricular e na função social da escola.

O autor enfatiza que a escola em tempo integral surge como instrumento para a universalização do ensino, visando não só ampliar a permanência dos alunos no ambiente escolar, mas também oferecer uma formação que transcenda os limites da educação tradicional. Para o autor,

A Educação Integral surge com objetivo de contribuir para a universalização da escola, apresentando projetos de escola de jornada completa, objetivando-se em termos de intenções, as propostas feitas em todas as redes, atendendo toda a população escolarizável. (Silva, 2021, p. 18).

O texto também remete às experiências históricas que pavimentaram o caminho para a consolidação da ETI no Brasil. Destaca-se, por exemplo, o papel pioneiro de Anísio Teixeira na década de 1950, que propôs uma formação que integrasse atividades culturais, esportivas, artísticas, sociais e até de iniciação ao trabalho, além do ensino escolar convencional.

Ao repensar o tempo escolar, o texto sugere que a ETI pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e participativos. Essa modalidade propõe uma ruptura com o “modelo bancário de ensino”⁴, no qual o professor atua apenas como transmissor de informações, e se aproxima de uma visão freireana de educação que privilegia a interação, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996).

Assim, a escola passa a ser concebida não apenas como um espaço de ensino, mas como um ambiente transformador, capaz de promover a democratização do acesso ao conhecimento e o desenvolvimento integral dos indivíduos. A pesquisa destaca que a ETI é um elemento central na busca por uma escola mais inclusiva e transformadora.

No que tange ao lugar da EF nas escolas de tempo integral, o autor destaca que ela assume um papel estratégico na promoção de uma formação integral dos

⁴O modelo bancário de ensino é um conceito crítico da educação, desenvolvido por Paulo Freire, especialmente em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1970). Segundo esse modelo, o processo educacional é comparado a uma transação bancária, em que o professor "deposita" informações nos alunos, que são vistos como recipientes passivos. Nesse contexto, os estudantes apenas recebem, memorizam e repetem conteúdos, sem participação ativa ou reflexão crítica sobre o que estão aprendendo.

alunos, transcendendo a visão tradicional de uma disciplina meramente instrumental ou voltada exclusivamente para a preparação física.

Nesse novo cenário, a EF passa a contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes, alinhando-se com os ideais de uma educação transformadora e democrática. O professor de EF, em sua prática pedagógica, vai além da mera execução de atividades corporais, inserindo-se como agente transformador do ambiente escolar.

Ao privilegiar o “tempo para a aprendizagem”⁵, as escolas de tempo integral potencializam o papel da EF para estimular práticas pedagógicas inovadoras e uma educação mais humanizadora. O autor destaca que “[...] a prática pedagógica deve constituir-se pelo processo de humanização, e isso é sustentado na participação direta dos sujeitos no processo de construção do conhecimento”. (Silva, 2021, p. 83).

A análise dos dados aponta que a representação social da prática pedagógica dos professores de EF está fortemente ancorada na dimensão política/estrutural. Em outras palavras, os docentes percebem sua prática não somente como um conjunto de atividades didáticas, mas como um fenômeno que reflete e, por vezes, reproduz as tensões institucionais e os determinantes políticos que atravessam a educação.

Essa constatação é particularmente relevante, pois evidencia que a ação pedagógica é, em grande medida, condicionada por elementos externos, como políticas educacionais, demandas institucionais e a própria estrutura organizacional das escolas de tempo integral, que, segundo Silva (2021), modulam toda a prática pedagógica dos professores.

Os relatos produzidos nas entrevistas ressaltam que, apesar de haver um consenso em relação à importância de uma prática pedagógica crítica e transformadora, existe uma divergência significativa entre as experiências individuais dos docentes. Essa pluralidade de representações reflete as diferentes trajetórias de formação e as diversas realidades vivenciadas nas escolas, corroborando a necessidade de se repensar a formação continuada e o desenvolvimento profissional de modo a promover uma maior autonomia e criatividade pedagógica.

⁵Tempo para aprendizagem é um conceito educacional desenvolvido por John Carroll (1963) que se refere ao tempo efetivamente disponível e utilizado pelos alunos para aprender, em contraste com o tempo total programado para instrução. A ideia central é que o tempo não é apenas uma variável cronológica, mas um fator pedagógico que influencia diretamente o rendimento escolar. Para o autor, se o aluno tem tempo suficiente e condições adequadas, todos podem aprender com sucesso.

A pesquisa de Araújo (2020), outro estudo que analisamos, apresenta uma investigação abrangente acerca da ETI no Brasil, com especial atenção à sua implementação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentada em uma análise histórico-pedagógica e social, a dissertação examina a evolução deste modelo educacional, considerando seus aspectos históricos, legislativos e práticos.

O estudo estabelece um recorte temporal que abrange desde os primórdios da implantação da ETI no Brasil até o momento atual. Dessa forma, a pesquisa possibilita uma compreensão longitudinal do desenvolvimento da ETI no país, permitindo a identificação de desafios e perspectivas contemporâneas.

O principal objetivo da investigação consiste em compreender o processo histórico de criação de escolas de tempo integral, as políticas públicas para o seu funcionamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional e, em particular, em duas escolas do município de Paranavaí/PR. Essa perspectiva evidencia a preocupação da autora em articular elementos históricos, legislativos e empíricos na construção de um panorama crítico e aprofundado sobre o tema.

A fundamentação teórica do estudo está alicerçada, sobretudo, nas contribuições de Anísio Teixeira (1956), um dos principais expoentes da concepção de educação integral no Brasil. A pesquisa também dialoga com as produções acadêmicas de Cavaliere (2002; 2009; 2010; 2014), cujos estudos são referência na análise das políticas e práticas da ETI no Brasil.

Do ponto de vista metodológico, a autora adota a perspectiva da História Cultural a partir do processo histórico de organização dessas escolas, das representações sociais e das atuais propostas para a educação em tempo integral, direcionadas pelas políticas públicas educacionais. Tal abordagem permite a articulação de dimensões históricas, sociais e políticas, conferindo robustez analítica à investigação.

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas complementares. A primeira consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual a autora analisou dispositivos legais que tratam da ampliação da jornada escolar. Essa fase possibilitou a construção de um referencial teórico sólido, essencial para compreender a evolução das políticas educacionais voltadas para esse modelo de ensino.

Na segunda etapa, foi conduzida uma pesquisa de campo em duas escolas da rede pública municipal de Paranavaí, as quais ofertam ETI nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizada ao longo de 2019, essa investigação envolveu visitas às

escolas e aplicação de questionários físicos a dois grupos amostrais. A combinação entre pesquisa bibliográfica, documental e empírica permitiu uma análise integrada e aprofundada do objeto de estudo.

Os resultados da pesquisa indicam que tanto pais quanto professores elaboram diferentes representações acerca das funções e contribuições da ETI. Enquanto os documentos oficiais enfatizam a formação integral dos estudantes, na prática, a ETI é frequentemente associada a uma função assistencialista ou de custódia. Como aponta a autora, essa realidade reflete a inexistência de investimentos e propostas mais específicas ao ensino e aprendizagem dos alunos que estudam em tempo integral no país.

A análise da autora evidencia um descompasso entre a formulação das políticas educacionais e sua efetiva implementação nas práticas escolares. Embora a ETI esteja prevista em documentos normativos, o papel da ETI ainda não se encontra definido nas práticas escolares. A pesquisa sugere que, sem um direcionamento pedagógico consistente e investimentos adequados, as escolas de tempo integral correm o risco de se tornarem apenas espaços de extensão do tempo escolar, sem promover efetivamente a formação integral dos estudantes.

Outra pesquisa utilizada para a construção dessa revisão de literatura é a dissertação de Peixoto (2020), que oferece uma análise aprofundada das possibilidades do protagonismo crítico juvenil mediado nas aulas de EF em uma escola de tempo integral de Fortaleza/CE. O estudo, fundamentado em uma perspectiva dialógica e crítico-pedagógica, busca articular teoria e prática para demonstrar como os saberes e práticas corporais podem atuar como instrumentos de transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

A investigação se estrutura em torno de três questões centrais: a) Verificar, por meio da análise dos documentos normativos que orientam a ETI, evidências do protagonismo crítico juvenil na prática pedagógica da EF; b) Investigar os saberes e as percepções dos jovens estudantes acerca do protagonismo crítico mediado durante as aulas de EF; c) Identificar os limites e as possibilidades do componente curricular de EF para estimular esse protagonismo.

Peixoto (2020) enfatiza que a problemática da pesquisa emerge da constatação de que os documentos e as práticas pedagógicas não apenas reproduzem os conteúdos curriculares tradicionais, mas também abrem espaço para a emergência

de uma postura crítica e autônoma por parte dos jovens, o que é fundamental para a transformação dos contextos escolares.

Adotando uma abordagem qualitativa, o estudo caracteriza-se como um estudo de caso, que permite uma análise detalhada do cotidiano da escola e das interações entre professores e estudantes. Os procedimentos metodológicos empregados incluem entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, instrumentos que possibilitaram a escuta atenta dos relatos dos jovens estudantes.

Peixoto (2020, p. 52) afirma que “a escuta dos jovens é fundamental para compreender as transformações que ocorrem no fazer pedagógico, uma vez que os relatos evidenciam tanto as potencialidades quanto as dificuldades enfrentadas.” Essa afirmação amplia a reflexão sobre a importância de reconhecer os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo, cujas experiências e percepções oferecem subsídios valiosos para análise e aprimoramento das práticas pedagógicas. Ouvir atentamente os jovens permite identificar elementos que favorecem o aprendizado e, ao mesmo tempo, obstáculos estruturais, metodológicos ou relacionais que precisam ser enfrentados.

Outro procedimento metodológico utilizado foi a observação participante com diário de campo. Por meio deste método, o autor acompanhou de forma contínua e reflexiva as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de tempo integral, proporcionando um olhar de dentro sobre os desafios e avanços do protagonismo crítico juvenil.

Um aspecto metodológico inovador do estudo foi a implementação de uma unidade didática, que utilizou o jogo “Futebol Callejero⁶”, aplicada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa intervenção teve o propósito de estimular a ação dialógica e possibilitar a manifestação prática do protagonismo crítico entre os estudantes, evidenciando, assim, a interface entre teoria e prática.

Os resultados indicam que, mesmo diante de limitações estruturais e de recursos, as aulas de EF atuam como um espaço propício para o desenvolvimento do protagonismo crítico entre os estudantes.

⁶Metodologia socioeducativa que usa o futebol como ferramenta de educação popular, inclusão social e promoção da cidadania. Surgido na América Latina, especialmente na Argentina nos anos 1990, o Futebol Callejero propõe uma forma alternativa de jogar futebol, baseada em valores como diálogo, cooperação, igualdade de gênero e respeito mútuo, rompendo com a lógica competitiva tradicional do esporte.

Conforme Peixoto (2020, p. 27), “as práticas pedagógicas de Educação Física possibilitam a construção de sujeitos críticos, autônomos, solidários, empoderados e atuantes na sociedade.” Esse achado mostra que os estudantes passam a perceber a disciplina não apenas como um conjunto de atividades físicas, mas como um meio de reflexão e intervenção social.

Peixoto (2020, p. 99) observou que “a intervenção didática permitiu evidenciar o protagonismo crítico juvenil, transformando a experiência dos educandos e ampliando sua capacidade de questionar e ressignificar a realidade.” Esse resultado reforça a ideia de que, por meio de práticas inovadoras, é possível superar o ensino tradicional e estimular uma participação ativa e reflexiva dos alunos.

Os relatos das entrevistas e das rodas de conversa demonstraram que os estudantes se sentem motivados e valorizados quando participam de uma prática pedagógica que privilegia o diálogo e a crítica. Em seus depoimentos, ficou claro que os estudantes passaram a ver a EF como um espaço de resistência e de construção coletiva do conhecimento, o que é fundamental para a transformação dos contextos escolares.

Peixoto (2020, p. 16) retoma a ideia de Freire ao afirmar que “ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”, o que, no contexto das aulas de Educação Física, implica a necessidade de romper com práticas reproducionistas e promover um ensino emancipador.

Nesse sentido, a análise dos dados ressalta que a ação dialógica, elemento central da intervenção, não apenas reconfigura os saberes docentes, mas também “possibilita a emergência de sujeitos críticos e atuantes, capazes de transformar suas realidades” (Peixoto, 2020, p. 27).

Essa perspectiva é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que aponta para a importância de abordar as práticas corporais como fenômenos culturais dinâmicos e pluridimensionais. Assim, a EF deixa de ser vista como uma mera disciplina de aptidão física para se consolidar como mediadora de processos de transformação social.

Assim, os resultados apresentados por Peixoto (2020) demonstraram que as aulas de EF, no contexto de uma escola de tempo integral, possuem um forte potencial para fomentar o protagonismo crítico juvenil. A intervenção didática serviu como ferramenta eficaz para estimular o diálogo e a reflexão, elementos essenciais para a transformação do espaço escolar.

A tese de Ewerton (2020), outra pesquisa utilizada na revisão de literatura, se propõe a investigar, de maneira aprofundada, a inserção e o papel da EF na Educação Integral em Tempo Integral (EITI), especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental em Brasília/DF, no período compreendido entre 2007 e 2018.

Essa pesquisa, de caráter qualitativo e em formato de estudo de caso, articula múltiplos referenciais teóricos e metodológicos para discutir a relação entre a formulação e a implementação dos programas de escola em tempo integral e os desafios de se construir um currículo ampliado que vá além da fragmentação dos saberes.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o lugar da EF na EITI, procurando identificar em que medida as políticas públicas e os programas desenvolvidos conseguem promover uma mudança na organização curricular, ampliando os conteúdos relacionados à educação do corpo.

Os objetivos específicos visam traçar o percurso histórico e normativo da Educação Integral no Brasil e em Brasília/DF; investigar como os documentos oficiais e os programas abordam a EF e a educação do corpo; analisar os ciclos de políticas públicas quanto ao distanciamento entre o formulado e o implementado e; avaliar, por meio de entrevistas e questionários, a percepção dos atores envolvidos acerca do papel da EF nesse novo paradigma educacional.

O delineamento metodológico adota uma abordagem qualitativa, enquadrada como estudo de caso. As técnicas empregadas incluem levantamento documental e bibliográfico, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários a partir dos quais se extraíram dados que foram organizados em categorias temáticas.

Entre os resultados mais significativos encontrados, podemos destacar o distanciamento entre teoria e prática. Apesar de a formulação dos programas sugerir uma ampliação dos espaços dedicados à educação do corpo, os relatos empíricos indicam que a EF permanece, na prática, relegada a atividades complementares, majoritariamente organizadas no contraturno.

Outro destaque evidenciado é que os processos avaliativos constituem um ponto crítico na implementação dos programas de Educação Integral. Segundo a autora, os mecanismos de avaliação dos programas apresentam lacunas que comprometem a efetivação de mudanças curriculares profundas. (EWERTON, 2020).

Embora os programas avaliados proponham uma reestruturação curricular que visa a ampliação do acesso aos conteúdos da educação do corpo e a integração de

saberes, os instrumentos avaliativos empregados se mostraram insuficientes para captar toda a complexidade dessa transformação. Essa fragilidade se manifesta, por exemplo, na predominância de indicadores quantitativos, que se concentram em aspectos como o número de horas destinadas à EF ou a quantidade de alunos atendidos. Tais métricas, por si só, não conseguem aferir a qualidade das práticas pedagógicas ou a efetiva mudança no status da disciplina dentro do currículo ampliado.

Assim, mesmo havendo um reconhecimento do aumento do tempo destinado aos conteúdos da educação do corpo, os relatos dos gestores e professores apontam para uma permanência da EF como uma atividade complementar, realizada, em sua maioria, no contraturno. Além disso, a avaliação fragmentada impede a identificação de ajustes necessários para alinhar a prática escolar às intenções políticas formuladas. Esse descompasso entre a proposta teórica, que defende uma abordagem multidimensional e intersetorial, e a prática de avaliação, que continua a adotar critérios tradicionais e limitados, dificulta a geração de feedbacks que poderiam promover uma reorientação efetiva das ações pedagógicas.

Outro achado relevante da pesquisa é o reconhecimento parcial do potencial ampliador. O estudo destaca que, embora haja um reconhecimento formal do aumento do tempo destinado à educação do corpo esse ganho não tem se refletido na reestruturação qualitativa do status da disciplina de EF dentro do currículo integral.

Assim, o estudo revela a complexidade inerente à implementação das políticas de EITI. Embora haja avanços, o distanciamento entre o formulado e o implementado persiste, evidenciando a necessidade de repensar estratégias para a efetiva integração dos conteúdos da EF no currículo ampliado. A pesquisa oferece, portanto, uma contribuição significativa ao apontar que a ampliação da jornada escolar deve ser acompanhada de transformações estruturais e pedagógicas que efetivamente valorizem e integrem a EF e, por extensão a educação do corpo, como elementos fundamentais na formação integral dos estudantes.

A tese de Costa (2018), propõe uma investigação aprofundada acerca da presença e organização da EF no contexto das escolas de tempo integral brasileiras, problematizando a abordagem tradicional, ou unirreferencial, e defendendo a adoção de uma prática pedagógica fundamentada em uma perspectiva multirreferencial.

O estudo tem como propósito central refletir sobre como se organiza o fazer pedagógico da EF na escola de tempo integral. De maneira específica, o autor busca

relatar as primeiras experiências de escolas de tempo integral no Brasil, verificar a organização da EF nessas experiências históricas e propor uma rearticulação da prática pedagógica da EF, fundamentada em um olhar multirreferencial que reconheça a integralidade do corpo e dos saberes.

O autor defende a tese de que

[...] a Educação Física esteve presente nas escolas de tempo integral do Brasil por perspectivas unirreferenciais, mas para o atual contexto educacional se faz necessário um olhar multirreferencial para organizar sua prática (COSTA, 2018, p. 15).

Essa afirmação sintetiza o cerne da investigação, que parte da constatação de que a implementação histórica do componente ocorreu a partir de uma perspectiva reducionista e que, no contexto contemporâneo, demanda uma renovação teórica e prática. Quanto a metodologia do estudo, o autor optou pelo estudo de caso. O levantamento bibliográfico, a observação direta e a realização de entrevistas com dois professores de EF constituem as principais fontes de evidência da pesquisa.

Os resultados indicam que, historicamente, a EF foi incorporada nas escolas de tempo integral por meio de perspectivas unirreferenciais, isto é, com um referencial teórico único e limitador. Contudo, com as transformações sociais e os desafios impostos pela globalização, há uma necessidade imperiosa de que essa prática pedagógica se fundamente em múltiplos referenciais. Esta conclusão reforça a ideia de que, para que a EF contribua efetivamente para uma formação integral dos alunos, é indispensável que sua organização pedagógica seja repensada a partir de uma abordagem que valorize a pluralidade de saberes e a integralidade do corpo.

A tese fundamenta-se fortemente no conceito de multirreferencialidade, que, em contraste com uma visão reducionista e purista do conhecimento, propõe a integração de diversas perspectivas teóricas para compreender a complexidade dos fenômenos educacionais. Essa abordagem é articulada com a ideia de complexidade, em que o conhecimento não pode ser decomposto em partes isoladas sem perder sua essência integradora.

A sustentação teórica da pesquisa é construída a partir de um diálogo com diversos autores que oferecem fundamentos para a abordagem multirreferencial e para a compreensão da complexidade na educação. Autores como Ardoino (2000), Morin (2001), Freire (1970) e Barbosa (2010) são utilizados para sustentação dos argumentos do trabalho.

Em síntese, a tese apresenta uma análise rigorosa e crítica sobre o papel da EF nas escolas de tempo integral. O estudo evidencia que, embora o componente já tenha sido incorporado historicamente, sua implementação por meio de uma perspectiva unirreferencial revela limitações diante das demandas de um mundo globalizado e multifacetado.

Ao defender a adoção de uma abordagem multirreferencial, a pesquisa propõe que a prática pedagógica da EF deve ser repensada para integrar de forma efetiva os saberes e as experiências dos sujeitos, contribuindo para uma educação verdadeiramente integral. Essa análise demonstra que o desafio não reside apenas na ampliação do tempo escolar, mas na reestruturação dos referenciais teóricos e práticos que norteiam o ensino, de modo a promover a formação de indivíduos críticos, autônomos e plenamente conscientes de sua corporeidade e de sua inserção social.

Diante da revisão de literatura apresentada, evidencia-se que, embora a Educação Física esteja progressivamente inserida nas propostas da ETI, persistem desafios significativos quanto ao seu reconhecimento e à efetiva consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e integradas ao projeto formativo dessas instituições. As pesquisas analisadas apontam, de um lado, avanços na compreensão do papel da disciplina na formação integral dos estudantes e, de outro, revelam tensões decorrentes de concepções tradicionais, limitações estruturais e políticas educacionais que, muitas vezes, não se materializam em ações consistentes no cotidiano escolar.

Ao problematizar essas questões, os estudos sinalizam a necessidade de se repensar o fazer pedagógico da EF, ampliando os referenciais teóricos e metodológicos e potencializando sua contribuição para a formação de sujeitos críticos e atuantes. Tal perspectiva requer investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, além de condições institucionais que favoreçam práticas dialógicas, multirreferenciais e alinhadas às demandas contemporâneas de uma educação humanizadora.

Dessa forma, as produções aqui apresentadas não apenas evidenciam lacunas e possibilidades, mas também apontam caminhos para novas investigações e reflexões acerca do lugar e da potência da EF na ETI, mantendo aberto o horizonte para análises mais aprofundadas que possam sustentar proposições concretas e transformadoras no campo da educação.

1.6 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o propósito de alcançar o objetivo central desta pesquisa e de responder às questões norteadoras do estudo, apresentamos um arcabouço teórico fundamentado, cujo intuito é sustentar as reflexões e os conceitos que orientam esta investigação. Para esse fim, desenvolveremos uma discussão teórica pautada em quatro conceitos fundamentais que estruturam este estudo: (1) Educação em tempo integral; (2) Saberes docentes e formação de professores; (3) As narrativas como instrumento de construção do conhecimento e das experiências e; (4) Práticas pedagógicas a partir da Educação Física Cultural. A análise desses conceitos fornecerá o suporte teórico necessário para a interpretação dos resultados obtidos na produção de dados.

1.6.1 Educação em Tempo Integral – ETI

Para uma melhor compreensão do tema, é necessário esclarecer os termos frequentemente utilizados nas discussões: educação integral, educação em tempo integral, escola de tempo integral e educação integral em tempo integral. Tal esclarecimento busca evitar interpretações equivocadas e a falsa ideia de que todos esses conceitos possuem o mesmo significado.

O termo Educação Integral remete a uma concepção ampliada de formação humana, que vai além da transmissão de conteúdos curriculares tradicionais, englobando dimensões físicas, cognitivas, afetivas, sociais e culturais do desenvolvimento dos estudantes (Coelho; Cavaliere, 2017; Moll; Barcelos, 2021; Parente; Lopes; Miléo, 2020). Tal perspectiva se ancora em fundamentos teóricos que defendem a educação como processo global, integrando saberes escolares, experiências sociais e práticas culturais, na direção da formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários (Oliveira et al, 2020).

A Educação em Tempo Integral também implica uma nova forma de organização do espaço escolar e de gestão do trabalho pedagógico, exigindo um planejamento articulado entre diferentes áreas e profissionais da educação. Nesse contexto, destaca-se a importância de integrar atividades curriculares e extracurriculares, potencializando experiências educativas que contemplem a diversidade cultural e social dos estudantes (Souza et al, 2020; Kurek, 2020).

O conceito de Escola de Tempo Integral diz respeito à instituição que adota oficialmente o regime de ampliação da jornada escolar, oferecendo atividades diversificadas e complementares ao currículo básico. Essas escolas, em muitos estados brasileiros, são organizadas a partir de programas específicos, como o Programa Mais Educação, implementado na década de 2000 e revisitado nos anos subsequentes (Coelho; Cavaliere, 2017; Moll; Barcelos, 2021). A Escola de Tempo Integral, portanto, configura-se como um espaço institucional que operacionaliza a política de ampliação do tempo, com infraestrutura e recursos humanos específicos para atender às demandas ampliadas (Souza et al, 2020; Kurek, 2020).

Por sua vez, a expressão Educação Integral em Tempo Integral sintetiza o ideal de uma escola que, além de ampliar a jornada, efetivamente implementa um currículo orientado para o desenvolvimento integral. É uma perspectiva mais complexa e ambiciosa, que busca articular a concepção de integralidade formativa com as condições estruturais e organizacionais da escola em tempo integral (Coelho; Cavaliere, 2017; Moll; Barcelos, 2021; Parente; Lopes; Miléo, 2020). Nesse sentido, não se trata apenas de oferecer mais horas de permanência, mas de integrar saberes, práticas e experiências que garantam o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Em síntese, as quatro expressões dialogam entre si, mas não são sinônimas. Enquanto Educação Integral é um princípio formativo, Educação em Tempo Integral é uma estratégia organizativa. Escola de Tempo Integral é a unidade administrativa que institucionaliza essa estratégia e Educação Integral em Tempo Integral é a síntese desejada: um projeto educativo que, de fato, articula ampliação de tempo e integralidade formativa.

Em nosso estudo, utilizaremos o termo Educação em Tempo Integral, que remete a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. A ETI surge como resposta às transformações sociais e às demandas de uma sociedade em constante mudança. A ideia de ampliar o tempo de permanência na escola vai além da mera extensão do horário. Trata-se de uma proposta que busca a formação integral do estudante, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

A discussão sobre a escola integral no Brasil foi enriquecida ao longo do século XX pelas contribuições de pensadores e educadores que ofereceram fundamentos teóricos para a transformação do modelo educacional brasileiro. Suas origens

remontam ao movimento escolanovista, fortemente influenciado por Anísio Teixeira⁷, que concebia a escola pública como instrumento de transformação social e formação integral do indivíduo.

Moll (2012) destaca que o projeto de educação em tempo integral no país tem raízes no pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os quais defendiam uma escola articulada à comunidade, orientada para assegurar acesso, permanência e aprendizagem de qualidade. Nessa perspectiva, Teixeira (1956) argumentava que a ampliação da jornada escolar seria relevante desde que acompanhada por um ensino abrangente, integrando conteúdos convencionais a atividades artísticas, manuais, industriais e físicas, formando cidadãos preparados para o trabalho e para a vida em sociedade.

Essa compreensão foi aprofundada por Freire (1987), ao afirmar que a educação deve ser um processo dialógico e emancipador, no qual ensinar exige a disposição para aprender, promovendo a participação ativa do estudante e sua formação crítica. Nesse sentido, a ETI não se limita à ampliação da jornada escolar, mas configura-se como um processo que visa à formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões, articulando escola, comunidade e transformação social.

É relevante salientar que, na primeira década do século XXI, a discussão sobre a educação integral voltou à tona no campo educacional brasileiro, impulsionada por campanhas políticas e experimentos político-educacionais, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 apenas sugerir, de forma vaga, a progressiva implementação do ensino fundamental em tempo integral (BRASIL, 1996).

Com a redemocratização do país e a ampliação do acesso à educação, os anos 2000 trouxeram importantes iniciativas governamentais. O Programa Mais Educação, instituído em 2007, representou um marco ao expandir a jornada escolar e incluir atividades extracurriculares, como artes, esportes e reforço pedagógico, fortalecendo a ideia de uma formação mais abrangente (BRASIL, 2007). Essa política pública

⁷Anísio Spínola Teixeira (Caetitê, BA, 12 de julho de 1900 – Rio de Janeiro, RJ, 11 de março de 1971) foi um dos mais influentes educadores e intelectuais brasileiros do século XX. Defensor da escola pública, laica, gratuita e em tempo integral, Teixeira propunha uma educação voltada para a formação integral do cidadão, fortemente inspirada nos princípios do movimento da Escola Nova e nas ideias de John Dewey. Em suas reflexões, a escola em tempo integral não era apenas uma ampliação do tempo escolar, mas uma reconfiguração do papel da escola como espaço de vivência democrática, cultural e social.

reforçou a visão de que a ETI é fundamental para combater as desigualdades e promover a inclusão social.

No que tange à organização do tempo escolar, é fundamental reconhecer que a extensão da jornada não basta para assegurar uma formação integral. A ampliação do tempo escolar deve estar acompanhada de uma reorganização dos espaços e práticas pedagógicas, de forma a proporcionar novas oportunidades e experiências. Autores como Cavaliere (2007, 2009, 2014), Moll (2008, 2012, 2014) e Cardoso e Oliveira (2020) vêm discutindo amplamente a relação entre os tempos e espaços da ETI nas escolas públicas brasileiras.

Cavaliere (2007, p. 1018) enfatiza que a organização social do tempo está diretamente relacionada à forma como a sociedade se estrutura, argumentando que “compreender o caráter relativo, contingente, do tempo de escola é, na verdade, compreender sua gênese histórica”. Dessa forma, o tempo de permanência na escola deve ser analisado não apenas em termos quantitativos, mas sobretudo qualitativos, de modo que o conceito de ETI transcenda a mera extensão horária e se converta em um espaço de ampliação das oportunidades e possibilidades educativas.

Castro e Lopes (2011) reforçam que

Uma escola de tempo integral deve ultrapassar sua função meramente assistencial, de simplesmente “guardar” os alunos, integrando a família e a comunidade para estabelecer uma rede de parcerias essenciais ao processo educativo (p. 273).

Machado (2012, p. 268) complementa, alertando que “o aumento da carga horária pode favorecer aprendizagens significativas, embora esse efeito não se dê por uma relação simples de causa e efeito.” Para a autora, é fundamental considerar a qualidade das interações pedagógicas, o projeto político-pedagógico da escola e a intencionalidade educativa nas práticas cotidianas. Assim, a ampliação do tempo escolar só se traduz em efetiva aprendizagem quando articulada a uma proposta educativa comprometida com a formação integral dos sujeitos.

A função social da escola no âmbito da educação integral continua atravessada por disputas históricas e ideológicas. Pesquisas recentes mostram que reformas e arranjos de privatização têm reforçado uma orientação utilitarista da escolarização, subordinando-a à racionalidade de mercado e à qualificação da força de trabalho (Adrião, 2022; Adrião et al., 2024). No ensino médio, por exemplo, análises indicam que o Novo Ensino Médio opera como dispositivo de adequação formativa aos

interesses empresariais, com centralidade na formação técnica e com crescente influência de atores privados sobre currículos e gestão (Gawryszewski; Mello; Pereira, 2023; Camargo, 2023; Santos, 2023). Diante desse quadro, a agenda contemporânea de educação integral sustenta que a escola de tempo integral deve ser (re)configurada como um projeto formativo amplo, articulando tempos, espaços e experiências e não confundida com mera ampliação da jornada (Vale; Oliveira, 2022).

Nesse sentido, Cavaliere (2007, p. 1024) ressalta que “escolas em tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes”. Esses investimentos não se limitam à ampliação da infraestrutura física, como espaços adequados para atividades diversificadas, mas também abrangem a formação continuada de professores, a valorização profissional, a ampliação do quadro de pessoal e a garantia de materiais e recursos pedagógicos que sustentem práticas inovadoras e integradoras. Trata-se, portanto, de um compromisso político e orçamentário que vai além da simples extensão do tempo escolar.

Para Arroyo (2012), a educação em tempo integral é o cenário onde se constrói a cidadania por meio da interação social, enfatizando que o ambiente escolar deve promover o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, integrando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Essa visão multidimensional sustenta a ideia de que o conhecimento deve ser vivido e experimentado em contextos variados, favorecendo a formação de sujeitos completos. Essa abordagem dialoga com as ideias de Morin (2000), que defende que a educação não pode ser compartimentalizada, mas deve ser um processo holístico, integrando saberes e experiências que preparem os alunos para a complexidade do mundo contemporâneo.

Moll (2009) afirma que a Educação em Tempo Integral deve ser concebida como um espaço para integrar diversas dimensões do saber e das experiências vivenciadas pelos estudantes. Além disso, ela ressalta a importância de superar uma visão fragmentada do ensino, enfatizando que: "A integralidade da educação exige a articulação de saberes que permitam ao educando construir seu conhecimento a partir das múltiplas experiências proporcionadas pelo ambiente escolar" (Moll, 2009, p. 47).

Essas afirmações evidenciam que a efetivação de uma ETI depende tanto da reorganização dos espaços e tempos escolares quanto do comprometimento dos professores com uma prática pedagógica dialógica e transformadora. Cavaliere (2012) aborda a Educação em Tempo Integral com um foco voltado para a reestruturação curricular e para a formação crítica dos professores. Segundo Cavaliere (2012, p. 32),

"A implementação de um modelo de Educação em Tempo Integral requer uma revisão profunda do currículo, de modo a integrar os saberes tradicionais com as demandas emergentes da sociedade contemporânea."

Essa visão reforça a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, onde o currículo é visto como um espaço dinâmico e flexível. Em continuidade a essa perspectiva, Cavaliere (2012, p. 34) pontua que: "o tempo integral deve ser encarado como uma oportunidade para ampliar o horizonte educacional, permitindo o desenvolvimento simultâneo de competências cognitivas e socioemocionais."

Para a autora, essa integração curricular não é apenas uma questão de organização do tempo, mas sim de promover uma transformação profunda na prática docente, capacitando os professores a atuarem de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, a autora enfatiza que a formação docente deve estar alinhada com os princípios da Educação em Tempo Integral, contribuindo para uma prática pedagógica que responda de maneira efetiva às necessidades dos alunos.

A convergência entre as perspectivas de Moll (2010) e Cavaliere (2012) reside na compreensão de que a ETI é, antes de tudo, um processo integrador. Enquanto Moll (2010) enfatiza a criação de ambientes que estimulem a interação e a construção coletiva do conhecimento, Cavaliere (2012) destaca a importância de uma revisão curricular crítica e da formação docente orientada para práticas reflexivas.

Ambas as autoras concordam que a ampliação do tempo escolar deve ser acompanhada de uma transformação qualitativa das práticas pedagógicas, de forma a promover a integralidade do processo educativo e que o espaço escolar deve ser reorganizado para se tornar um ambiente dinâmico, capaz de integrar as diversas dimensões do conhecimento e de responder às demandas sociais contemporâneas. Essa articulação teórica reforça a ideia de que a ETI pode ser um potente instrumento de transformação social, desde que se assegure a integração entre currículo, prática pedagógica e formação dos profissionais da educação.

Apesar dos avanços e das contribuições teóricas que embasam a ETI, a implementação prática desse modelo segue atravessada por nós críticos como infraestrutura, formação de professores e articulação curricular e intersetorial. Sínteses de evidências indicam que a ETI só se sustenta com planejamento robusto, adequações de infraestrutura, desenho curricular integrado e boa governança, além da participação da comunidade escolar (Contreras; Lepe, 2023). Pesquisas no contexto brasileiro mostram obstáculos recorrentes: compreensão da política no

interior das escolas, permanência dos estudantes, atualização de materiais didáticos e limites de recursos financeiros e humanos (Silva; Santos, 2024).

Revisões de 2024 reforçam que não basta ampliar o tempo; é preciso reformular currículos, investir na formação docente e engajar a comunidade para converter o ideal em prática (Trindade et al., 2024). No plano normativo, a Lei nº 14.640/2023 e a Portaria MEC nº 2.036/2023 orientam que a expansão das matrículas em tempo integral se articule aos princípios de educação integral, com apoio técnico e formação, o que sublinha a natureza sistêmica do desafio (BRASIL, 2023a; BRASIL, 2023b). Além disso, em 2024, o MEC/SEB divulgou guia com orientações práticas para a elaboração de políticas locais, reforçando planejamento e participação social (MEC/SEB, 2024).

1.6.2 Saberes docentes e formação de professores

A formação de professores é um processo complexo, dinâmico e contínuo, que exige a articulação entre dimensões teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa crítica e transformadora. No cerne desse processo, os saberes docentes se apresentam como um conjunto multifacetado de conhecimentos, experiências e reflexões, que se desenvolvem e se reconfiguram ao longo da carreira do professor.

Tardif (2014) propõe que os saberes docentes não podem ser reduzidos à mera acumulação de conteúdos teóricos ou a técnicas de ensino. Ao contrário, eles são construídos na interface entre a teoria e a prática, onde cada experiência vivenciada no ambiente escolar contribui para a ampliação e a reconfiguração do conhecimento profissional.

Segundo Tardif (2014) "os saberes docentes constituem a base para uma atuação pedagógica crítica e reflexiva." (p. 45). Esta perspectiva enfatiza que o conhecimento do professor é dinâmico e que o seu desenvolvimento ocorre a partir da constante negociação entre o que se aprende nos cursos de formação e o que se vivencia no cotidiano da sala de aula. Para o autor, há quatro tipos de saberes docentes, a saber:

Figura 1: Saberes docentes segundo Tardif (2014)



Fonte: Elaboração do autor, baseado em Tardif (2014).

Os saberes disciplinares são os conhecimentos específicos das disciplinas que o professor ensina, oriundos das ciências e dos campos acadêmicos de estudo. Esses saberes se relacionam diretamente com o conteúdo programático das áreas do conhecimento, como matemática, história, ciências, entre outras. Segundo Tardif (2014), "os saberes disciplinares são herdados das disciplinas científicas e acadêmicas e fazem parte da cultura escolar que os professores transmitem aos alunos." (p. 39).

Já os saberes curriculares referem-se ao conhecimento estruturado nos currículos escolares, nos programas de ensino e nos materiais didáticos oficiais. São determinados pelas políticas educacionais e orientam o trabalho do professor na seleção e organização dos conteúdos que serão ensinados.

Para o autor, "os saberes curriculares correspondem aos conteúdos que os professores devem ensinar e que são definidos pelas instâncias de regulação do sistema escolar." (TARDIF, 2014, p. 41). Esses saberes são impostos ao professor, mas ele os adapta à sua prática, considerando sua experiência e o perfil dos alunos.

Os saberes da formação profissional são os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e continuada dos professores. Esses saberes incluem fundamentos teóricos das ciências da educação, psicologia, sociologia, didática e pedagogia.

Para Tardif (2014) "os saberes provenientes da formação profissional são aqueles adquiridos durante os cursos e programas de formação de professores, geralmente oferecidos por instituições universitárias." (TARDIF, 2014, p. 37). Esses conhecimentos são sistematizados academicamente e fornecem base para a prática pedagógica, mas sua aplicabilidade depende da experiência do professor na sala de aula.

Por fim, os saberes da experiência são os saberes construídos na prática docente, por meio da interação com os alunos, colegas e a realidade da sala de aula. Eles se desenvolvem ao longo da carreira e resultam das vivências e desafios enfrentados no exercício da profissão.

Tardif (2014) afirma que "os saberes da experiência não são adquiridos nos bancos da escola, mas sim no exercício cotidiano da profissão e são forjados no enfrentamento das situações concretas do trabalho docente." (p. 44). Esse conhecimento é muitas vezes tácito e não sistematizado academicamente, mas é essencial para a adaptação e inovação no ensino.

No âmbito das discussões sobre os saberes docentes, Gauthier (2006) apresenta uma abordagem que destaca a complexidade e a natureza dinâmica do conhecimento mobilizado pelos professores no exercício de sua prática pedagógica. Para o autor, os saberes docentes são construídos na articulação entre conhecimentos teóricos, adquiridos na formação inicial e continuada, e saberes práticos, desenvolvidos na experiência cotidiana da sala de aula.

Essa combinação revela que ensinar não é uma atividade meramente técnica, mas sim uma prática reflexiva, permeada por decisões pedagógicas que exigem constante análise, adaptação e reconstrução do saber em contextos específicos de atuação. Essa interação possibilita ao docente adaptar-se aos desafios educacionais e promover um ensino de qualidade.

Gauthier (2006) propõe uma classificação dos saberes docentes em diferentes categorias, ressaltando que esses saberes não são isolados, mas sim interligados e dependentes das experiências e contextos vividos pelo professor. De acordo com o autor, os saberes docentes podem ser agrupados em:

Quadro 3 – Saberes docentes segundo Gauthier (2006)

SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Correspondem aos conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor, incluindo teorias educacionais, didática, psicologia da educação e fundamentos filosóficos do ensino.
SABERES DISCIPLINARES	Referem-se ao conhecimento específico das disciplinas ensinadas, ou seja, ao domínio do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.
SABERES CURRICULARES	Dizem respeito ao conhecimento sobre os currículos oficiais e as orientações pedagógicas que norteiam a educação formal.
SABERES EXPERIENCIAIS	São os conhecimentos adquiridos ao longo da prática docente, a partir da interação com os alunos e do enfrentamento de desafios concretos do cotidiano escolar.

SABERES PEDAGÓGICOS	Envolvem estratégias de ensino, gestão da sala de aula, avaliação da aprendizagem e formas de mediação do conhecimento.
----------------------------	---

Fonte: Elaboração do autor, baseado em Gauthier (2006).

Os saberes experienciais, em especial, são fundamentais para a identidade profissional do professor, pois permitem que ele desenvolva sua própria compreensão sobre o ensino e a aprendizagem. Como enfatiza Gauthier (2006), "os saberes experienciais resultam da prática cotidiana e da reflexão sobre as situações de ensino, sendo essenciais para a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos" (p. 31).

Para uma melhor compreensão dos saberes docentes apresentados anteriormente, Tardif (2014) propõe um quadro que visa identificar e classificar os saberes dos professores de forma mais abrangente, sem impor critérios rígidos ou discriminatórios que compartimentem os saberes em categorias disciplinares. Esse quadro permite uma visão mais integradora dos diferentes tipos de saberes, ressaltando que eles são interdependentes e se articulam ao longo da prática pedagógica, sem hierarquias predefinidas ou distinções fixas entre os diferentes campos do conhecimento.

Figura 2 – Os saberes dos professores segundo Tardif (2014)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2014, p.63.

Nesse sentido, podemos concluir, a partir das reflexões de Tardif (2014), que os saberes docentes são plurais, dinâmicos e construídos ao longo da experiência profissional dos professores. Ele enfatiza que esses saberes não são homogêneos,

mas resultam da interação entre diferentes fontes e contextos socioculturais. Dessa forma, Tardif (2014) identifica três dimensões fundamentais dos saberes docentes, que determinam como esses conhecimentos são construídos, apropriados e utilizados pelos professores na prática.

1. Dimensão epistemológica (natureza dos saberes): essa dimensão diz respeito à origem e à legitimidade dos saberes docentes, ou seja, de onde vêm esses conhecimentos e como são validados. Tardif (2014) identifica diferentes fontes de conhecimento que influenciam a prática pedagógica dos professores: a) Saberes acadêmicos: oriundos das universidades e das ciências da educação; b) Saberes profissionais: relacionados à formação pedagógica e às teorias sobre ensino; c) Saberes práticos: adquiridos ao longo da experiência e da prática cotidiana na escola.

De acordo com Tardif (2014), "os saberes docentes são de natureza heterogênea, pois provêm de diferentes fontes e são validados por diferentes instâncias, incluindo a formação acadêmica, a experiência profissional e o contexto escolar." (p. 45). Essa diversidade de fontes evidencia que os saberes docentes não se reduzem a um conhecimento teórico formal, mas também envolvem aspectos práticos e vivenciais.

2. Dimensão social (condições de produção dos saberes): a dimensão social está relacionada às condições em que os saberes docentes são produzidos, compartilhados e transformados. Esses saberes são influenciados por fatores externos, como políticas educacionais, cultura escolar e relações de poder dentro da instituição de ensino.

Segundo Tardif (2014) "os saberes docentes são produzidos em um contexto social e institucional que impõe normas e regulamentos, os quais influenciam diretamente as práticas pedagógicas." (p. 48). A afirmação de Tardif reforça que os saberes docentes não são estáticos nem puramente individuais, mas são construídos e condicionados por fatores sociais e institucionais

3. Dimensão temporal (construção e transformação dos saberes): a dimensão temporal refere-se ao caráter dinâmico dos saberes docentes, que são adquiridos, transformados e reconstruídos ao longo da carreira do professor. Os docentes não apenas assimilam conhecimentos durante a formação inicial, mas também os modificam com base na experiência e nas novas exigências da profissão.

Assim, o professor reconfigura seus saberes ao longo do tempo, incorporando novas práticas e ajustando-se às mudanças no ensino. Os saberes adquiridos na

formação acadêmica passam por ressignificações conforme o professor enfrenta os desafios da sala de aula. A trajetória docente é marcada pela acumulação de experiências que moldam a identidade do professor e influenciam sua prática.

Para o autor, "os saberes docentes não são estáticos; eles evoluem ao longo da carreira do professor, sendo constantemente reelaborados e ajustados conforme a experiência profissional e as novas exigências educacionais." (TARDIF, 2014, p. 52). Essa dimensão reforça a importância da formação continuada e da reflexão sobre a prática docente, permitindo que o professor se adapte às transformações do ensino.

As dimensões dos saberes docentes propostas por Tardif (2014) revelam a complexidade do conhecimento profissional dos professores. Ao considerar as dimensões epistemológica, social e temporal, compreende-se que o saber docente é multifacetado, sendo influenciado tanto por aspectos teóricos quanto pela prática cotidiana e pelo contexto em que o professor está inserido.

A integração dos saberes teórico, prático e reflexivo tem implicações diretas na prática pedagógica. Para Tardif (2014), professores que atuam a partir dessa concepção tendem a adotar uma postura crítica e reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem e questionar as práticas tradicionais, buscando soluções inovadoras para os desafios cotidianos. Tendem, também, a valorizar a experiência e reconhecer a importância das vivências e das interações no ambiente escolar como fontes legítimas de conhecimento e aprimoramento profissional. Por fim, buscam fomentar o diálogo, estimulando a troca de saberes entre colegas, gestores e a comunidade escolar, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Tais implicações reforçam a ideia de que o processo formativo deve ser pensado como uma vivência integrada, onde a teoria e a prática dialogam de maneira contínua e colaborativa, permitindo que os professores desenvolvam uma compreensão crítica e reflexiva sobre sua atuação. Esse processo deve considerar não apenas os conhecimentos acadêmicos adquiridos na formação inicial, mas também os saberes construídos na experiência cotidiana, levando em conta os desafios impostos pelo contexto social e institucional.

Para Gauthier (2006), a formação docente não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos teóricos, devendo articular-se com a prática e promover a construção de saberes significativos, por meio da reflexão crítica sobre a experiência, da investigação sistemática do ensino e da adaptação dos conhecimentos às demandas do contexto educacional.

No contexto da formação inicial, os cursos de licenciatura desempenham um papel essencial na preparação do professor para o exercício da docência. Gauthier (2006) destaca a importância dos estágios supervisionados e das atividades práticas, pois esses elementos possibilitam ao futuro docente a vivência de situações reais de ensino e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

Um dos pontos centrais das concepções de Tardif (2014) é a importância de uma formação que transcenda a etapa inicial do curso e incorpore a formação continuada. Para o autor, o desenvolvimento profissional não se esgota no momento da graduação, mas se intensifica ao longo da prática docente, quando o professor revisita e reconfigura seus conhecimentos à luz das experiências vivenciadas. Essa visão implica que:

A prática docente não pode ser reduzida a um simples acúmulo de técnicas, mas deve ser entendida como um campo de saberes que integra experiências, conhecimentos e reflexões críticas, permitindo a ação educativa de forma inovadora e adaptativa. (TARDIF, 2002, p. 78).

Gauthier (2006, p. 57) afirma que "a formação continuada permite que o professor reavalie suas práticas, incorpore novas abordagens e desenvolva uma postura reflexiva diante dos desafios educacionais". Assim, a formação continuada se torna essencial para a atualização dos saberes docentes, promovendo o desenvolvimento de competências que possibilitam ao professor lidar com as constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais que impactam o ambiente escolar.

No contexto atual, a formação de professores enfrenta desafios que vão desde a rápida evolução tecnológica até a necessidade de atender a demandas sociais cada vez mais complexas. Nesse sentido, a valorização da formação continuada reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional é um percurso sem fim, onde a atualização constante é fundamental para enfrentar os desafios do ensino no século XXI.

Além disso, a formação continuada contribui para a construção de uma identidade profissional mais sólida, incentivando a troca de experiências, o aprimoramento das metodologias de ensino e o fortalecimento do papel docente como mediador do conhecimento e agente de transformação social.

A dimensão reflexiva dos saberes docentes é um dos pontos centrais na teoria de Gauthier (2006). O autor enfatiza que a prática docente deve ser constantemente

analisada e reconstruída, a partir da reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem. Para ele, o professor reflexivo é aquele que questiona sua própria prática, busca soluções para os desafios do cotidiano escolar e está aberto ao aperfeiçoamento profissional.

Nessa perspectiva, a reflexão crítica permite que o professor compreenda os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos e tome decisões pedagógicas fundamentadas. Como afirma Gauthier (2006, p. 74), "o professor não é um mero executor de métodos e estratégias, mas sim um agente de transformação, que deve adaptar sua prática às necessidades específicas de seu contexto de atuação".

Portanto, a busca por novos conhecimentos, metodologias inovadoras e a reflexão sobre a prática docente tornam-se fundamentais para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. A integração das tecnologias educacionais, a adaptação às novas políticas curriculares e a compreensão das diversidades culturais e sociais dos estudantes são aspectos essenciais desse processo, garantindo uma educação mais dinâmica, inclusiva e significativa.

1.6.3 As narrativas como forma de construção do conhecimento e das experiências

As narrativas, no campo da formação docente e da pesquisa em educação, configuram-se como dispositivos potentes de produção de conhecimento, de construção identitária e de transformação das práticas educativas. Longe de se restringirem a relatos lineares ou meramente descritivos, elas operam como processos dialógicos que articulam memória, experiência e projeto, permitindo que os sujeitos revisitem suas trajetórias e ressignifiquem suas ações pedagógicas.

Essa compreensão, presente em estudos clássicos de Souza (2006, 2014), tem se ampliado a partir de recentes investigações que evidenciam o papel das narrativas como práticas epistemológicas e formativas (Nóvoa; Finger, 2018; Josso, 2021; Pereira; Fernandes, 2020; Gatti; Barreto; André, 2023).

De acordo com Souza (2006), o ato de narrar-se permite ao educador reencontrar-se consigo mesmo, não apenas no sentido de rememorar fatos passados, mas de reinterpretar tais vivências sob novas lentes, criando possibilidades de transformação. Essa perspectiva é reafirmada por Josso (2021), para quem a narrativa autobiográfica opera como um "laboratório de identidades", no qual a

articulação entre passado, presente e futuro constitui um campo de formação contínua. Ao narrar-se, o professor ativa dimensões subjetivas e coletivas de seu fazer docente, tornando-se sujeito da própria formação.

A literatura recente destaca que as narrativas, enquanto instrumentos de análise e reflexão, assumem um caráter de resistência frente às exigências homogeneizantes das políticas educacionais contemporâneas. Silva e Oliveira (2022) argumentam que, ao narrar suas experiências, o educador resgata saberes que foram historicamente silenciados, construindo espaços de autonomia intelectual e criativa. Nesse sentido, a narrativa não apenas descreve, mas intervém na realidade, permitindo que o professor confronte práticas instituídas e vislumbre novas possibilidades de atuação pedagógica.

Outra dimensão relevante diz respeito à relação entre narrativas pessoais e memória institucional. Souza (2014) ressalta que, ao integrar histórias individuais às histórias coletivas das instituições escolares, é possível construir uma identidade institucional crítica e plural. Essa perspectiva dialoga com estudos como o de Pereira e Fernandes (2020), que demonstram como a análise de narrativas docentes contribui para a compreensão das culturas escolares, revelando tensões, avanços e desafios que perpassam o cotidiano educativo. Ao tornar visível a experiência dos sujeitos, as narrativas permitem compreender os processos formativos não como trajetórias isoladas, mas como práticas sociais e históricas.

Nessa mesma direção, Nóvoa e Finger (2018) destacam que a formação docente contemporânea precisa ultrapassar os modelos transmissivos e investir em metodologias que privilegiem a voz e a experiência do professor. O método (auto)biográfico, ao promover a reflexão sistemática sobre a própria prática, oferece subsídios para a construção de um saber profissional crítico, capaz de dialogar com as complexas demandas da escola atual. Essa abordagem é reforçada por Gatti et al. (2023), que identificam nas narrativas uma ferramenta de formação continuada que contribui para a reelaboração de sentidos e para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Importa ressaltar que, ao mobilizar as narrativas no campo formativo, o professor não apenas reconstrói o seu percurso individual, mas também participa de um movimento coletivo de reinvenção das práticas. Estudos como o de Alvarado-Prada et al. (2021) evidenciam que a análise narrativa possibilita compreender como as trajetórias docentes são atravessadas por políticas públicas, contextos

institucionais e relações de poder. Assim, as narrativas emergem como práticas contra-hegemônicas, nas quais o professor se reconhece como sujeito ativo na construção de saberes e na defesa de uma educação transformadora.

Nesse processo, o ato narrativo também assume uma função ética. Ao revisar suas histórias, o educador é convidado a confrontar as marcas de sua trajetória, reconhecer os limites de sua atuação e assumir responsabilidades sobre os rumos de sua prática. Conforme Lima e Passos (2022), a escrita de si mobiliza afetos, valores e projetos que, ao serem compartilhados, fortalecem a dimensão humana do trabalho docente. A narrativa, nesse sentido, atua como dispositivo de cuidado de si e dos outros, ao mesmo tempo em que promove a consciência crítica e o compromisso social.

Do ponto de vista metodológico, as pesquisas narrativas têm sido reconhecidas como caminhos fecundos para a compreensão da complexidade da docência. Passegi (2016) defende que a investigação-formação baseada em narrativas amplia a capacidade reflexiva do professor, permitindo-lhe articular teoria e prática de maneira mais orgânica. Ao narrar suas experiências, o docente elabora interpretações que não são apenas individuais, mas dialogam com referenciais teóricos e com o contexto educativo mais amplo, contribuindo para o avanço das práticas formativas.

Portanto, as narrativas constituem-se como espaços de produção de saberes, de reconstrução identitária e de transformação das práticas pedagógicas. Elas articulam dimensões pessoais, coletivas, institucionais e políticas, revelando-se indispensáveis para a formação de educadores críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma escola mais justa e democrática. Integrar as narrativas aos processos formativos significa reconhecer o valor da experiência, da memória e do diálogo como fundamentos para a construção de um conhecimento educativo que seja, ao mesmo tempo, rigoroso e sensível às singularidades do sujeito.

1.6.4 Práticas pedagógicas a partir da Educação Física Cultural

A Educação Física Cultural, conforme apresentada por Neira (2019), surge como uma proposta que questiona e supera modelos tradicionais que marcaram a disciplina ao longo da história. Em vez de se limitar à repetição de movimentos técnicos ou à busca por resultados competitivos, essa perspectiva entende o corpo como um espaço de criação de significados, de construção de identidades e de

resistência. Assim, o foco passa a ser a compreensão crítica do movimento humano, considerando o corpo como elemento cultural, histórico e político.

Neira (2019) baseia suas ideias em um conjunto de autores que enxergam o currículo como algo construído socialmente e que reflete disputas de poder e diferentes interesses. Entre eles estão Tomaz Tadeu da Silva (1999; 2001), que analisa identidade e diferença; Michael Apple (1999; 2006), que estuda como o currículo pode reforçar desigualdades; Paulo Freire (1987; 1996), que defende uma educação libertadora; Stuart Hall (2003), que discute cultura e representações; Ivor Goodson (1995; 2001), que investiga como as disciplinas são criadas e transformadas; e Pierre Bourdieu (1983; 1998), que explica como o corpo e as práticas sociais são marcados por valores culturais e por desigualdades.

Ao longo do tempo, o campo da Educação Física no Brasil passou por mudanças importantes, como o Movimento Renovador nas décadas de 1980 e 1990. Esse movimento criticou práticas centradas apenas no rendimento físico e defendeu a Educação Física como parte importante do currículo escolar, com um papel educativo mais amplo. Embora Neira (2022) não faça parte direta desse movimento, sua proposta se desenvolve sobre essa base, acrescentando novas discussões sobre cultura, diversidade e identidade.

Para Neira (2022), as práticas corporais não são neutras. Elas carregam valores e sentidos relacionados a gênero, etnia, classe social e região. Quando a escola valoriza danças, jogos e lutas de diferentes culturas, ela reconhece e legitima saberes que muitas vezes ficam de fora do currículo. Essa visão amplia as experiências dos estudantes e ajuda a formar cidadãos críticos e conscientes de seu contexto social.

Nesse cenário, o papel do professor também precisa mudar. Em vez de apenas ensinar técnicas, o docente atua como mediador cultural, integrando conhecimentos formais e experiências dos alunos. O professor estimula a reflexão, promove discussões e transforma as aulas em espaços de criação e aprendizado compartilhado. Isso contribui para que os estudantes desenvolvam autonomia e capacidade de pensar de forma crítica.

A Educação Física Cultural também propõe que as aulas dialoguem com diferentes áreas do conhecimento. É possível integrar conteúdos de história, sociologia, artes e antropologia, permitindo que o movimento humano seja estudado

de maneira mais ampla. Assim, projetos interdisciplinares e debates sobre corpo e cultura enriquecem o aprendizado e aproximam a disciplina da realidade dos alunos.

Outro ponto importante é a avaliação. Neira (2022) defende uma avaliação que acompanhe o processo de aprendizado, valorize o desenvolvimento individual e ofereça devolutivas que ajudem os alunos a refletir sobre seu próprio percurso. Mais do que notas, interessa compreender como cada estudante avança e participa do processo educativo.

O uso de tecnologias e mídias também pode enriquecer as aulas. Registros em vídeo, aplicativos e outras ferramentas digitais permitem novas formas de expressão e comunicação, dando visibilidade a diferentes práticas e estimulando a criatividade dos alunos.

Além disso, a proposta valoriza os saberes locais e a diversidade cultural. Incluir no currículo práticas corporais típicas de cada comunidade fortalece vínculos, reconhece diferenças e constrói uma educação mais inclusiva. Isso vai na direção oposta de modelos que tentam padronizar tudo, abrindo espaço para que cada cultura seja valorizada e respeitada.

Mesmo com todas essas contribuições, ainda existem desafios para colocar a Educação Física Cultural em prática. Há resistência a mudanças, falta de recursos e necessidade de mais formação para os professores. Apesar disso, a proposta de Neira (2022) oferece um caminho sólido para uma Educação Física mais crítica, democrática e aberta à diversidade.

1.6.5 Relações entre Educação Física Cultural, Educação em Tempo Integral e Saberes Docentes

A abordagem da Educação Física Cultural está intrinsecamente ligada à concepção de Educação em Tempo Integral e ao desenvolvimento dos saberes docentes. Ao considerar a corporeidade como uma manifestação cultural e política, a teoria de Neira (2019) se alinha a uma perspectiva de educação ampliada, que vai além do ensino técnico e busca a formação integral do sujeito.

A Educação em Tempo Integral busca garantir um ensino que contemple o desenvolvimento global dos estudantes, ampliando não apenas o tempo de permanência na escola, mas também as oportunidades de aprendizagem de forma diversificada e significativa.

Segundo Neira (2019), a Educação Física deve ser vista como um campo de conhecimento que promove reflexões sobre a cultura corporal e sua relação com a sociedade, o que dialoga diretamente com os princípios da Educação Integral. O autor afirma que "A Educação Física não pode se restringir ao ensino da técnica esportiva, mas deve considerar o movimento humano como manifestação cultural, social e histórica." (Neira, 2019, p. 45).

Na Educação em Tempo Integral, a Educação Física pode se tornar um espaço de experimentação e vivência cultural mais profundo. Diferente do modelo tradicional, no qual a disciplina pode ser reduzida a momentos pontuais da grade curricular, o tempo integral possibilita que os estudantes explorem diversas práticas corporais ao longo do dia, promovendo um ensino que integra diferentes conhecimentos.

Podemos destacar alguns aspectos dessa relação como a ampliação das práticas corporais, o diálogo entre as áreas do conhecimento e as experiências significativas e contextualizadas. Esses elementos demonstram que a Educação Física Cultural pode ser potencializada quando integrada a um projeto de Educação em Tempo Integral, garantindo que o ensino do movimento não seja fragmentado, mas sim vivenciado de maneira ampla e contextualizada.

O ensino da Educação Física sob a perspectiva cultural exige um professor que compreenda e valorize o papel dos saberes docentes. Tardif (2002) define os saberes docentes como conhecimentos mobilizados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, construídos a partir de sua formação, experiência profissional e interações com a cultura escolar.

A Educação Física Cultural exige que o professor mobilize todos esses saberes para criar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural do corpo e do movimento. Para tanto, alguns desafios e possibilidades emergem na formação e no cotidiano docente: a formação continuada e o desenvolvimento profissional e o planejamento e metodologias pedagógicas.

Quanto à formação continuada e o desenvolvimento profissional, a abordagem cultural demanda uma formação docente que vá além da instrução técnica e inclua reflexões sobre o papel da corporeidade na sociedade. Os professores precisam desenvolver uma visão crítica da cultura corporal, compreendendo suas implicações históricas e sociais.

Isso pode ser favorecido por programas de formação continuada, que abordem temas como cultura corporal, diversidade e inclusão; parcerias com a comunidade,

para incorporar saberes locais às práticas escolares e; adoção de metodologias ativas, que valorizem a experimentação e a construção coletiva do conhecimento.

Para Neira (2019, p. 89), “[...] o professor precisa compreender a cultura corporal de movimento como um campo de saber plural, que vai além do esporte e da aptidão física.” Essa afirmação evidencia que o ensino da Educação Física não deve restringir-se à mera execução de gestos técnicos ou ao condicionamento físico dos estudantes, mas precisa abarcar práticas corporais diversas, historicamente construídas e culturalmente significadas.

Em relação ao planejamento e metodologias pedagógicas, os professores precisam articular os saberes docentes para criar propostas de ensino que rompam com modelos tradicionais e incentivem a reflexão crítica dos alunos sobre o movimento.

Algumas estratégias incluem as propostas de ensino interdisciplinares, relacionando a Educação Física com outras áreas do conhecimento; a valorização dos saberes prévios dos alunos, incorporando suas experiências culturais no planejamento das aulas e; o uso de metodologias participativas, favorecendo a construção coletiva do conhecimento, como rodas de conversa e registros reflexivos sobre as práticas corporais.

Essas ações contribuem para que a Educação Física seja um espaço de aprendizado significativo, onde o corpo não é apenas treinado, mas também compreendido como elemento fundamental da cultura e da identidade dos sujeitos.

Em suma, a convergência entre Educação Física Cultural, Educação em Tempo Integral e Saberes Docentes cria um campo fértil para práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. A Educação Física Cultural fornece os fundamentos teóricos que orientam uma prática docente crítica e contextualizada; a Educação em Tempo Integral amplia as possibilidades de vivência e experimentação; e os saberes docentes permitem que o professor atue de maneira reflexiva e sensível às realidades dos alunos.

Quando esses aspectos se articulam, a Educação Física deixa de ser apenas um espaço de treinamento corporal e se torna um ambiente de aprendizado integral, no qual os alunos constroem conhecimento de maneira ativa e crítica. Dessa forma, essa abordagem contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de suas corporeidades, de suas culturas e de seu papel na sociedade. Assim, a Educação

Física pode cumprir seu papel não apenas como disciplina escolar, mas como um instrumento de transformação social.

Nesse contexto, a Educação Física assume um papel estratégico. Tradicionalmente associada à promoção da saúde e à prática esportiva, essa disciplina tem sido repensada para contribuir de maneira significativa na formação integral dos estudantes. Betti (1991) argumenta que a Educação Física, quando ressignificada, transcende a mera prática corporal e passa a ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a promoção da cidadania. Essa perspectiva amplia a compreensão do papel do professor de Educação Física, que não se limita a ensinar técnicas e habilidades motoras, mas atua como mediador de experiências corporais culturalmente produzidas, capazes de dialogar com a realidade social dos alunos.

No contexto da Educação em Tempo Integral (ETI), essa abordagem torna-se ainda mais relevante, pois possibilita integrar a cultura corporal aos demais componentes curriculares e projetos pedagógicos, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar e significativa. As práticas corporais — como jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes — deixam de ser vistas apenas como atividades recreativas e passam a ser reconhecidas como linguagens que expressam identidades, valores e modos de ser no mundo. Assim, a inserção da Educação Física no contexto da ETI potencializa a articulação entre corpo e mente, permitindo uma abordagem pedagógica que valorize o movimento como forma de expressão, de construção de conhecimento e de participação crítica na sociedade.

Assim sendo, a Educação Física deve ser pensada como um espaço de produção e ressignificação da cultura corporal, promovendo a diversidade e a inclusão. No contexto da Educação em Tempo Integral, essa perspectiva ganha ainda mais relevância, pois permite ampliar o tempo e a qualidade das experiências corporais dos alunos. Para que essa proposta se efetive, é essencial que os professores desenvolvam seus saberes docentes de forma contínua, buscando integrar diferentes perspectivas e metodologias ao ensino.

Por outro lado, os desafios para a consolidação da Educação Física nesse contexto não podem ser ignorados. Tollo Richardt et al. (2024) apontam que nas ETI brasileiras os obstáculos relacionados à estrutura física escolar, como ausência de espaços adequados e recursos pedagógicos limitados, permanecem. Assim, embora a ETI ofereça maiores possibilidades de intervenção pedagógica, a carência de

condições adequadas pode limitar a eficácia das propostas e comprometer a potencial transformação do ensino.

Soares (2013) também ressalta a importância de repensar as práticas docentes: “a Educação Física, quando inserida em um projeto de escola integral, tem o potencial de promover a inclusão social e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade” (p. 56). Essa afirmação evidencia que, embora existam limitações estruturais e formativas, a prática pedagógica no campo da Educação Física pode ser transformadora se houver um compromisso institucional com a formação integral do aluno.

Portanto, a literatura aponta que a Educação em Tempo Integral representa um cenário de amplas possibilidades para a prática pedagógica, sobretudo na área da Educação Física, que pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, essa potencialidade está condicionada a desafios relevantes, como a necessidade de formação continuada dos professores, a adequação de espaços e a implementação de currículos interdisciplinares.

1.7 CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.7.1 Quanto a abordagem

Este estudo, quanto sua abordagem, é de caráter qualitativo. A abordagem qualitativa tem se consolidado como uma estratégia metodológica fundamental para a compreensão de fenômenos sociais, culturais e subjetivos. Diferentemente do paradigma positivista, que prioriza a mensuração objetiva e a quantificação dos dados, a pesquisa qualitativa enfatiza a interpretação e a construção de significados a partir das experiências humanas.

Segundo Denzin e Lincoln (2018), “a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, por vezes, contraditório que abrange diversas abordagens, métodos e técnicas interpretativas” (p. 2). Dessa forma, essa abordagem se caracteriza pela flexibilidade e pela profundidade na análise dos fenômenos investigados.

No contexto epistemológico, a pesquisa qualitativa alinha-se ao paradigma interpretativista, o qual compreende a realidade como uma construção social e subjetiva. Conforme Flick (2023), “a pesquisa qualitativa fundamenta-se na premissa

de que as perspectivas dos sujeitos devem ser compreendidas dentro de seus contextos específicos" (p. 21). Essa característica implica o uso de métodos que possibilitam uma imersão no universo dos participantes, como entrevistas em profundidade, observação participante e análise documental.

Além disso, a pesquisa qualitativa não se limita à descrição dos fenômenos, mas busca interpretá-los de maneira holística. Geertz (1973) argumenta que "a análise qualitativa deve ser uma descrição densa, isto é, uma interpretação detalhada das camadas de significado presentes nas práticas sociais" (p. 6). Nesse sentido, a abordagem qualitativa permite que os pesquisadores capturem nuances e subjetividades que dificilmente seriam apreendidas por métodos quantitativos.

Segundo Gil (2008), "a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação estudada, permitindo um entendimento mais profundo dos fenômenos" (p. 35). Esse envolvimento possibilita uma maior sensibilidade na coleta e interpretação dos dados.

No que tange à validade e à confiabilidade, a pesquisa qualitativa adota critérios distintos dos utilizados nas investigações quantitativas. Guba e Lincoln (1989) propõem os conceitos de credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade como parâmetros para avaliar a qualidade da pesquisa qualitativa.

Segundo os autores, "a credibilidade se estabelece por meio da triangulação de dados, enquanto a transferibilidade depende da riqueza das descrições contextuais" (p. 245). Esses critérios asseguram a robustez da investigação sem recorrer a pressupostos estatísticos.

Minayo (2014) destaca que a abordagem qualitativa possibilita captar a dinâmica dos processos sociais, valorizando o contexto e as múltiplas interações envolvidas na pesquisa. Dessa forma, essa metodologia se mostra essencial para investigações que buscam aprofundar-se nas vivências e percepções dos participantes.

A abordagem qualitativa tem sido amplamente aplicada em diversas áreas do conhecimento, como antropologia, sociologia, educação e saúde. Creswell (2014) destaca que "a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão aprofundada dos fenômenos ao dar voz aos participantes e considerar suas perspectivas em um contexto específico" (p. 32). Essa característica evidencia a relevância desse paradigma metodológico na produção de conhecimento científico.

Diante do exposto, percebe-se que a pesquisa qualitativa desempenha um papel essencial na investigação de fenômenos complexos, oferecendo ferramentas para a compreensão aprofundada da realidade social. Sua flexibilidade metodológica e seu compromisso com a interpretação tornam essa abordagem indispensável para pesquisas que buscam explorar significados e subjetividades.

1.7.2 Quanto à natureza

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada. Enquanto a pesquisa básica tem por objetivo gerar conhecimentos novos sem uma preocupação imediata com sua aplicabilidade, a pesquisa aplicada busca resolver problemas específicos e concretos, visando à aplicação prática do conhecimento produzido (GIL, 2008). Dessa forma, a pesquisa aplicada se destaca por sua orientação prática e por sua relevância para a sociedade e para o setor produtivo.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa aplicada caracteriza-se por ter um propósito utilitário, sendo direcionada para a solução de problemas específicos enfrentados em diversas áreas do conhecimento. Para o autor, "os resultados da pesquisa aplicada são utilizados imediatamente na solução de problemas concretos que ocorrem na realidade" (GIL, 2002, p. 42). Ou seja, diferentemente da pesquisa básica, que busca a ampliação do conhecimento teórico, a pesquisa aplicada objetiva transformar conhecimento em ação, beneficiando setores como saúde, educação, indústria e tecnologia.

Minayo (2014) amplia essa discussão ao afirmar que a pesquisa aplicada se preocupa com o "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos" (Minayo, 2014, p. 22). Esse aspecto demonstra que a pesquisa aplicada pode não apenas se concentrar em aspectos quantitativos e mensuráveis, mas também incluir abordagens qualitativas que proporcionam uma compreensão mais ampla dos fenômenos estudados.

Nos últimos anos, a pesquisa aplicada tem ganhado destaque devido à crescente demanda por soluções eficazes e inovadoras para problemas emergentes. Segundo Demo (2000), "a pesquisa aplicada transforma conhecimento em ação, teoria em prática, ciência em tecnologia" (Demo, 2000, p. 58). Esse papel transformador é especialmente relevante no contexto atual, onde a inovação e a

adaptação às mudanças tecnológicas desempenham um papel fundamental no crescimento econômico e na melhoria da qualidade de vida da população.

A pesquisa aplicada desempenha um papel crucial no desenvolvimento de novas tecnologias e na criação de estratégias para a resolução de desafios complexos. Como destacam Lakatos e Marconi (2011), "a pesquisa aplicada é um instrumento essencial para a inovação, pois permite a implementação de descobertas científicas na prática" (Lakatos; Marconi, 2011, p. 112). Dessa forma, a pesquisa aplicada não apenas contribui para a expansão do conhecimento, mas também para a geração de soluções práticas e eficientes.

Além disso, a pesquisa aplicada é fundamental para a formulação e implementação de políticas públicas. Conforme afirma Severino (2007), "a pesquisa aplicada possibilita a elaboração de estratégias e ações concretas que impactam diretamente a realidade social" (Severino, 2007, p. 89). Esse impacto pode ser observado em diversas áreas, como saúde pública, educação e gestão ambiental, onde as pesquisas aplicadas fornecem bases científicas para a tomada de decisões e para a implementação de medidas eficazes.

Outro aspecto relevante da pesquisa aplicada é seu papel na formação de profissionais qualificados. A experiência prática proporcionada pela pesquisa aplicada permite que estudantes e pesquisadores adquiram habilidades essenciais para o mercado de trabalho. Segundo Ruiz (2010), "a pesquisa aplicada possibilita o desenvolvimento de competências fundamentais para a atuação profissional, proporcionando experiências reais e concretas" (Ruiz, 2010, p. 75). Essa conexão entre pesquisa e prática é essencial para a formação de profissionais capazes de enfrentar desafios complexos e propor soluções inovadoras.

Diante do exposto, concluímos que a pesquisa aplicada se destaca como um elemento essencial na interface entre teoria e prática. Seu caráter utilitário, sua capacidade de transformar conhecimento em inovação e sua importância para a formulação de políticas públicas fazem dela uma ferramenta indispensável para o avanço científico e tecnológico. Assim, a pesquisa aplicada não apenas contribui para a solução de problemas concretos, mas também proporciona um entendimento mais profundo dos fenômenos estudados.

1.7.3 Quanto aos objetivos

Para atender aos objetivos do estudo que pretende compreender as relações entre as orientações para a Educação em Tempo Integral e a produção da prática pedagógica em Educação Física, optamos em utilizar dois métodos: a pesquisa exploratória e a pesquisa descritiva.

A pesquisa exploratória é uma abordagem metodológica que busca, especialmente, compreender fenômenos pouco investigados ou delinear problemas de pesquisa ainda não claramente definidos. Conforme destaca Gil (2008), "as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (p. 26). Assim, as pesquisas exploratórias têm como principal objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória busca desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007), "as pesquisas exploratórias têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias" (p. 54).

Essa modalidade de pesquisa é caracterizada por sua flexibilidade e adaptabilidade, permitindo que o pesquisador ajuste seu foco conforme novas informações emergem durante o processo investigativo. Lakatos e Marconi (2017) ressaltam que

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: 1) desenvolver hipóteses; 2) aumentar a familiaridade do pesquisador com ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; 3) modificar e clarificar conceitos (p. 221).

A pesquisa exploratória é amplamente utilizada em diversas áreas, especialmente quando se busca: 1) Identificar problemas ou oportunidades: ao explorar um fenômeno desconhecido, o pesquisador pode identificar questões que necessitam de investigação adicional ou oportunidades de intervenção; 2) Desenvolver hipóteses: a partir da compreensão inicial proporcionada pela pesquisa exploratória, é possível formular hipóteses que serão testadas em estudos subsequentes; 3) Direcionar pesquisas futuras: as percepções obtidas podem orientar

o delineamento de pesquisas mais específicas e estruturadas, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

Embora a pesquisa exploratória ofereça vantagens significativas, como a flexibilidade e a possibilidade de descobrir novas perspectivas, ela também apresenta desafios e limitações. Uma das principais limitações é a dificuldade de generalizar os resultados, devido ao uso de amostras não representativas e à natureza qualitativa dos dados coletados. Além disso, a subjetividade inerente à interpretação dos dados pode introduzir vieses, exigindo que o pesquisador adote estratégias rigorosas de análise para minimizar possíveis distorções.

Assim sendo, ao proporcionar uma compreensão inicial sobre determinado tema, a pesquisa exploratória abre caminho para investigações mais aprofundadas e contribui para o desenvolvimento de teorias e práticas informadas. No entanto, é essencial que os pesquisadores estejam cientes de suas limitações e adotem uma postura crítica e reflexiva ao conduzir e interpretar os resultados desse tipo de pesquisa.

Outro método utilizado neste estudo é a pesquisa descritiva. Ela se configura como uma abordagem metodológica fundamental para a investigação científica, pois se dedica à identificação, organização e apresentação sistemática dos fenômenos observados. Essa estratégia visa à elaboração de um retrato fiel e detalhado da realidade, sem, contudo, se concentrar na determinação de relações causais entre as variáveis estudadas.

Conforme afirma Gil (2008, p. 45), “a pesquisa descritiva consiste na apresentação dos fatos de forma organizada, permitindo ao pesquisador a identificação de variáveis e a sistematização dos dados”. Essa perspectiva enfatiza a importância de um método cuidadoso para a coleta e a estruturação das informações, o que possibilita a criação de um panorama robusto e detalhado do objeto de estudo.

Minayo (2014) complementa essa visão ao sustentar que a pesquisa descritiva possibilita a compreensão aprofundada dos fenômenos observados, contribuindo para a construção de um conhecimento que reflete a complexidade da realidade. A relevância desse método é amplamente reconhecida nas ciências sociais, onde a compreensão do contexto e das nuances dos fenômenos é crucial para a elaboração de políticas e estratégias de intervenção.

Além dos contributos de Gil (2008) e Minayo (2014), outros estudiosos ressaltam a importância da abordagem descritiva na consolidação do conhecimento

científico. Lakatos e Marconi (2011, p. 75) enfatizam que “a pesquisa descritiva, ao proporcionar uma visão detalhada dos fenômenos, serve como um estágio preliminar imprescindível para o desenvolvimento de estudos explanatórios e comparativos”. Essa afirmação reforça a ideia de que a descrição minuciosa dos dados é essencial para fundamentar investigações futuras que busquem explicar as causas e consequências dos fenômenos.

No mesmo sentido, Yin (2014, p. 53) defende que “a combinação de métodos descritivos com análises de estudo de caso permite uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos fenômenos estudados”. Ao integrar diferentes abordagens, o pesquisador amplia a capacidade de interpretar os dados coletados, enriquecendo a análise e a validação dos resultados obtidos. Essa complementaridade metodológica destaca o caráter versátil da pesquisa descritiva, que pode ser aplicada isoladamente ou em conjunto com outras técnicas de investigação.

A pesquisa descritiva reside na capacidade de registrar e sistematizar informações essenciais que podem subsidiar a elaboração de hipóteses e o desenvolvimento de estudos mais aprofundados. Gil (2008) salienta que “a clareza na descrição dos fatos é o primeiro passo para a construção de um conhecimento científico sólido”, evidenciando a importância da precisão metodológica na fase inicial da investigação.

Por sua vez, Minayo (2014) argumenta que o detalhamento na descrição dos fenômenos é crucial para captar as nuances e particularidades que muitas vezes escapam a métodos menos detalhados, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos dados. Dessa forma, a pesquisa descritiva não só viabiliza a organização dos dados, mas também serve como alicerce para o desenvolvimento de análises comparativas e explicativas, ampliando o escopo da investigação científica.

Diante do exposto, acreditamos que a pesquisa descritiva representa uma ferramenta metodológica rica e indispensável na construção do conhecimento científico. Sua capacidade de descrever minuciosamente os fenômenos estudados permite a identificação de padrões e tendências, fornecendo uma base sólida para investigações futuras que busquem aprofundar a compreensão e a explicação das complexidades da realidade.

1.7.4 Quanto aos procedimentos

No que tange aos procedimentos de pesquisa, fizemos uso de três métodos: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

1.7.4.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica constitui uma etapa primordial no processo científico, na medida em que viabiliza a compreensão aprofundada do estado da arte sobre determinado tema. Esse método fundamenta-se na análise crítica e sistemática das produções do conhecimento já publicadas, permitindo ao pesquisador identificar as principais correntes teóricas, os debates em torno do tema e as lacunas existentes na literatura. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não apenas orienta a formulação de hipóteses e a delimitação dos problemas de investigação, mas também assegura que o estudo se apoie em bases sólidas e consolidadas.

Outro aspecto de suma importância na condução da pesquisa bibliográfica diz respeito à clareza e à organização das referências, elemento que reflete o comprometimento ético e acadêmico do pesquisador. Severino (2007, p. 25) ressalta que "a clareza metodológica é o alicerce sobre o qual se sustenta toda pesquisa científica."

Adicionalmente, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel estratégico na identificação de tendências e na proposição de novas perspectivas teóricas. Ao mapear a produção científica existente, o pesquisador pode identificar áreas ainda pouco exploradas ou sub-representadas na literatura, o que incentiva a inovação e a ampliação dos horizontes do conhecimento.

Essa prática é especialmente relevante em contextos de rápida evolução teórica e tecnológica, onde a atualização constante das bases de dados e a análise crítica dos estudos publicados se tornam imprescindíveis para a manutenção da relevância acadêmica.

Neste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica para identificar, reunir, analisar e interpretar as produções acadêmicas e científicas já existentes, possibilitando compreender o estado da arte e situar a pesquisa no contexto do conhecimento acumulado. Também utilizamos esse procedimento para definir o marco

teórico, selecionando conceitos, categorias de análise e modelos explicativos que serviram de base para o estudo.

Durante a análise dos resultados, utilizamos a pesquisa bibliográfica como instrumento de comparação e diálogo com outros trabalhos, permitindo confrontar os achados com evidências já descritas por outros autores. Além disso, serviu como uma ferramenta eficaz na contextualização do problema de pesquisa em termos históricos, sociais e científicos.

1.7.4.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental consiste na análise e interpretação de registros — oficiais, pessoais, jornalísticos ou de outra natureza — utilizados como fontes primárias ou secundárias para a compreensão de fenômenos históricos, sociais e culturais. Esses documentos funcionam como vestígios de contextos passados e presentes, permitindo reconstruir processos e práticas sociais. Conforme Gil (2008), quando analisados de forma sistemática, revelam as bases históricas e contextuais que sustentam a produção do conhecimento.

Essa abordagem exige rigor metodológico e critérios claros de seleção, de modo que os dados reflitam fielmente os contextos estudados. Lakatos e Marconi (2011) destacam que a análise documental, quando executada com rigor, fornece informações essenciais para a construção do referencial teórico. Nesse sentido, Minayo (2014) enfatiza a importância da análise crítica e criteriosa dos registros para garantir resultados válidos e confiáveis. Além disso, a ética desempenha papel central, conforme Severino (2007), orientando tanto a escolha quanto a interpretação e apresentação das informações, assegurando integridade e transparência.

No âmbito desta pesquisa, a pesquisa documental foi utilizada para identificar e analisar documentos oficiais em nível nacional e estadual que abordam a temática da Educação em Tempo Integral. Essa análise permitiu compreender as orientações político-pedagógicas que sustentam essa política pública e sua aplicação no contexto educacional, oferecendo uma base sólida para a discussão dos resultados.

Além disso, recorreremos à pesquisa documental para compreender o funcionamento do local de investigação por meio do estudo de seu PPP e de seu RE. Essa etapa foi fundamental para identificar princípios, objetivos, normas e práticas institucionais que influenciam diretamente a organização e execução das ações

pedagógicas, permitindo uma análise integrada entre as diretrizes legais e a realidade prática da escola.

Dessa forma, a pesquisa documental se mostrou uma ferramenta metodológica essencial, pois, aliando rigor e sistematização, possibilitou a construção de um referencial teórico consistente e contextualizado, capaz de iluminar os aspectos centrais do objeto investigado.

1.7.4.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo configura-se como um delineamento metodológico cuja centralidade reside na imersão prolongada do pesquisador em contextos naturais, para apreender processos, interações e significados que dificilmente emergiriam em ambientes controlados (Silva; Silva, 2021; Oliveira, 2023). No campo educacional, tal imersão permite compreender fenômenos situados, como a operacionalização curricular, as rotinas escolares, as práticas docentes e as culturas institucionais, articulando observação participante, entrevistas e análise documental de modo integrado (Silva; Silva, 2021; Rosistolato, 2024). Estudos recentes no Brasil reforçam que o trabalho de campo transcende a produção de dados, envolvendo a construção de relações de confiança, a negociação de acessos, cuidados éticos e gestão de riscos, inclusive em situações sensíveis ou mediadas por tecnologias, e a produção de conhecimento situado e reflexivo (Oliveira, 2024; Rocha, 2024; Sousa, 2022; Golbspan; Gandin, 2022).

Do ponto de vista do delineamento, a pesquisa de campo demanda decisões precisas quanto ao acesso ao ambiente, definição da amostragem intencional ou teórica, momento de saturação dos dados e manejo das relações de poder estabelecidas no terreno investigativo. Em abordagens construtivistas, a seleção de participantes e situações é iterativa, sustentada por comparações constantes e por uma sensibilidade teórica apurada, conforme defendem Charmaz (2024) e Creswell e Creswell (2023).

A qualidade da pesquisa de campo está diretamente vinculada à coerência interna entre problema, referencial teórico e métodos. A literatura recente recomenda explicitar o ajuste entre problema, teoria e método e descrever criticamente o contexto do campo, ancorando as interpretações nos dados e no quadro teórico adotado (Minayo; Deslandes; Gomes, 2024; Pereira; Raserá; Pegoraro, 2024). A reflexividade

tem sido tratada como dimensão constitutiva do processo investigativo, convocando o pesquisador a tornar visíveis os critérios, escolhas e implicações de sua presença no campo e no texto (Pinheiro; Colombo, 2021; Pinho; Silva, 2025).

No presente trabalho, a pesquisa de campo foi empregada como estratégia para compreender, de maneira aprofundada, o ambiente escolar investigado, caracterizar os sujeitos participantes e analisar os fenômenos relacionados às suas concepções e práticas pedagógicas. Essa abordagem favoreceu a apreensão das dinâmicas institucionais, das condições estruturais e das interações que moldam o cotidiano escolar, permitindo captar elementos dificilmente identificáveis por meio de métodos exclusivamente documentais ou indiretos.

Especificamente, a pesquisa de campo viabilizou a observação sistemática das aulas de Educação Física ministradas pelos docentes envolvidos, possibilitando examinar estratégias didáticas, formas de gestão da turma e padrões de participação estudantil. Também foi o procedimento adotado para a observação das aulas, a aplicação de questionários e para a realização de entrevistas semiestruturadas, de modo a recolher percepções, experiências e narrativas que, trianguladas com outros dados, forneceram uma base sólida para a análise e interpretação dos resultados, em consonância com as recomendações metodológicas contemporâneas para estudos qualitativos na área.

1.7.5 Técnicas de produção de dados

1.7.5.1 Observação direta não participante com ficha de observação

A observação direta não participante caracteriza-se por acompanhar, de forma sistemática e intencional, fenômenos sociais no contexto real em que ocorrem, sem que o pesquisador interfira diretamente na dinâmica observada. Conforme Flick (2023, p. 214), “o observador não participante mantém uma postura de distanciamento funcional, de modo a não alterar significativamente a situação observada, mas ainda assim coletar dados ricos e contextualizados”. Trata-se, portanto, de uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, permitindo registrar comportamentos, interações e aspectos ambientais tal como se manifestam no cotidiano.

Jorgensen (2020) aponta que a eficácia dessa abordagem depende da clareza dos objetivos, da definição prévia de categorias de análise e do uso de instrumentos padronizados ou flexíveis, a depender do desenho metodológico. Para Creswell e Poth (2023), a observação não participante é particularmente relevante quando articulada a outras fontes de dados, pois “a triangulação reforça a credibilidade das interpretações e amplia a compreensão do fenômeno” (p. 191).

Entre as vantagens, destaca-se a possibilidade de captar o fenômeno “em ação”, preservando sua sequência e contexto, bem como de identificar práticas implícitas que dificilmente emergiriam apenas por meio de entrevistas (Creswell; Poth, 2023). Contudo, como limitações, há a possibilidade de reatividade (o chamado efeito Hawthorne) e o risco de interpretações enviesadas pelo observador, exigindo reflexividade e, quando possível, o uso de múltiplos observadores para checagem de confiabilidade (Flick, 2023).

No presente estudo, realizamos observação direta não participante de 12 aulas de Educação Física ministradas pelo professor P1 e 08 aulas de Cultura Corporal de Movimento ministradas pelo professor P2, nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Anos Finais. Assumimos a postura de “observador completo” (Jorgensen, 2020), mantendo uma posição discreta no espaço físico para minimizar a influência sobre a dinâmica pedagógica.

As observações abrangeram diversos aspectos, tais como: metodologias utilizadas, relações interpessoais professor–estudantes, relações interpessoais entre estudantes, comportamentos disciplinares, instruções e orientações para a realização da aula, relações dos estudantes com o corpo e o movimento, elementos contextuais como uso do espaço, tempo útil de prática e disponibilidade de materiais. O registro foi realizado em diário de campo, com notas descritivas e analíticas, apoiadas em uma matriz de observação previamente elaborada (Matos; Ribeiro, 2022).

Pesquisas recentes na área da Educação Física (González-Peño et al., 2021) reforçam que comportamentos docentes observáveis, como feedbacks informativos e organização clara das tarefas, estão associados ao maior engajamento discente, o que justifica a atenção metodológica dada a essas dimensões no presente estudo.

1.7.5.2 Questionário

O questionário é uma técnica central de produção de dados nas ciências sociais, pois possibilita a sistematização e quantificação de informações de uma amostra representativa. Sua eficácia depende da elaboração criteriosa dos itens, alinhados aos objetivos da pesquisa, de modo a garantir validade e confiabilidade (Gil, 2008; Lakatos; Marconi, 2011). A clareza das perguntas e a definição adequada das escalas de mensuração são fundamentais para evitar ambiguidades e vieses, assegurando que as respostas reflitam o fenômeno investigado (Mattar, 2021; Flick, 2018).

A associação com métodos qualitativos, como entrevistas e grupos focais, amplia o potencial do questionário, permitindo uma análise mais contextualizada e robusta, conforme a recomendação de metodologias mistas para pesquisas educacionais (Creswell; Creswell, 2021). Entre as vantagens, destacam-se a rapidez na aplicação, a abrangência de muitos participantes e a possibilidade de análises estatísticas consistentes (Martins; Theóphilo, 2019).

Na presente pesquisa, foi utilizado um questionário semiestruturado e anônimo (APÊNDICE B), organizado em quatro blocos: perfil dos respondentes, concepções pedagógicas, experiências profissionais e práticas pedagógicas. Esse instrumento, aliado a outras técnicas de coleta, possibilitou a obtenção de dados quantitativos relevantes e, ao mesmo tempo, uma compreensão aprofundada dos contextos pedagógicos e sociais investigados, atendendo ao que defendem Creswell e Creswell (2021) sobre a importância das metodologias mistas.

1.7.5.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada constitui-se como instrumento central desta pesquisa, sendo aplicada a professores de Educação Física atuantes na Educação em Tempo Integral (ETI). Trata-se de uma técnica metodológica amplamente utilizada nas investigações qualitativas por articular, de maneira equilibrada, a existência de um roteiro previamente elaborado e a flexibilidade para a emergência de novos temas durante a interação. Conforme enfatiza Gil (2008, p. 45), “o roteiro, por mais estruturado que seja, não se mostra exaustivo, pois o entrevistador deve estar apto a seguir as nuances apresentadas no decorrer da conversa”. Assim, a entrevista não se

limita a respostas pontuais, mas possibilita captar elementos subjetivos, singularidades e contradições do discurso docente.

Minayo (2014, p. 123) corrobora essa perspectiva ao afirmar que

[...] a entrevista semiestruturada, ao possibilitar o contato direto com o sujeito, revela as singularidades e as contradições do discurso, contribuindo significativamente para a construção de teorias fundamentadas na experiência”.

Dessa forma, evidencia-se que a entrevista é uma técnica que favorece tanto a descrição quanto a interpretação da realidade vivida pelos sujeitos investigados. Nessa mesma linha, Creswell (2013, p. 134) destaca que “a flexibilidade inerente à entrevista semiestruturada favorece a identificação de padrões e a compreensão dos processos pelos quais os indivíduos constroem significado em suas experiências”.

Para Flick (2023, p. 78), a eficácia desse instrumento está diretamente associada à criação de um ambiente favorável à livre expressão de sentimentos e opiniões, o que demanda do pesquisador uma postura empática e atenta durante a coleta. Complementarmente, Marconi e Lakatos (2011, p. 87) defendem que, ao combinar padronização e abertura, a entrevista “permite a obtenção de dados que refletem a complexidade do fenômeno estudado”.

A entrevista ocorreu por meio do aplicativo de videoconferência Google Meet, foi gravada com a devida permissão dos entrevistados e utilizada posteriormente para análises e reflexões. O roteiro elaborado contempla seis blocos temáticos, que organizam a entrevista em torno de dimensões fundamentais para os objetivos da pesquisa, totalizando 13 questões principais. O bloco 1 (Apresentação e Contextualização) busca caracterizar o perfil dos participantes, contemplando formação, tempo de atuação e experiência com a ETI. O bloco 2 (Concepções sobre a Educação em Tempo Integral) aprofunda a compreensão docente sobre a proposta da ETI, identificando as orientações político-pedagógicas presentes no cotidiano e possíveis consonâncias ou tensões entre documentos normativos e a realidade escolar.

No bloco 3 (Trajetória e Influências), pretende-se compreender de que forma a trajetória pessoal e profissional influencia a prática dos professores, incluindo o relato de experiências significativas vivenciadas na ETI. O bloco 4 (Prática Pedagógica e Formação Integral) concentra-se no planejamento das aulas, estratégias metodológicas, conteúdos priorizados e diferenças percebidas entre a Educação

Física no tempo integral e no ensino parcial. Já o bloco 5 (Desafios e Possibilidades) visa identificar obstáculos enfrentados, recursos indispensáveis e exemplos de experiências exitosas na prática pedagógica. Por fim, o bloco 6 (Considerações Finais) abre espaço para recomendações e reflexões adicionais, garantindo que aspectos não previstos pelo roteiro possam emergir livremente.

A aplicação desse instrumento foi realizada em caráter dialógico, com a utilização do roteiro como guia, mas mantendo a abertura necessária para que novas temáticas se apresentem durante a interação. Tal estratégia possibilitou captar tanto elementos objetivos quanto subjetivos, contribuindo para uma análise mais densa das práticas pedagógicas e das concepções dos docentes acerca da ETI.

Portanto, a entrevista semiestruturada foi utilizada nesta pesquisa não apenas como técnica de produção de dados, mas como ferramenta interpretativa capaz de integrar diferentes relacionadas à atuação dos professores de EF na ETI. Essa escolha metodológica encontra respaldo teórico em autores que destacam a relevância da escuta sensível, da abertura à complexidade e da articulação entre teoria e prática na produção de conhecimento qualitativo (Gil, 2008; Minayo, 2014; Creswell, 2013; Flick, 2023; Marconi; Lakatos, 2011).

1.7.6 Técnica de análise dos dados: análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica que permite a categorização, quantificação e interpretação de dados textuais, possibilitando a extração de significados subjacentes em discursos, documentos, entrevistas e outros materiais textuais. Segundo Bardin (2016, p. 33), a análise de conteúdo

"[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens".

A análise de conteúdo pode ser aplicada em diversas formas, sendo as principais categorias: a análise categorial, a análise de enunciação, a análise de avaliação e a análise de relações. A análise categorial, a mais comum, divide-se em três etapas principais: (I) pré-análise, (II) exploração do material e (III) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016).

A etapa de pré-análise corresponde ao momento de escolha dos documentos, formulação das hipóteses e definição das categorias analíticas. De acordo com Krippendorff (2019, p. 24), "a confiabilidade da análise de conteúdo depende da precisão com que as categorias são estabelecidas e da consistência entre diferentes codificadores".

Na segunda etapa, a exploração do material, ocorre a codificação e a categorização do conteúdo. Para Flick (2013), esse procedimento pode ser realizado tanto de maneira dedutiva, com categorias previamente definidas com base em teorias, quanto indutiva, quando as categorias emergem do próprio material analisado. A escolha do método depende do objetivo da pesquisa e do referencial teórico adotado.

A terceira etapa envolve a interpretação dos dados codificados. Nesse momento, busca-se identificar padrões, relações e significados, transformando as informações brutas em conhecimento estruturado. Como destaca Mayring (2015, p. 57), "a análise de conteúdo qualitativa não se limita à quantificação de dados, mas visa à compreensão profunda dos significados e contextos das mensagens".

A técnica de análise de conteúdo apresenta vantagens como flexibilidade e aplicabilidade em diferentes tipos de documentos e formatos discursivos. No entanto, como apontado por Bauer e Gaskell (2019), ela exige um rigor metodológico elevado para evitar vieses interpretativos e garantir a replicabilidade dos resultados.

1.7.7 O território de pesquisa

O território de pesquisa escolhido foi a Escola Estadual Professor José Jório com sede em São João do Manteninha, cidade do interior de Minas Gerais. O local foi escolhido por ser a escola onde tenho um cargo efetivo em Educação Física e por ocupar atualmente o cargo de diretor escolar. Isso me fez pensar e acreditar que a pesquisa poderá contribuir para o avanço e melhoria das práticas pedagógicas em Educação Física na Educação em Tempo Integral neste território. Atualmente, a escola oferece a Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) há 5 anos.

1.7.8 Os participantes da pesquisa

Como sujeitos da pesquisa, foram selecionados os dois únicos professores de Educação Física da Escola Estadual Professor José Jório que atuam diretamente no Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI). A primeira docente, responsável pelas aulas de Educação Física em todas as turmas do programa, será identificada pelo pseudônimo P1. O segundo professor, responsável pela Atividade Integradora de Cultura Corporal de Movimento, que igualmente contempla todas as turmas do EFTI, será denominado P2. Essa escolha se justifica pela exclusividade de suas atuações: são os únicos docentes da área que vivenciam cotidianamente as práticas pedagógicas de Educação Física na Educação em Tempo Integral (ETI).

É importante destacar que a Cultura Corporal de Movimento integra o conjunto das Atividades Integradoras previstas no currículo do EFTI. De acordo com as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Atividades Integradoras têm como objetivo ampliar o tempo, os espaços e as oportunidades de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas atividades são planejadas de forma interdisciplinar e articulada com a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), buscando o fortalecimento de competências cognitivas, sociais, culturais e corporais, além de favorecer a autonomia, a criatividade e o protagonismo estudantil.

No caso específico da Cultura Corporal de Movimento, a exigência de formação docente é em Educação Física, dada a especificidade de seus conteúdos e metodologias. Sua ementa contempla a compreensão, valorização e prática das diferentes manifestações da cultura corporal, tais como esportes, jogos, lutas, ginásticas, danças e práticas corporais alternativas. O foco reside na problematização crítica dessas práticas, permitindo aos estudantes não apenas vivenciar movimentos e técnicas, mas também refletir sobre seus sentidos históricos, sociais e culturais.

Por essa razão, algumas aulas ministradas pelos professores P1 e P2 foram observadas e registradas no âmbito deste estudo, com o intuito de captar as nuances de suas práticas pedagógicas no contexto do EFTI. Essa observação possibilitou identificar tanto as estratégias didáticas quanto os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma análise mais aprofundada da inserção da Educação Física e da Cultura Corporal de Movimento na proposta de tempo integral.

2 PERSPECTIVAS E ORIENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

2.1 CONTEXTO SOCIAL, PEDAGÓGICO E POLÍTICO DA ESCOLA

O município de São João do Manteninha, localizado no leste de Minas Gerais, integra a microrregião de Governador Valadares e está a aproximadamente 515 km da capital Belo Horizonte. Seu território de cerca de 137,9 km² abriga uma população de 5.331 habitantes (IBGE, 2022), resultando em uma densidade demográfica de 38,65 hab/km², típica de pequenos municípios interioranos. Criado por emancipação política em 21 de dezembro de 1995, pela Lei Estadual nº 12.030, desmembrando-se de Mantena, o município carrega uma história marcada pela luta por autonomia administrativa e fortalecimento da identidade local.

A história territorial do Leste mineiro e do Noroeste capixaba é marcada por um longo litígio, conhecido como o Contestado entre Minas Gerais e Espírito Santo, que se estendeu por várias décadas entre os séculos XIX e XX. Esse contencioso envolveu disputas de limites interestaduais originadas de interpretações distintas acerca das Cartas Régias e atos administrativos do período imperial, além da imprecisão cartográfica típica da época.

Desde a criação das capitanias hereditárias, a região do vale do Rio Doce permaneceu por muito tempo uma vasta área de fronteira indefinida. Minas Gerais e Espírito Santo passaram a reivindicar o domínio de uma extensa faixa de terra situada entre as bacias do Rio Doce e do Rio São Mateus, região rica em recursos hídricos e terras férteis (Souza; Ribeiro, 2019).

A disputa intensificou-se no final do século XIX, quando a ocupação efetiva avançou sobre as matas do vale do Rio Doce, motivada pela exploração de madeira e abertura de estradas. Famílias migrantes oriundas do Espírito Santo e de Minas Gerais ocuparam simultaneamente povoados como Barra de São Francisco, Mantenópolis, Mantena e pequenos núcleos que dariam origem a distritos como o atual São João do Manteninha.

Essa sobreposição de fluxos populacionais alimentou tensões e exigiu intervenção do governo federal. O litígio foi finalmente resolvido apenas em 1963, após decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que fixou as divisas interestaduais

segundo critérios técnicos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Serviço Geográfico do Exército.

O território onde hoje se situa São João do Manteninha insere-se diretamente nessa área de contestação histórica. Até meados do século XX, a região era referida como parte da zona de Mantena. Várias famílias pioneiras que fundaram o povoado de São João do Manteninha eram oriundas de áreas capixabas como Barra de São Francisco e Mantenópolis, atravessando linhas divisórias que na prática eram fluidas. O povoado manteve relações comerciais intensas com localidades capixabas, trocando produtos agrícolas e mantimentos por meio de trilhas e estradas precárias. O fato de o município ter sido oficialmente emancipado apenas em 1995 demonstra como a consolidação administrativa no Leste mineiro foi gradual. Durante a vigência do contestado, distritos como São João do Manteninha eram considerados “zonas de transição”, refletindo influências culturais mistas.

Desde a emancipação, São João do Manteninha busca consolidar sua gestão pública com foco na infraestrutura básica e no atendimento social. O cenário político é caracterizado por mandatos de gestores que, geralmente, são oriundos de famílias tradicionais ou lideranças comunitárias, demonstrando a importância das redes de relacionamento na dinâmica política municipal.

A base econômica do município é predominantemente agropecuária. A produção de café, leite e pequenas lavouras caracteriza a agricultura familiar. Dados do PIB municipal (IBGE, 2022) indicam um total de R\$ 81,24 milhões, com uma renda per capita anual em torno de R\$ 13.597,23. Nos últimos anos, contudo, um setor tem se destacado como diferencial econômico: a confecção de lingerie, concentrada no distrito de Vargem Grande.

Pequenos ateliês e microindústrias movimentam a economia local, empregando centenas de pessoas. A confecção de moda íntima tornou-se tão significativa que, segundo relatório da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (2023), responde por aproximadamente 40% da renda do distrito. Feiras e eventos regionais divulgam essa produção, atraindo compradores de cidades vizinhas e até de outros estados do Brasil e ampliando a circulação de capital no município.

Quanto a dimensão social, a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos atinge 99,5% (IBGE, 2022), reflexo de esforços da rede municipal e estadual de ensino. Entretanto, apenas 37,4% da população acima de 18 anos concluiu o ensino

médio (IBGE, 2022), o que reforça a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como estratégia de inclusão e melhoria da qualidade de vida. A cidade possui uma rede de serviços sociais limitada, mas ativa e promotora de políticas públicas voltadas para todos os cidadãos.

Culturalmente, São João do Manteninha preserva tradições que reforçam a coesão comunitária. Destacam-se as festas religiosas em honra ao padroeiro São João Batista, as congadas, as festas juninas, as celebrações cívicas, a festa da cidade e as festas da manga e da lingerie, realizadas nos distritos de Divino das Palmeiras e Vargem Grande, respectivamente.

Voltando nosso olhar para o local de pesquisa, a Escola Estadual Professor José Jório está intimamente ligada ao desenvolvimento do município e carrega, desde 1949, um legado histórico de compromisso com a educação pública. Surgiu como Escola Municipal Filipe dos Santos e, com a expansão da rede estadual em 1955, tornou-se Escola Isolada e posteriormente Escolas Reunidas do distrito de São João do Manteninha.

Em 1963, por meio do Decreto nº 7.167, a instituição de ensino foi oficialmente denominada Grupo Escolar “Professor José Jório”, em justa homenagem ao dentista e educador José Jório, reconhecido por sua relevante atuação na área educacional e por seu compromisso com o desenvolvimento cultural da comunidade local. José Jório era irmão do então prefeito municipal Domingos Jório Filho, gestor que desempenhou papel decisivo na consolidação e expansão da rede de ensino na região. Essa mudança representou não apenas um ato administrativo, mas também um marco simbólico para a população de São João do Manteninha (PPP, 2022).

Nas décadas seguintes, a escola ampliou sua oferta: nos anos 1970 passou a atender da 1ª à 8ª série; em 1986 iniciou extensões no povoado de Vargem Grande; em 1992, com a emancipação municipal, passou a integrar a nova configuração administrativa de São João do Manteninha. Em 1993, implantou o Ensino Médio Normal, por meio do Decreto nº 32.579/93 e Portaria nº 457/93 (Regimento Escolar, 2022). O final da década de 1990 marcou a municipalização dos anos iniciais, deixando à escola estadual a responsabilidade pelos anos finais e ensino médio.

A escola acompanhou reformas educacionais estaduais e nacionais: adotou ciclos de aprendizagem nos anos 1980 e 1990, migrou para a Progressão Parcial em 2004 (Resolução SEE nº 521/2004) e, em 2008, ajustou-se ao regime de seriação (Resolução SEE nº 1.086/2008). A partir de 2016 implementou a Educação Integral,

ampliando a jornada e integrando disciplinas. Em 2017, abriu turmas noturnas no povoado de Vargem Grande e iniciou a oferta da EJA. Entre 2018 e 2020, incorporou o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e adotou o Regime de Estudo Não Presencial (REANP) durante a pandemia de COVID-19.

O PPP (2022) afirma que a missão da escola é

[...] contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da sociedade, visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos estudantes, num ambiente de responsabilização social e individual, participativo, criativo, inovador e de respeito ao próximo (p. 12).

O trecho documento evidencia que a missão institucional ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, expressando um compromisso amplo com a melhoria contínua das condições educacionais e com a formação integral dos estudantes. Ao destacar valores como responsabilização social e individual, participação, criatividade, inovação e respeito ao próximo, a missão se revela uma concepção de educação que se alinha às demandas contemporâneas por ambientes escolares inclusivos, colaborativos e eticamente orientados.

Atualmente, a escola registra 310 matrículas. A escola atende majoritariamente estudantes da zona urbana (76%), mas mantém forte presença de alunos oriundos da zona rural (24%), reforçando seu papel como ponte entre diferentes realidades sociais. O quadro a seguir detalha o número de matrículas existentes na escola, bem como a quantidade de servidores ativos da instituição, divididos por cargos e funções.

Quadro 4 – Matrículas ativas da E.E. Professor José Jório em 2025

ESTUDANTES	
Nº de matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral (6º ao 9º ano)	67
Nº de matrículas no Ensino Fundamental Parcial (6º ao 9º ano)	91
Nº de matrículas no Ensino Médio (1º ao 3º ano)	102
Nº de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	20
Nº de matrículas na Educação Profissional (Curso Técnico em Administração)	30
TOTAL DE MATRÍCULAS ATIVAS	310

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Quadro 5 – Servidores ativos da E.E. Professor José Jório em 2025

SERVIDORES	
Diretor	01
Vice-diretor	01
Especialista em Educação Básica	03
Especialista Coordenadora da Educação em Tempo Integral	01
Coordenadores do Ensino Médio	02
Coordenadores da Educação Profissional	01

Professores regentes de aula	30
Professores de apoio da Educação Especial	03
Professores da sala de recursos da Educação Especial	01
Bibliotecárias	02
Secretário Escolar	01
Assistentes Técnicos da Educação Básica (secretaria)	04
Auxiliares de Serviços da Educação Básica (serviços gerais e cozinha)	10
Servidores em Ajustamento Funcional	01
Servidores afastados preliminarmente para aposentadoria	01
TOTAL DE SERVIDORES	62

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

No âmbito da organização curricular, a instituição atua em conformidade com a BNCC e com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), publicado em 2019. Esses referenciais normativos constituem o alicerce para a elaboração de práticas pedagógicas que buscam promover aprendizagens significativas e articuladas às demandas sociais contemporâneas.

Além disso, a escola integra plenamente o Novo Ensino Médio (NEM) conforme a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que ampliou a Formação Geral Básica para 2.400 horas ao longo dos três anos do ensino médio e reorganizou os Itinerários Formativos para 600 horas, garantindo maior equilíbrio entre disciplinas obrigatórias e eletivas. Essa legislação também determina que as instituições ofereçam, no mínimo, dois itinerários, respeitando as diretrizes nacionais e estaduais, com foco na interdisciplinaridade, na investigação e na articulação com o contexto local.

No Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), a instituição adota uma matriz curricular inovadora que vai além da ampliação da jornada escolar, incorporando metodologias investigativas, projetos interdisciplinares e componentes integradores, como o Projeto de Vida e atividades voltadas ao fortalecimento da cidadania. Essa proposta amplia o protagonismo discente e favorece a construção de competências cognitivas e socioemocionais alinhadas às exigências do século XXI.

Entre as inovações implementadas destacam-se as três aulas semanais de Educação Física e as duas aulas de Cultura Corporal de Movimento, valorizando a corporeidade, o repertório motor e a compreensão crítica das práticas corporais. Soma-se a isso a criação dos Clubes de Protagonismo, espaços pedagógicos destinados ao desenvolvimento de projetos autorais, estimulando habilidades como liderança, criatividade, autonomia e cooperação.

2.2 DOCUMENTOS NACIONAIS

A consolidação da educação em tempo integral no Brasil é resultado de um longo processo histórico e normativo, marcado por avanços graduais na legislação educacional. Diversos dispositivos legais, promulgados ao longo das últimas décadas, estabeleceram diretrizes e parâmetros para a ampliação da jornada escolar e para a promoção de uma formação integral, articulando currículo, tempos e espaços de aprendizagem.

A seguir, apresenta-se uma síntese organizada das principais normas e marcos legais que fundamentam e regulam a educação em tempo integral no país. Cada item listado contempla o ano de publicação e um breve relato de seu conteúdo, permitindo compreender de que maneira tais instrumentos legais contribuíram para estruturar políticas públicas voltadas ao pleno desenvolvimento dos estudantes. Após a apresentação do quadro, analisaremos como tais legislações foram empregadas no Brasil e seus impactos na formação das políticas públicas voltadas para a Educação em Tempo Integral.

Quadro 6 – Principais normas e marcos legais que fundamentam e regulam a educação em tempo integral no Brasil

Constituição Federal – Artigo 205 (1988)	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com finalidade de pleno desenvolvimento do indivíduo e preparação para a cidadania e o trabalho.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394 (1996)	Define as bases do sistema educacional; o art. 34 prevê jornada mínima de quatro horas no ensino fundamental e determina a ampliação progressiva da permanência na escola, permitindo a implantação do tempo integral.
Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 – Lei 10.172 (2001)	Primeiro plano decenal; inclui diretrizes para ampliar a jornada escolar, mas não define critérios para educação em tempo integral.
Decreto n.º 6.094 (2007)	Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), reforçando a cooperação entre entes federativos e prevendo o alargamento do tempo de permanência dos estudantes na escola.
Portaria Normativa Interministerial n.º 17 (2007)	Cria o Programa Mais Educação; fundamenta-se na LDB e na Constituição e busca promover a formação integral por meio de ações intersetoriais, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades educativas.

Lei n.º 11.494 (2007)	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), assegurando recursos para a educação básica e apoiando financeiramente iniciativas de tempo integral.
Lei n.º 11.947 (2009)	Dispõe sobre a alimentação escolar (PNAE), garantindo alimentação durante o período em que os alunos permanecem na escola, o que é essencial para programas de jornada ampliada.
Decreto n.º 7.083 (2010)	Institucionaliza o Programa Mais Educação; define escola de tempo integral como jornada igual ou superior a sete horas diárias e reforça a integração entre currículo e práticas socioculturais.
Resolução CNE/CEB n.º 7 (2010)	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental; o art. 36 estabelece a jornada integral mínima de sete horas diárias (1 400 horas anuais) e o art. 37 orienta ampliar tempos e espaços de aprendizagem com atividades culturais, esportivas e tecnológicas.
Lei n.º 13.005 – Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2014 – prorrogado até 31/12/2025).	Define a Meta 6, que prevê ofertar educação em tempo integral em pelo menos 50 % das escolas públicas, atendendo 25 % dos alunos da educação básica; descreve estratégias para garantir sete horas diárias de permanência com atividades multidisciplinares e ampliação de infraestrutura.
Resolução CNE/CEB nº 7 (2025)	Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. O texto aborda aspectos de acesso; permanência; participação e condições de aprendizagem; desenvolvimento integral; diversidade étnico-racial e sociocultural; gestão dos sistemas de ensino e das instituições de ensino. Aborda, ainda, o cuidar, o educar, o território, a comunidade, ações intersetoriais, além da organização curricular, práticas pedagógicas, gestão democrática e formação de profissionais da educação na perspectiva da educação integral

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Desde o início do século XX, educadores brasileiros têm buscado articular educação integral e educação em tempo integral. A primeira diz respeito à formação humana plena; a segunda, à organização de tempos e espaços escolares de forma ampliada. Conforme Araújo (2020), a ampliação do tempo escolar emerge como estratégia para garantir igualdade de oportunidades e diversificar experiências educativas, mas a incorporação do conceito às políticas públicas é recente.

O movimento da Escola Nova foi precursor da educação integral. John Dewey defendia que o aprendizado depende da interação entre teoria e prática e que “o aprendizado é desenvolvido e consolidado por meio da experimentação em atividades

práticas” (Cunha, 2001, p. 226). Anísio Teixeira, influenciado por Dewey, afirmou que “o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição” (Teixeira, 1994, p. 46).

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador (década de 1950) – com escolas-parque e escolas-classe – tornou-se referência para projetos de jornada ampliada. Ewerton (2020) destaca que o Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira, pretendia fazer da nova capital um modelo de educação integral; o plano associava a emancipação social do país à formação de um “novo homem brasileiro” (Ewerton, 2020, p. 56).

A Constituição Federal de 1988 institui a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 205 dispõe que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). O artigo 227 garante prioridade absoluta a crianças e adolescentes, impondo ao poder público o dever de lhes assegurar oportunidades de desenvolvimento integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, foi a primeira a fazer menção explícita ao tempo integral. O artigo 34 estabelece que a jornada do ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho em sala e que o período de permanência será progressivamente ampliado (Brasil, 1996, art. 34). O §2º do mesmo artigo autoriza que o ensino fundamental seja ministrado progressivamente em tempo integral (Brasil, 1996, art. 34, §2º). No artigo 87, que cria a Década da Educação, a lei conclama os sistemas de ensino a expandirem o tempo integral (Brasil, 1996, art. 87). Araújo (2020) observa que a LDB não define carga horária para o tempo integral nem descreve suas atividades formativas, o que gerou interpretações diversas entre os entes federativos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, aprovado pela Lei 10.172/2001, recomendou a expansão da jornada escolar, mas não fixou parâmetros concretos para a educação em tempo integral. A lacuna foi superada pelo PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014). A Meta 6 determina que União, estados, Distrito Federal e municípios ofereçam educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas e atendam no mínimo 25% dos alunos (Brasil, 2014, meta 6)

As estratégias incluem assegurar jornada diária mínima de sete horas, ampliar e adequar a infraestrutura, integrar escolas a espaços culturais e esportivos, estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas, garantir formação de

professores e priorizar escolas do campo e indígenas (Brasil, 2014, art. 2º, incisos I a VIII). O PNE também prevê que a efetivação da meta seja monitorada por indicadores específicos, como o percentual de escolas e matrículas em tempo integral (Brasil, 2014, art. 3º).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, articulou várias ações federais. O Plano de Metas (Compromisso Todos pela Educação) foi formalizado pelo Decreto 6.094/2007, que, entre outras diretrizes, recomenda o alargamento do período de permanência dos estudantes na escola como estratégia para melhorar a qualidade do ensino (Brasil, 2007a, art. 2º).

A adesão ao Compromisso permitiu que estados e municípios elaborassem Planos de Ações Articuladas (PAR), que viabilizaram projetos de ampliação da jornada, construção de quadras e diversificação de atividades culturais (Ewerton, 2020, p. 53). Contudo, a autora chama a atenção para a participação intensa de organizações do terceiro setor nesses projetos. Segundo ela, tal participação contribuiu para levar a educação além dos muros da escola, mas gerou críticas quanto à precarização do trabalho docente e à desvinculação entre atividades extraescolares e o currículo (Ewerton, 2020, p. 54).

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial 17/2007. A portaria baseia-se no artigo 34 da LDB e no artigo 227 da Constituição e afirma o compromisso do Governo Federal em promover a formação integral de crianças e jovens por meio da articulação de ações intersetoriais (Brasil, 2007b, art. 1º).

O objetivo do programa era contribuir para formação integral de crianças, adolescentes e jovens e ampliar o tempo de permanência na escola (Brasil, 2007b, art. 2º). Para isso, definiu um conjunto de macrocampos: acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, cultura e artes, cultura digital, direitos humanos, meio ambiente, saúde, comunicação e educação econômica (Brasil, 2007b, art. 3º).

O financiamento das ações seria feito pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (Brasil, 2007b, art. 9º). Resoluções do FNDE estabeleceram critérios para a transferência de recursos, pagamento de monitores e construção de espaços esportivos (Brasil, 2007c; Brasil, 2007d).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

de nove anos. O artigo 36 estipula que, para ser considerada de tempo integral, a escola deve oferecer jornada mínima de sete horas diárias, perfazendo 1.400 horas anuais (Brasil, 2010b, art. 36).

O artigo 37 afirma que a escola de tempo integral deve expandir tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem e integrar atividades de pesquisa, artes, esportes, tecnologia, direitos humanos e meio ambiente ao projeto pedagógico (Brasil, 2010b, art. 37). A resolução destaca a importância de articulações com instituições culturais e científicas e determina que os sistemas de ensino adequem infraestrutura e quadro de profissionais (Brasil, 2010b, art. 38).

No mesmo ano, o Decreto 7.083/2010 institucionalizou o Programa Mais Educação e conceituou educação em tempo integral como jornada igual ou superior a sete horas diárias, incluindo tempo dedicado a atividades educativas em outros espaços (Brasil, 2010a, art. 2º). O decreto enuncia princípios como a integração do currículo às práticas socioculturais, a construção de territórios educativos e a articulação de políticas sociais (Brasil, 2010a, art. 4º).

Também fixa objetivos de formular uma política nacional de educação integral, aproximar o currículo dos saberes locais e promover a participação comunitária (Brasil, 2010a, art. 5º). O FNDE foi incumbido de prestar assistência financeira por meio do PDDE e do PNAE (Brasil, 2010a, art. 9º).

A expansão do tempo integral depende de financiamento sólido. A Lei 11.494/2007 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), responsável por redistribuir recursos entre estados e municípios para manter e desenvolver a educação básica. A Lei 11.947/2009 criou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garante alimentação aos estudantes e autoriza transferência de recursos para infraestrutura (Brasil, 2009). O Ministério da Educação considera essas leis parte da base legal do Programa Novo Mais Educação e da educação em tempo integral.

O Observatório do PNE acompanha o cumprimento das metas do plano. Dados analisados por Ewerton (2020) mostram que, em 2014, cerca de 42% das escolas públicas possuíam matrículas em tempo integral, percentual que caiu para 40,1% em 2018; as matrículas passaram de 15,7% para 15,5%. A autora atribui a queda aos cortes orçamentários decorrentes da Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o teto de gastos, e às dificuldades financeiras dos sistemas de ensino (Ewerton, 2020). Ademais, após 2016, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo

Mais Educação (PNME), com orçamento reduzido e foco no reforço escolar, o que diminuiu o alcance das ações de tempo integral (Ewerthon, 2020).

Dados recentes do Censo Escolar indicam que as matrículas em tempo integral na rede pública passaram de 18,2% (2022) para 22,9% (2024), alcançando cerca de 7,9 milhões de registros. Embora o crescimento seja consistente, o patamar ainda é inferior à Meta 6 do PNE (25%). Parte desse avanço decorre do Programa Escola em Tempo Integral: 965.121 matrículas foram declaradas no ciclo 2023–2024, e 792.785 pactuadas para 2024–2025 após redistribuições. No campo fiscal, a Lei Complementar nº 200/2023 revogou o teto de gastos da EC 95/2016 e reestabeleceu a vinculação de 18% para a educação na esfera federal, criando condições mais favoráveis à expansão da jornada ampliada.

A BNCC define as aprendizagens essenciais da educação básica. No texto de apresentação, o documento afirma que a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 6). O preâmbulo destaca que a educação integral deve

Visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14).

A BNCC acrescenta que a educação integral refere-se à

Construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14).

Assim, a BNCC reforça que o tempo integral deve estar articulado a um currículo que contemple competências cognitivas, socioemocionais, culturais e corporais.

A legislação brasileira construiu, nas últimas décadas, um arcabouço robusto para a educação em tempo integral. A LDB abriu a possibilidade de ampliar a jornada; o PNE 2014-2024 estabeleceu metas quantitativas. O PDE e o Programa Mais Educação mobilizaram recursos e definiram macrocampos de atuação. A Resolução CNE/CEB 7/2010 e o Decreto 7.083/2010 estabeleceram parâmetros claros de carga horária e princípios. E, por fim, a BNCC reforçou a dimensão pedagógica da integralidade.

No entanto, persistem desafios: heterogeneidade na concepção de educação integral, dependência do terceiro setor, insuficiência de recursos e retrocessos provocados por políticas fiscais de austeridade (Ewerton, 2020, p. 59). A efetivação da meta 6 exige cooperação federativa, financiamento estável, formação continuada de professores e articulação intersetorial. Somente com planejamento integrado e participação social a ETI poderá cumprir sua função de promover equidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

2.3 DOCUMENTOS ESTADUAIS

A política de Educação em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais é resultado de um longo percurso histórico, normativo e pedagógico que envolve documentos legais em âmbito federal e estadual, além de orientações específicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Para compreender o arcabouço jurídico e administrativo que fundamenta essa política pública, torna-se necessário mapear as principais normas, resoluções, diretrizes e documentos orientadores que lhe dão sustentação.

A tabela a seguir apresenta, de forma sistematizada, os principais marcos legais e normativos identificados, acompanhados do respectivo ano de publicação e de um breve relato de seu conteúdo. Esses documentos permitem visualizar a evolução da Educação em Tempo Integral desde suas primeiras experiências no território mineiro até as diretrizes mais recentes que consolidam e ampliam essa modalidade de ensino, evidenciando o compromisso do Estado com a formação integral dos estudantes.

Quadro 7 – Principais normas e marcos legais que fundamentam e regulam a educação em tempo integral em Minas Gerais

MARCOS LEGAIS	ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTEÚDO
Currículo Básico Comum (CBC)	2005	Base curricular utilizada até 2018, com orientações gerais para as áreas do conhecimento.
Adesão de Minas Gerais ao Programa Mais Educação	2008	Primeiras experiências de ETI em Minas, implementando atividades de contraturno e oficinas pedagógicas.

Resolução SEE/MG nº 2.062	2013	Define diretrizes para a oferta da educação integral no estado, exigindo projeto específico e matriz ampliada.
Resolução SEE/MG nº 2.749	2015	Regulamenta o funcionamento e a operacionalização da educação integral na rede estadual.
Plano Estadual de Educação de Minas Gerais – Lei nº 22.445	2016	Meta 6 prevê oferta de educação integral em 50% das escolas e atendimento a 25% dos alunos até 2025.
Ofícios Circulares e Memorandos Técnicos	2016–2019	Instruções complementares sobre equipes, seleção de alunos e organização do EFTI nas escolas.
Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)	2018	Currículo alinhado à BNCC, orientando a integração de componentes e atividades na ETI.
Portaria SEE/MG nº 1.147	2018	Estabelece critérios de adesão e funcionamento do EFTI na rede estadual.
Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada	2018/2019	Base pedagógica e normativa para a implantação da política de ETI no ensino fundamental.
Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Fundamental em Tempo Integral	2019/2020/2022	Documentos anuais com orientações sobre matrizes curriculares, formações e procedimentos técnicos.
Regimento Escolar Tipo – Rede Estadual de Minas Gerais	2022	Dispõe sobre a organização curricular e diretrizes específicas para o EFTI.
Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	2022	Normas operacionais e pedagógicas para EMTI, alinhadas ao Novo Ensino Médio e itinerários formativos.
Resolução SEE/MG nº 4.869	2024	Define normas para o Plano de Atendimento Escolar, impactando a oferta de ETI.
Documento Orientador MG Integral 2025	2025	Diretrizes unificadas para EFTI, EMTI e EMTI Profissional, integrando propostas pedagógicas e administrativas.
Resolução SEE/MG nº 5.163	2025	Orienta a elaboração do Plano de Atendimento Escolar para o ano de 2026 e oferta integral.
Cadernos e Materiais de Formação	Diversos	Materiais de apoio técnico e relatos de boas práticas das escolas de tempo integral.

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

A trajetória da educação em tempo integral em Minas Gerais tem sido construída ao longo das últimas décadas, por meio de um conjunto articulado de marcos normativos estaduais, que orientaram a implementação de políticas específicas, acompanhadas de investimentos e práticas pedagógicas inovadoras.

Em 2008, o estado aderiu ao Programa Mais Educação, marco inicial das experiências de Educação em Tempo Integral (ETI), com oficinas pedagógicas e atividades no contraturno, criando condições para ampliar a permanência do estudante na escola (Minas Gerais, 2008).

Um passo fundamental ocorreu com a Resolução SEE/MG nº 2.062/2013, que estabeleceu diretrizes próprias para a oferta de ETI, exigindo a elaboração de projetos pedagógicos específicos e a ampliação da matriz curricular. Como salientam Silva e Ribeiro (2021, p. 45), “a regulamentação estadual permitiu o planejamento sistêmico da educação integral, garantindo segurança jurídica e bases pedagógicas sólidas”.

Na esteira dessas mudanças, o Currículo Básico Comum (CBC), utilizado até 2018, foi substituído pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), alinhado à Base Nacional Comum Curricular, propondo a integração de componentes e atividades em sintonia com a concepção de formação integral (Souza et al., 2023).

Outro marco estruturante foi a aprovação do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais, estabelecido pela Lei nº 23.197/2018, cuja Meta 6 estabeleceu o compromisso de ofertar educação integral em 50% das escolas e atender 25% dos estudantes até 2025. Essa meta foi detalhada pelo Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada (2018/2019), que ofereceu subsídios técnicos e pedagógicos às unidades escolares.

Segundo Pereira e Valente (2021), as metas estaduais dialogam com o PNE, mas explicitam prioridades regionais, como a valorização do contexto socioeconômico mineiro. Essa afirmação evidencia que, embora as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleçam diretrizes gerais para todo o país, cada unidade federativa, ao elaborar seus planos e normativas próprias, realiza um movimento de contextualização e adequação às suas realidades locais.

No caso de Minas Gerais, as metas referentes à educação em tempo integral não apenas reproduzem as orientações nacionais, mas incorporam dimensões que refletem as características econômicas, sociais e culturais do estado, como a diversidade de suas regiões e as desigualdades históricas que demandam políticas específicas.

Pereira e Valente (2021) ressaltam ainda que a incorporação dessas especificidades regionais contribui para a efetividade das políticas educacionais, uma vez que permite ações mais ajustadas às necessidades concretas das redes e escolas. Desse modo, a valorização do contexto socioeconômico mineiro se traduz não apenas em metas quantitativas, mas também em estratégias qualitativas de formação integral, tornando a política educacional mais sensível às realidades dos estudantes e mais eficaz na construção de trajetórias escolares exitosas.

A operacionalização das normas se fortaleceu com a Portaria SEE/MG nº 1.147/2018, que estabeleceu critérios de adesão ao Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), prevendo estruturação de Clubes de Protagonismo, espaços voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e projetos integradores. Pimenta e Lima (2023, p. 77) apontam que “essas práticas têm se mostrado eficazes na redução da evasão escolar e no fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade”.

Nos últimos anos, novas normativas como a Resolução SEE/MG nº 4.869/2024, que impactou diretamente o Plano de Atendimento Escolar, e a Resolução SEE/MG nº 5.163/2025, que orienta o planejamento de 2026, consolidaram um sistema unificado para o EFTI, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e o EMTI Profissional, conforme detalhado no Documento Orientador MG Integral 2025 (SEE/MG, 2025). Esse documento estabelece diretrizes pedagógicas para integrar dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais, reafirmando a centralidade do protagonismo estudantil.

O avanço quantitativo é expressivo. O Censo Escolar 2024 revelou que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira saltou de 18,2% em 2022 para 22,9% em 2024, e em Minas Gerais alcançou 19,1% no Ensino Fundamental e 24,2% no Ensino Médio, crescimento relevante em relação aos anos anteriores (Agência Brasil, 2025). Em 2023–2024, cerca de 72 mil alunos estavam matriculados no EMTI e 115 mil no EFTI, distribuídos em 1.453 escolas mineiras (SEE/MG, 2023). O Estado investiu aproximadamente R\$ 200 milhões para expandir a política em 238 novas escolas, ampliando o atendimento a milhares de estudantes (SEE/MG, 2023).

Os impactos qualitativos também se evidenciam. Pesquisa conduzida pelo Instituto Inesper demonstrou que estudantes de EMTI apresentam desempenho superior ao Saeb, com diferença de até 20 pontos na escala de proficiência em relação ao ensino regular. Esses alunos concluem o Ensino Médio com maior frequência e

alcançam melhores índices de acesso ao Ensino Superior, além de maiores remunerações futuras (Agência Minas, 2023). No contexto mineiro, o IDEB registrou em 2024 6,3 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental, 4,9 nos anos finais e 4,2 no Ensino Médio, índices que, embora ainda desafiadores, indicam avanço quando comparados a períodos anteriores (INEP, 2024).

A Secretaria de Estado de Educação implementou ainda a Pesquisa de Acompanhamento e Desenvolvimento do Integral (PADI), em parceria com o Instituto Sonho Grande, para avaliar sistematicamente o impacto das políticas e práticas pedagógicas (Agência Minas, 2023). Dados do Relatório Técnico da SEE/MG de 2024 mostram taxas de evasão inferiores a 1% e significativa redução da reprovação entre 2022 e 2024, evidenciando a efetividade das ações integradas (SEE/MG, 2025).

Nestes termos, percebemos que a trajetória da ETI em Minas Gerais revela um arranjo normativo consistente e progressivo que articula diretrizes federais e estaduais. Esse percurso consolidou bases pedagógicas, administrativas e curriculares que conferem segurança jurídica, coerência didática e foco no protagonismo estudantil. Os resultados apresentados indicam expansão e efeitos positivos: crescimento das matrículas em tempo integral, redução de evasão e reprovação e evidências de melhor desempenho e trajetória acadêmica dos estudantes. Ainda que os índices sinalizem avanços, permanecem desafios estruturantes, como garantir financiamento sustentável, qualificar e apoiar a formação docente no cotidiano da escola integral, fortalecer a articulação curricular entre componentes da BNCC e atividades integradoras, reduzir desigualdades territoriais e aperfeiçoar o monitoramento contínuo para tomada de decisão.

2.4 DOCUMENTOS DA ESCOLA

A Escola Estadual Professor José Jório iniciou, em 2016, suas ações voltadas para a educação integral ao aderir ao programa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) denominado Educação Integral e Integrada. Esse programa consistiu em uma política pública estadual que ampliou a jornada escolar e integrou o currículo formal a atividades complementares e interdisciplinares, buscando o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Por meio dessa iniciativa, prevista no Documento Orientador de 2016 e posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 47.227/2017, as escolas passaram a organizar conteúdos curriculares em um turno e ofertar, no contraturno, oficinas, projetos e práticas pedagógicas inovadoras, com o objetivo de promover uma formação acadêmica, cultural e social mais ampla e significativa.

Segundo o Documento Orientador “a Educação Integral e Integrada se caracteriza pela ampliação do tempo e do espaço escolar, bem como pela articulação de saberes e experiências que considerem o estudante em sua integralidade” (MINAS GERAIS, 2016, p. 4).

A trajetória da Escola Estadual Professor José Jório no campo da educação integral evidencia um processo contínuo de adesão e expansão dessa política pública. Em 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) passou a implementar o Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI) não mais como um projeto restrito ao contraturno em determinados dias da semana, mas como uma política estruturante integrada ao currículo do Ensino Fundamental Anos Finais, garantindo a ampliação da permanência dos estudantes na escola em todos os dias da semana.

No ano seguinte, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, a escola manteve e ampliou sua oferta de ensino integral: “a escola oferece o EFTI para as turmas de 6º, 7º e 8º ano de escolaridade, ainda em decorrência da pandemia do COVID-19, o ensino continua remoto, sendo que em agosto de 2021 a SEE orienta o retorno presencial de forma híbrida para estudantes” (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ JÓRIO, 2022a, p. 11). Tal decisão reflete a necessidade de continuidade do atendimento pedagógico integral, ainda que em formatos adaptados. Como destacam Silva et al. (2023), a resiliência das instituições de ensino durante a pandemia foi decisiva para garantir o direito à educação, mesmo diante de interrupções no modelo tradicional.

A orientação para o retorno híbrido em agosto de 2021 está em consonância com as medidas emergenciais adotadas pelo Conselho Nacional de Educação, que recomendou às redes de ensino estratégias flexíveis de reorganização curricular e adoção de atividades presenciais e não presenciais, a fim de minimizar os impactos do isolamento social (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020). Essa reorganização foi acompanhada por orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que buscou apoiar as escolas na implementação de

protocolos sanitários e na adaptação dos projetos pedagógicos ao contexto de ensino híbrido.

Assim, observa-se que a Escola Estadual Professor José Jório não apenas iniciou, em 2016, suas ações voltadas à educação integral com a adesão ao projeto Educação Integral e Integrada, mas também consolidou e expandiu essa proposta em anos subsequentes, mesmo diante de desafios excepcionais. A ampliação do EFTI em 2020 e 2021 demonstra um compromisso institucional com a formação integral dos estudantes, alinhada às políticas públicas educacionais e sustentada por um esforço contínuo de adaptação às realidades impostas pelo contexto social e sanitário.

Além de apresentar um registro histórico da instituição, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) contextualiza a implementação da Educação Integral a partir de um diagnóstico social detalhado, que fundamenta as decisões pedagógicas e administrativas da escola. O documento evidencia que o Índice Socioeconômico da Escola é classificado como médio-baixo e destaca as consequências diretas dessa realidade no cotidiano escolar. Segundo o PPP:

O Índice Socioeconômico da Escola é considerado médio-baixo. [...] Contudo este índice impacta o trabalho didático-pedagógico de forma negativa, assumindo uma responsabilidade que é da família, uma vez que a família não acompanha seus filhos quando necessário, o que acarreta sobrecarga ao trabalho pedagógico realizado pela escola (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ JÓRIO, 2022a, p. 15).

Essa constatação permite compreender que o contexto social dos estudantes impõe desafios adicionais ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente pela ausência de um acompanhamento familiar mais próximo e efetivo. A escola, ao identificar essas fragilidades, passa a assumir funções que, idealmente, deveriam ser compartilhadas com a família, ampliando seu campo de atuação para além das práticas educativas tradicionais.

Nesse cenário, a opção pela Educação Integral emerge como uma resposta estratégica e necessária. A ampliação da jornada escolar não se limita a um aumento quantitativo do tempo, mas implica a construção de espaços e tempos educativos mais ricos, capazes de oferecer aos alunos vivências, projetos e intervenções que lhes permitam desenvolver competências acadêmicas, socioemocionais e culturais. Ao assegurar um tempo maior na escola, busca-se reduzir as desigualdades educacionais, proporcionando aos estudantes oportunidades formativas que muitas vezes não encontram em seus lares ou em suas comunidades de origem.

Portanto, a implementação da Educação Integral, como registra o PPP, deve ser compreendida como parte de uma política pública que reconhece as condições concretas da população atendida e procura, a partir delas, construir práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras. Trata-se de um movimento que articula o diagnóstico social ao planejamento escolar, fortalecendo o compromisso da instituição com a formação integral de seus estudantes e com a efetivação do direito à educação de qualidade.

O Regimento Escolar (2022b) da instituição não se limita a estabelecer normas administrativas e disciplinares; ele dedica dispositivos específicos à implementação da Educação em Tempo Integral, evidenciando um alinhamento consciente com as diretrizes nacionais e estaduais, em especial a BNCC e o CRMG. Esse alinhamento demonstra o compromisso da escola em atender às exigências legais e pedagógicas contemporâneas, que orientam a educação básica para uma formação integral do estudante.

Pontos importantes do documento evidenciam essa reflexão. O artigo 20 do referido Regimento dispõe que:

A oferta do ensino fundamental em tempo integral – EFTI – tem por base a formação integral dos estudantes a partir da ampliação da carga horária da matriz curricular, de forma a garantir os direitos à aprendizagem e o pleno desenvolvimento do estudante” (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ JÓRIO, 2022b, p. 13).

Essa disposição normatiza a concepção de tempo integral não apenas como extensão do turno, mas como um instrumento para assegurar os direitos de aprendizagem previstos em documentos oficiais, como a Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), e para promover o desenvolvimento pleno, entendido em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural.

O artigo 21 complementa essa concepção ao estabelecer que:

A organização curricular do EFTI é composta pelos componentes das áreas do conhecimento e pelas atividades integradoras, possibilitando o desenvolvimento integrado dos objetivos de aprendizagem previstos no Currículo Referência de Minas (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ JÓRIO, 2022b, p. 13).

Aqui, observa-se uma reorganização intencional do currículo, que não apenas preserva as áreas tradicionais do conhecimento, mas também articula atividades integradoras, potencializando experiências formativas diversificadas. Esse arranjo

curricular busca promover o diálogo entre os componentes obrigatórios e práticas pedagógicas inovadoras, como projetos interdisciplinares, oficinas temáticas e clubes de protagonismo estudantil, favorecendo a construção de competências socioemocionais e habilidades críticas e criativas, conforme preconizado pela BNCC (BRASIL, 2018).

Por fim, o artigo 22 determina que “a educação integral deverá atender às necessidades e peculiaridades de cada uma das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ JÓRIO, 2022b, p. 13). Essa diretriz amplia a compreensão de educação integral como política inclusiva e adaptável, respeitando as especificidades de cada faixa etária e contexto. Tal perspectiva dialoga com as orientações do CRMG e com o entendimento de que a escola deve reconhecer a diversidade de seus estudantes, planejando práticas pedagógicas que considerem suas necessidades, interesses e potenciais.

Nota-se que, a partir dos dispositivos regimentais citados, a escola não se limitou a ampliar a jornada escolar, mas buscou estruturar um projeto pedagógico coerente, no qual o aumento do tempo na escola se articula com a reorganização curricular e com o desenvolvimento de atividades integradoras. Ao alinhar-se às normativas educacionais vigentes, a escola assume um compromisso efetivo com a formação integral, com a equidade e com a construção de trajetórias escolares mais significativas, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Importante salientar que, a partir do ano de 2023, a Escola Estadual Professor José Jório tem demonstrado avanços significativos no fortalecimento de sua política de Educação em Tempo Integral (EFTI), com ações voltadas tanto para a organização administrativa quanto para a qualidade pedagógica. Essa evolução tem se manifestado de maneira concreta na ampliação de estratégias de gestão, na implementação de projetos específicos e na consolidação de práticas de acompanhamento docente, todas orientadas para a efetivação de uma formação integral e equitativa dos estudantes.

No campo da organização e qualidade de ensino, a escola tem investido na reestruturação do planejamento pedagógico para garantir maior integração entre as disciplinas e as atividades integradoras. As matrizes curriculares do EFTI foram revistas para assegurar que os conteúdos das áreas do conhecimento dialoguem com

oficinas, clubes de estudo, projetos de iniciação científica e ações socioemocionais, possibilitando um desenvolvimento pleno dos estudantes.

As estratégias de captação e permanência de estudantes no turno integral foram intensificadas. A escola passou a realizar reuniões e ações comunitárias, visitas as escolas municipais e divulgação de campanhas institucionais, de forma a sensibilizar famílias sobre os benefícios do ensino em tempo integral.

No que se refere ao trabalho com professores, a escola estabeleceu um acompanhamento, monitoramento e suporte especial aos professores, sobretudo aos que ministram as atividades integradoras. A equipe pedagógica passou a acompanhar mais de perto o trabalho docente por meio de observação de aulas, reuniões de feedback individual e levantamento de práticas exitosas para compartilhamento coletivo. Esse acompanhamento tem possibilitado maior alinhamento entre os docentes e fortalecido o engajamento com as metas institucionais.

Diversos projetos e intervenções também foram desenvolvidos com o intuito de consolidar a Educação Integral como política pedagógica central. Destacam-se os projetos e intervenções voltadas para a vivência de valores, apoio socioemocional, ações esportivas, passeios, momentos de lazer e recreação e ações de convivência democrática e cultura de paz.

A análise dos documentos permite compreender que a escola concebe a Educação Integral como uma política educacional que transcende a mera ampliação do tempo de permanência na escola. Trata-se de uma reorganização pedagógica que visa à formação integral do estudante, considerando dimensões cognitivas, afetivas, éticas e sociais, e que se articula a políticas públicas mais amplas, como o Plano Nacional de Educação, as normativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e as diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais.

Ao integrar as dimensões normativa, histórica e contextual, percebe-se que a Escola Estadual Professor José Jório constrói uma proposta de Educação em Tempo Integral baseada em compromissos institucionais claros, respaldados por documentos oficiais e alinhados às legislações vigentes. Essa postura reforça o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral do estudante e de promoção de equidade e justiça social.

3 FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

3.1 TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO CONTINUADA

A compreensão das práticas pedagógicas na Educação em Tempo Integral (ETI) exige uma análise atenta das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, pois tais percursos constituem um repertório de saberes, valores e estratégias que orientam o fazer educativo. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da vida, em processos que envolvem não apenas a formação inicial, mas também as experiências profissionais, sociais e pessoais. Assim, a biografia profissional do professor influencia diretamente suas concepções de ensino, gestão de aula e interação com os estudantes.

No presente estudo, os professores investigados apresentam trajetórias que revelam tanto convergências quanto singularidades. Ambos possuem entre seis e dez anos de atuação como docentes de Educação Física e experiência de um a cinco anos na ETI, mas suas formações e vivências revelam nuances distintas.

P1, 43 anos, sexo feminino, é formada em Educação Física, tendo concluído a licenciatura em 2015 e, no ano seguinte, o bacharelado. Ingressou na docência em 2016, no município de São Félix de Minas, início de sua trajetória na educação. Em 2017, mudou-se para o município de São João do Manteninha onde trabalha atualmente, mantendo vínculo contínuo desde então, com exceção de 2020. Na EE Professor José Jório, lecionou Biologia e Artes em 2022. Como professora de Educação Física na escola, atuou nos anos de 2019, 2020, 2024 e agora em 2025. Segundo P1 (2025), “a educação foi me acolhendo, eu fui ficando e me apaixonei pela disciplina, que considero muito importante para os alunos.”

P2, 29 anos, do sexo masculino, é licenciado em Educação Física por uma instituição privada, onde cursou a graduação entre 2013 e 2016 na modalidade a distância (EAD). O percurso formativo incluía encontros presenciais mensais, exigindo conciliação entre estudos e deslocamentos regulares, pois residia fora da sede da instituição. Ingressou precocemente no mercado de trabalho já no 2º período, experiência que, embora desafiadora pelo início recente após o ensino médio e pela ainda limitada compreensão do processo pedagógico, contribuiu para acelerar sua maturidade profissional.

Ao longo da formação, P2 consolidou forte identificação com a docência e com a área, reconhecendo na Educação Física sua escolha vocacional. “[...] percebi que era aquilo mesmo, que era o que eu queria, minha paixão; me identifiquei muito e foi a escolha correta” (P2, 2025). Após a licenciatura, ampliou a qualificação com pós-graduação em Educação Física Escolar, reforçando a base teórico-metodológica para a atuação no ambiente educacional.

Ao serem indagados sobre características pessoais relevantes, presentes no desempenho profissional e passíveis de exercer influência na prática docente, P1 e P2 apresentaram ênfases distintas. P1 ressaltou adotar uma postura humanizada, de caráter maternal, orientada à construção de vínculos próximos com os estudantes, sobretudo aqueles em maior vulnerabilidade emocional, buscando estabelecer relações de confiança, promover acolhimento e contribuir para a formação integral para a vida. Esse posicionamento dialoga com Soares et al. (2024), para quem a humanização na prática pedagógica exige cuidado e reciprocidade, bem como com Molero Jurado et al. (2024), que associa tais dimensões à capacidade de adaptação e equilíbrio emocional do professor.

P2, por sua vez, associa sua atuação à própria trajetória no esporte e à desenvoltura em diferentes modalidades. Disciplina, comprometimento, liderança e espírito competitivo são traços que afirma mobilizar em suas intervenções pedagógicas, com vistas a fomentar tais valores, atitudes e habilidades entre os estudantes. Law (2024) evidencia que professores comprometidos e apoiados tendem a fomentar valores éticos e colaborativos, enquanto Main e Whatman (2023) demonstram que abordagens socioemocionais ampliam liderança e persistência entre jovens.

Em um trecho da entrevista, P1 enfatizou:

Fui me moldando ao longo do tempo. À medida que os anos passam, vamos ajustando nossa forma de pensar e investindo no desenvolvimento pessoal. Na Educação em Tempo Integral isso se intensifica: como permanecemos mais tempo com os estudantes e precisamos planejar um número maior de aulas, é essencial propor atividades variadas — não podemos repetir sempre o mesmo formato. Isso nos obriga a analisar o que deve ser feito e como fazer, para que eles queiram voltar para as aulas com interesse. Caso contrário, tudo se torna cansativo para eles e para nós, e o processo não se desenvolve (P1, 2025).

A fala de P1 evidencia como as dimensões pessoais e profissionais se entrelaçam no exercício docente, sobretudo em um contexto desafiador como o da

ETI. Ao afirmar que foi “se moldando” com o passar do tempo, a docente remete à ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, marcado por aprendizagens situadas na prática e por reflexões sobre a experiência vivida. Tardif (2014, p. 36) reforça essa compreensão ao afirmar que “os saberes docentes são temporais, construídos ao longo de uma carreira, e constantemente reelaborados a partir das condições concretas do trabalho”. Assim, a trajetória pessoal e profissional da professora não apenas influencia, mas também orienta as estratégias que adota em sala de aula.

Assim, a experiência relatada por P1 reforça que a prática pedagógica no tempo integral está profundamente atravessada pelas características pessoais do professor, como sua história de vida, capacidade de adaptação, sensibilidade para compreender o estudante e habilidade para ressignificar os desafios da jornada estendida. Esse entrecruzamento de dimensões confirma a tese de que os saberes docentes, longe de serem apenas técnicos, são também experienciais, afetivos e éticos, constituindo-se na dialética entre vida pessoal e exercício profissional.

Na mesma direção, P2 fala sobre suas trajetórias e influências:

A forma como vivemos e nossa bagagem de vida influencia diretamente nossas relações interpessoais e, por consequência, a gestão das aulas. Esse é um ponto central: a maneira de lidar com os estudantes está intimamente relacionada à capacidade de organizar, conduzir e mediar as atividades. A ‘bagagem de vida’ do professor orienta escolhas e posturas didáticas — desde a condução das aulas até o modo de comunicar-se e ensinar —, impactando de forma decisiva a qualidade do trabalho pedagógico (P2, 2025).

A partir da fala de P2, delinea-se uma compreensão da docência em Educação Física como prática situada, atravessada pela história de vida e pelas experiências profissionais que informam o trato pedagógico cotidiano. Ao indicar que sua “bagagem de vida” se desdobra no modo de conduzir as aulas, o professor explicita que o relacionamento interpessoal e a gestão didática não são dimensões acessórias, mas constitutivas do trabalho docente. Essa leitura dialoga com Tardif (2014), para quem os saberes profissionais são históricos, plurais e produzidos na e pela experiência, e com Nóvoa (2019), que sustenta a ideia de que o professor mobiliza continuamente trajetórias pessoais e profissionais para atribuir sentido ao ato educativo. Nesse mesmo horizonte, Marcelo García (2017) argumenta que a formação não se reduz a técnicas descontextualizadas: ela se realiza na articulação viva entre saberes acadêmicos, práticas escolares e percursos biográficos.

Outros estudos reforçam esse eixo integrador. Cunha (2021) afirma que a biografia docente comparece nas escolhas metodológicas e na organização das situações de ensino, incidindo sobre o clima relacional da turma e sobre as possibilidades de aprendizagem. Santos e Pereira (2020), por sua vez, evidenciam que a dimensão relacional do trabalho pedagógico é informada pelas experiências acumuladas, que orientam posicionamentos, mediações e critérios de intervenção diante das demandas da sala de aula. No caso de P2, tal perspectiva se expressa na capacidade de articular autoridade, escuta e intencionalidade didática, elementos cruciais para o manejo de grupos, a criação de rotinas funcionais e a qualificação das práticas corporais como conteúdos culturais da Educação Física.

Assim, a narrativa de P2 não apenas confirma um consenso teórico (de que a prática docente é inseparável da vida que a sustenta) como também explicita seus efeitos concretos: mediação sensível das relações, escolhas pedagógicas coerentes com o contexto e construção de um estilo profissional próprio, no qual a dimensão humana, ética e comunicativa se converte em condição para o ensino de qualidade.

Outro elemento importante a ser discutido nessa investigação e que foi levantado no processo de produção de dados, é a formação continuada. Perguntados sobre o que pensam da formação continuada e sua relevância na prática docente, ambos consideram essencial para o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física.

P1 expressa a centralidade da formação continuada na construção e renovação da prática docente, especialmente na Educação Física, ao ser perguntada se considera relevante a formação continuada dos professores:

Com certeza. Porque, se eu ficar na mesmice, não vou descobrir nada: não vou descobrir coisas novas, não vou ver que posso trabalhar diferente com eles. Quando a gente vê coisas novas, tem possibilidade de trazer algo novo também. Tudo que é novo talvez, no primeiro momento, encontre resistência, mas as pessoas têm interesse em saber o que está acontecendo e o que vai ser (P1, 2025).

A professora reconhece que, sem atualização e acesso a novos conhecimentos, há risco de permanecer na “mesmice”, sem descobrir “coisas novas” ou diferentes formas de trabalho. Essa fala dialoga com Imbernón (2020, p. 47), que afirma: “a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de reflexão e de ressignificação da prática pedagógica, e não como ações pontuais e

desarticuladas”. Assim, a formação vai além do acúmulo de cursos: trata-se de uma dimensão constitutiva da profissão docente.

A professora também destaca a relação direta entre a formação e a melhoria da qualidade das aulas, ressaltando que experiências formativas permitem trazer “algo novo”, ainda que, num primeiro momento, possam encontrar resistência. Essa percepção encontra respaldo em Nóvoa (2019), que aponta que a profissão docente se fortalece quando há investimento em espaços de formação coletiva e colaborativa, pois o intercâmbio entre pares amplia repertórios e dá suporte à inovação pedagógica. Do mesmo modo, Vaillant e Carlos (2020, p. 62) enfatizam que “os processos de desenvolvimento profissional devem ser pensados como oportunidades de aprendizagem coletiva, que impactam diretamente nas práticas de sala de aula”.

Outro ponto relevante da fala de P1 é a ausência de espaços específicos de formação continuada voltados para professores de Educação Física. Ela observa que, apesar de haver encontros mais gerais, não há momentos consistentes para trocas entre docentes da área, nem mesmo discussões sobre políticas públicas e orientações oficiais.

Eu, particularmente, acho que, para nós, uma formação específica para a Educação Física faz falta. Hoje somos quatro professores na escola e quando foi que nós fomos a um encontro de professores de Educação Física para fazer uma formação, ter uma conversa, um bate-papo em grupos e saber o que cada um está fazendo em sua escola? Eu não me lembro de nenhum tipo de situação assim. A gente se encontra nos Jogos Escolares, mas não são coisas tão relevantes quanto fazer um curso de formação, conversar, saber o que tem de novo, o que até o próprio governo quer que a gente faça nas aulas para desenvolver essas crianças (P1, 2025).

Essa carência reflete um problema estrutural: a descontinuidade das políticas de formação no Brasil, frequentemente marcadas por iniciativas fragmentadas. Como lembram Gatti, Barreto e André (2023, p. 31), “as políticas de formação continuada ainda se mostram insuficientes, tanto em termos de sistematicidade quanto em relação à valorização das especificidades das diferentes áreas de conhecimento”.

Ao destacar a necessidade de cursos, rodas de conversa e formações específicas, P1 sugere um modelo mais dialógico e colaborativo, no qual a atualização se vincule diretamente à realidade escolar. Essa perspectiva se aproxima da concepção defendida por Marcelo Garcia (2017), segundo a qual a formação continuada deve articular teoria e prática em contextos reais, promovendo a reflexão crítica sobre os desafios cotidianos.

Já P2 enfatiza que a formação continuada se apresenta como um eixo estruturante da docência, especialmente no campo da Educação Física, cuja natureza dinâmica demanda constante atualização e ressignificação de práticas pedagógicas.

Eu vejo a formação continuada como um dos pilares fundamentais para a prática pedagógica, especialmente no caso do professor de Educação Física. A nossa área está em constante transformação: surgem novas pesquisas, metodologias, abordagens e até demandas sociais que exigem do docente uma atualização permanente (P2, 2025).

Essa percepção evidencia a centralidade da formação ao longo da carreira docente, não como um complemento eventual, mas como parte constitutiva da identidade profissional. Em termos práticos, significa reconhecer que os saberes do professor são históricos, situados e permanentemente (re)construídos na intersecção entre a experiência e a reflexão crítica sobre a própria ação (Tardif, 2014; Marcelo García, 2021). Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento profissional que articula estudo sistemático, investigação da prática e colaboração em comunidades de aprendizagem, deslocando a formação de um modelo transmissivo para uma lógica de coautoria de saberes (Imbernón, 2020; Diniz Pereira; Zeichner, 2020).

De modo semelhante, Imbernón (2020) argumenta que a atualização constante é essencial para que o professor possa responder de maneira crítica e criativa às transformações sociais e culturais que impactam a escola. No caso específico da Educação Física, autores como Neira e Nunes (2022) lembram que a diversidade cultural das práticas corporais requer um docente sensível às diferentes manifestações, capaz de ir além da mera reprodução de esportes hegemônicos.

P2 reforça essa ideia ao afirmar que

[...] no caso da Educação Física, a formação continuada é ainda mais importante porque lidamos diretamente com a diversidade cultural das práticas corporais e com os desafios de motivar os alunos para a atividade física. Se o professor não se renova, corre o risco de reproduzir sempre as mesmas estratégias, perdendo a oportunidade de explorar diferentes dimensões educativas que a área possibilita (P2, 2025).

Nesse sentido, a formação continuada assume não apenas um caráter técnico (atualização de conteúdos, métodos e avaliação), mas também ético e político: ético, porque compromete o professor com o reconhecimento da pluralidade das práticas corporais e com a criação de experiências de aprendizagem significativas e inclusivas;

político, porque implica disputar sentidos de currículo, ampliar oportunidades educativas e democratizar o acesso à cultura corporal no cotidiano escolar.

Para a Educação Física, isso significa diversificar conteúdos para além dos esportes hegemônicos, integrar projetos interdisciplinares, adotar avaliação formativa que valorize processos e progressões de aprendizagem, e planejar experiências que dialoguem com os repertórios corporais dos estudantes e com os territórios onde a escola se insere. Assim, a formação continuada torna-se condição para que o docente renove seu repertório pedagógico, fortaleça a equidade curricular e efetive o direito de todos à vivência crítica e emancipada da cultura corporal.

Estudos corroboram esse entendimento. Segundo Day (2017), o engajamento em processos de formação continuada está diretamente relacionado à qualidade da aprendizagem dos estudantes, pois professores que se renovam metodologicamente conseguem propor experiências mais significativas. Além disso, Diniz Pereira e Zeichner (2020) ressaltam que o trabalho colaborativo em comunidades de aprendizagem docente potencializa a construção coletiva de saberes e o fortalecimento da identidade profissional.

Assim, ao defender que “investir na formação continuada é investir na qualidade das aulas e, conseqüentemente, no desenvolvimento integral dos nossos estudantes”, P2 sintetiza uma concepção alinhada às perspectivas mais atuais sobre desenvolvimento profissional docente. A formação continuada em Educação Física, portanto, não se reduz à atualização de conteúdos, mas constitui-se como um espaço de diálogo, inovação e compromisso com a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade cultural, promovam a inclusão e fortaleçam a formação integral dos educandos.

A análise das trajetórias de P1 e P2, articuladas às suas concepções sobre prática docente e formação continuada, evidencia que o exercício da docência em Educação Física na Educação em Tempo Integral transcende a dimensão técnica. Ele se constitui em um processo dinâmico, atravessado pela biografia, pela experiência acumulada e pela capacidade de ressignificação diante das demandas cotidianas. Tanto P1, ao enfatizar a humanização das relações pedagógicas e a necessidade de acolhimento, quanto P2, ao destacar a disciplina, o espírito competitivo e a liderança, demonstram como características pessoais e percursos formativos distintos se materializam em estratégias educativas singulares, mas complementares.

A formação continuada emerge, nesse contexto, como eixo estruturante da profissionalidade docente. Para ambos os professores, ela não representa apenas atualização de conteúdos, mas condição indispensável para diversificar práticas, dialogar com a pluralidade cultural das manifestações corporais e promover experiências pedagógicas inclusivas e significativas. Conforme sustentam Tardif (2014), Nóvoa (2019) e Imbernón (2020), a docência é um processo histórico, relacional e coletivo, que exige constante reelaboração dos saberes a partir da prática, em diálogo com a teoria e com a realidade escolar.

Portanto, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas na ETI ganham consistência quando ancoradas em duas dimensões complementares: de um lado, o reconhecimento da bagagem pessoal e profissional como parte constitutiva do trabalho docente; de outro, o investimento contínuo em formação que permita ressignificar essa bagagem e ampliá-la em perspectiva crítica, ética e colaborativa. Nesse entrecruzamento, a Educação Física escolar se fortalece como campo formativo, capaz de articular cultura corporal, inclusão, inovação pedagógica e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

3.2 RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Nesta etapa da pesquisa, queremos evidenciar as relações entre os professores entrevistados e a ETI. Perguntados sobre o entendimento que os professores possuem sobre a ETI, P1 concebe a ETI como essencial, uma vez que amplia o tempo de convivência entre alunos e professores e possibilita a realização de um trabalho pedagógico mais elaborado e de qualidade.

Considero essencial, pois amplia o tempo de convivência e o número de aulas, possibilitando um trabalho pedagógico mais contínuo, elaborado e de maior qualidade. Esse tempo adicional favorece o planejamento integrado, a diversificação de metodologias, o acompanhamento individualizado dos estudantes e a avaliação formativa, além de fortalecer vínculos entre alunos e professores e criar condições mais propícias para a aprendizagem significativa (P1, 2025).

Em sua fala, a docente reforça que o ambiente escolar, quando estruturado sob essa proposta, torna-se um espaço privilegiado de aprendizagem e convivência, superando contextos externos que poderiam não oferecer as mesmas condições educativas. Nesse sentido, sua percepção está alinhada ao que Cavaliere (2014) enfatiza ao afirmar que a ETI

favorece a constituição de vínculos mais sólidos entre os sujeitos escolares, promovendo experiências educativas que extrapolam o caráter meramente instrucional.

Por sua vez, P2 evidencia uma compreensão ampliada da ETI, ressaltando que não se trata apenas de aumentar a carga horária, mas de constituir um projeto pedagógico que visa ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Para mim, a Educação em Tempo Integral é uma proposta educativa que vai além do aumento da carga horária escolar; trata-se de um projeto pedagógico que visa o desenvolvimento integral do estudante. E isso implica na criação de aulas variadas, com esportes, jogos e atividades que ensinam valores, incentivam a convivência e despertam o interesse dos estudantes de forma divertida e significativa (P2, 2025).

Ao destacar a importância de atividades diversificadas, como esportes e jogos, que ensinam valores e despertam o interesse dos alunos, o professor aproxima-se da concepção de Moll (2012), para quem a ETI deve ser entendida como uma política pública que articula tempos, espaços e práticas educativas voltadas para a formação integral. Além disso, sua fala sublinha a legitimidade da proposta, construída a partir do trabalho coletivo da escola e de documentos orientadores que conferem consistência e credibilidade à implementação da política.

A perspectiva dos entrevistados também dialoga com os apontamentos de Sousa e Espírito Santo (2015) que defendem a ETI como um espaço de aprendizagem integral e significativa, capaz de integrar dimensões cognitivas e socioemocionais do processo educativo. Essa compreensão se confirma nas falas ao destacarem tanto os ganhos acadêmicos quanto os sociais, reforçando a ideia de que a escola de tempo integral amplia as oportunidades de formação e a vivência cidadã.

No que se refere ao conhecimento e compreensão dos documentos normativos que norteiam o trabalho dos professores na ETI e sua relação com a prática pedagógica, os entrevistados evidenciaram percepções distintas, mas também complementares. Em primeiro lugar, é importante destacar que tanto P1 quanto P2 reconhecem a relevância dos documentos oficiais, como a BNCC, o CRMG, o documento orientador da ETI e o PPP da escola, mas apontam limites na efetivação dessas orientações no cotidiano.

P1 ressalta que sua prática está muito mais orientada por uma perspectiva “humana e afetiva, de trazer os alunos para perto da gente”, o que revela uma ênfase nas dimensões relacionais do trabalho docente. Sua fala aproxima-se da reflexão de Tardif (2014), que compreende os saberes docentes como plurais e fortemente

marcados pela experiência e pelas interações com os estudantes, e de Freire (1996), que insiste na importância do vínculo humano-afetivo como condição para a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a professora se apoia mais nos “saberes experienciais” do que na dimensão prescritiva dos documentos.

Por outro lado, quando questionada sobre a consonância entre documentos e prática, P1 é clara ao afirmar que “ainda está bem distante”. Ela exemplifica as dificuldades em trabalhar com esportes de aventura, previstos no currículo, mas inviáveis na realidade da escola pela falta de tempo, estrutura e logística. Essa percepção se alinha à análise de Cavaliere (2014) e Moll (2012), que argumentam que a Educação em Tempo Integral, ao ser implementada em contextos desiguais, enfrenta tensões entre o prescrito e o possível, especialmente quando não há investimento adequado em infraestrutura e condições de trabalho docente.

Já P2 traz uma visão crítica do processo formativo e da implementação dos documentos. Ele reconhece que “os documentos são projetos muito bons, com um corpo muito bem montado”, mas denuncia que “em muitas vezes, não chegam para todos, em todos os lugares”. Sua fala explicita uma lacuna entre formulação e formação, já que relata ter recebido algumas orientações iniciais sobre a BNCC, mas, posteriormente, ficou “um pouco vendido” quanto ao papel a desempenhar. Essa situação expressa o que Gauthier et al. (2013) chamam de “paradoxo da formação docente”: ao mesmo tempo em que se exige um professor altamente qualificado, não se asseguram as condições formativas contínuas necessárias à apropriação crítica das propostas curriculares.

Além disso, P2 evidencia a complexidade da atuação na ETI, especialmente nas Atividades Integradoras.

Fiquei em dúvida se as aulas que eu ministrava eram as que caberiam à professora de Educação Física da disciplina curricular ou se, de fato, eu estava cumprindo meu papel como professor na Atividade Integradora de Cultura Corporal de Movimento, trabalhando corretamente a cultura corporal de movimento (P2, 2025).

Essa insegurança também decorre de uma zona cinzenta entre dois “lugares” de atuação que, embora complementares, têm finalidades distintas: a disciplina de Educação Física do currículo comum e a Atividade Integradora da ETI denominada Cultura Corporal de Movimento (CCM). Na primeira, a BNCC e o CRMG prescrevem objetivos formativos ligados ao trabalho sistemático com a cultura corporal (jogos,

esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura), com progressões de aprendizagem, avaliação formativa e garantia de direitos de aprendizagem em série/ano (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2020/2024).

Já a CCM, enquanto Atividade Integradora, deveria operar como espaço de integração curricular, com projetos interdisciplinares, ampliação de tempos educativos, vínculo com o território e problematização de práticas sociais, evitando a mera repetição do conteúdo da disciplina (Moll, 2012; Cavaliere, 2014). Quando essas fronteiras não são claramente definidas nos documentos da escola, o professor tende a oscilar entre “reforço” da Educação Física — repetindo conteúdos — e um fazer prático desancorado teoricamente, correndo o risco de produzir uma ação “fragmentada ou instrumental” (Neira, 2018).

Nesse ponto, a literatura converge: é preciso demarcar o papel da Educação Física como componente curricular (com objetivos, conteúdos, critérios e avaliação próprios) e o papel da CCM como eixo articulador e investigativo, que convoca a Educação Física a dialogar com outros componentes na forma de projetos, oficinas, itinerários e problemas do contexto, preservando sua especificidade epistêmica (Soares et al., 2013; Kunz, 2013; Betti; Zuliani, 2021). Em termos práticos, isso exige clareza teórico-metodológica (Neira, 2020), tempos de co-planejamento, ementas distintas e complementares, instrumentos avaliativos adequados (portfólios, diários de bordo, rubricas) e formação continuada que ajude o docente a decidir “o que pertence” à aula de Educação Física e “o que convém” à CCM, articulando sem sobrepor, integrando sem diluir (Tardif, 2014; Gauthier et al., 2013; Libâneo, 2020).

Assim, ao aproximar as falas, percebe-se que ambos os docentes reconhecem o valor dos documentos, mas enfatizam dificuldades distintas: P1 destaca o distanciamento em função das condições materiais e contextuais da escola, enquanto P2 aponta a fragilidade da formação docente e do suporte pedagógico. Os dois, entretanto, convergem ao indicar que a implementação da Educação em Tempo Integral não se dá de forma plena sem investimento em formação continuada, condições de trabalho adequadas e mediações que articulem o prescrito com a realidade concreta das escolas. Como sintetiza Libâneo (2020), a prática pedagógica só se torna efetiva quando os documentos normativos dialogam com os contextos sociais e com os saberes que os professores mobilizam em sua experiência cotidiana.

A partir dessas análises, podemos afirmar que a ETI não é apenas mais tempo na escola: é também qualificação do tempo com práticas pedagógicas inclusivas,

culturais e participativas. Os relatos dos professores pesquisados mostram como vínculos, protagonismo estudantil e integração entre ensino, esporte e cultura potencializam a aprendizagem e o clima escolar. Nessa perspectiva, emergem experiências marcantes e boas práticas que dão sentido ao tempo ampliado e favorecem a formação integral dos estudantes.

As experiências relatadas por P1 evidenciam como a ETI amplia as possibilidades de convivência, inclusão e construção de vínculos no espaço escolar. Ao refletir sobre sua atuação, ela destaca que “em tempo integral, hoje eu vejo que o que mais me marca é a questão do carinho. Percebo que eles estão muito mais voltados para mim como professora”. Essa fala revela que a ETI favorece não apenas a aprendizagem formal, mas também a criação de relações de confiança e acolhimento entre professor e estudante. Nesse sentido, Cavaliere (2014, p. 87) defende que a escola integral constitui-se como “um território privilegiado de socialização, onde vínculos de confiança se fortalecem e a aprendizagem é atravessada por dimensões afetivas.”

Um dos episódios mais marcantes narrados pela docente foi a inclusão de um estudante com deficiência em uma atividade lúdica: “lembrar que pude incluir um aluno que era/é especial naquele momento foi bem gratificante. Tanto que eu não esqueço daquele dia”. Esse relato ilustra uma prática pedagógica comprometida com a equidade e a participação de todos. De acordo com Mantoan (2020), a educação inclusiva deve ser compreendida como princípio estruturante da escola democrática, capaz de garantir que cada estudante encontre oportunidades reais de aprendizagem e convivência.

Entre as práticas consideradas de maior sucesso, a professora destaca o trabalho com a Consciência Negra e o interclasse escolar. Sobre o primeiro, afirma: “quando trabalhei a Consciência Negra, com dança, a questão das religiões, cultura e folclore, percebo que temos um retorno bom”. Esse depoimento reforça a perspectiva defendida por Neira e Nunes (2022), para quem a Educação Física deve ser atravessada pela diversidade cultural, permitindo que os estudantes conheçam, valorizem e ressignifiquem diferentes manifestações corporais. Já o interclasse se apresenta como um espaço de integração: “é excelente; é onde eles realmente se envolvem. Ficam felizes o tempo inteiro, perguntando, e até alunos que, em outros períodos, não se misturam, se misturam”. Tal prática conecta-se à análise de Betti e Zuliani (2002), que reconhecem nos jogos escolares e torneios não apenas um caráter

competitivo, mas também um campo de cooperação, protagonismo estudantil e convivência solidária.

Outro ponto inovador trazido por P2 foi a introdução do Tapembol⁸, esporte criado por um professor de Educação Física mineiro e ainda pouco difundido. Ela observa que “através deles [sobrinhos], descobri que é um esporte extremamente inclusivo: ele faz com que todas as crianças tenham que passar pela bola para chegar no gol. Então, não exclui, inclui. Por isso vejo a importância dele”. Essa prática valoriza a participação coletiva e ressignifica o esporte escolar, aproximando-se da concepção de Ferreira (2023), que entende as metodologias inclusivas como essenciais para ampliar o repertório cultural e garantir que todos os estudantes se reconheçam nas práticas corporais.

Assim, as experiências relatadas demonstram que a ETI possibilita a vivência de boas práticas pedagógicas que vão além da transmissão de conteúdos: promovem a afetividade, a inclusão, a valorização da diversidade e a inovação pedagógica. As narrativas de P1 revelam como projetos culturais, esportivos e de integração contribuem para dar sentido ao tempo ampliado na escola, tornando-o espaço de convivência, aprendizagem e transformação social.

Por sua vez, P1 evidencia como as boas práticas desenvolvidas na ETI podem repercutir não apenas na aprendizagem, mas também na transformação do ambiente escolar e das relações pedagógicas. Em sua fala, o professor sublinha que não houve um momento isolado que o marcou, mas sim um processo contínuo: “Especificamente na José Jório, não foi ‘um’ momento que me marcou; percebo o decorrer do trabalho: de quando iniciei para como é hoje”. Essa percepção remete à ideia de que a ETI deve ser compreendida como um espaço processual, de construção permanente, no qual as mudanças se consolidam gradativamente.

Ao enfatizar a importância das relações interpessoais e do clima escolar, o professor complementa:

Como tenho um relacionamento muito bom com eles, todo esse trabalho realizado tem surtido efeito: todas as turmas do integral, que antes a gente comentava muito que eram muito bagunceiras e não atingiam o nível de

⁸O tapembol é uma modalidade esportiva escolar criada pelo professor de Educação Física Marco Aurélio Cândido Rocha, em 2007, na cidade de Caeté-MG. É praticada em quadra com duas equipes de 6 jogadores (goleiro e cinco de linha). A bola deve ser conduzida apenas com a mão aberta, permitindo-se um ou dois toques por jogador antes do passe; não é permitido segurá-la (exceção: o goleiro, desde que a bola não seja recuada pela própria equipe). O objetivo é marcar gols, com regras que privilegiam participação, cooperação e inclusão.

organização necessário para o bom andamento da aula, hoje eu percebo que isso mudou — para mim, subiu uns 70–80% (P2, 2025).

Esse depoimento ilustra que o êxito da ETI não se restringe a práticas didáticas, mas também envolve a construção de vínculos de confiança e respeito, capazes de impactar diretamente o engajamento discente. Cavaliere (2014) reforça esse entendimento, ao afirmar que a ampliação do tempo escolar só tem sentido quando acompanhada por práticas que favoreçam a convivência e a participação efetiva dos estudantes, consolidando o espaço escolar como lugar de pertencimento. Na mesma direção, Rocha, Moreno e Souza (2022), ao analisarem uma ETI em Governador Valadares/MG, mostram que iniciativas de gestão participativa e protagonismo juvenil, articuladas à abertura da escola à comunidade, reconfiguram posturas e engajamento dos estudantes e contribuem para reduzir a evasão.

O professor também associa as mudanças observadas a uma gestão mais articulada: “Acredito que mudou rápido, porque, principalmente agora na atual gestão, com um trabalho mais organizado, é muito perceptível a mudança dos alunos: como veem a educação e como querem participar da aula”. Essa dimensão organizacional dialoga com as contribuições de Moll (2022), para quem a efetividade da ETI depende da coerência entre projeto político-pedagógico, ações gestoras e práticas docentes, formando um ecossistema educativo integrado.

Nestes termos, o relato de P2 revela que o avanço na ETI da escola não se deu por ações pontuais, mas pela soma de práticas pedagógicas consistentes, relações humanizadas e gestão participativa. Trata-se de um processo de transformação coletiva, no qual professores, alunos e direção compartilham responsabilidades e conquistas, reafirmando a perspectiva de que a Educação em Tempo Integral só alcança seus objetivos quando se pauta na integração entre ensino, convivência e gestão democrática.

As narrativas dos professores entrevistados (P1 e P2) evidenciam que a ETI se consolida como um campo fértil para boas práticas que articulam ensino, convivência e gestão democrática. Nesse horizonte, destacam-se caminhos potentes como as pedagogias da afetividade e do cuidado, que estruturam vínculos e sustentam o engajamento cotidiano; a inclusão ativa como princípio organizador das aulas, da adaptação de jogos à flexibilização de tarefas, garantindo participação real de estudantes com e sem deficiência; a curricularização da diversidade cultural, traduzida em projetos como Consciência Negra, danças e folclore, que ampliam repertórios e

promovem reconhecimento; o esporte escolar ressignificado, com torneios interclasses que priorizam cooperação, protagonismo estudantil e convivência solidária; e inovação metodológica, a exemplo do Tapembol, que redistribui a bola, descentraliza o destaque individual e assegura a participação de todos.

Essas possibilidades ganham densidade quando articuladas a práticas integradoras típicas da ETI: projetos interdisciplinares entre disciplinas e Atividades Integradoras; tutorias e monitorias entre pares; rodas de conversa e mediação de conflitos para qualificar o clima escolar; avaliação formativa com devolutivas frequentes; clubes e oficinas temáticas (dança, jogos, leitura de mundo, mídias) que conectam currículo e interesses juvenis; e parcerias com o território (equipamentos culturais e esportivos, saberes comunitários), expandindo experiências de aprendizagem. Somam-se a isso arranjos de gestão que garantem tempo pedagógico protegido, planejamento coletivo, acompanhamento de indicadores e comunicação transparente com estudantes e famílias, condições que aceleram a mudança do clima e da participação discente.

Assim, quando a ETI organiza o tempo ampliado para que afetividade, inclusão, diversidade, protagonismo e inovação se tornem práticas sistemáticas — e não eventos pontuais —, a escola transforma o cotidiano: aulas mais significativas, maior engajamento, convivência qualificada e sentido público do aprender. Trata-se de um horizonte viável e replicável: planejar por projetos integradores, garantir acessibilidade pedagógica, diversificar metodologias corporais e culturais, abrir espaços de decisão estudantil e alinhar tudo isso a uma gestão participativa que sustente e monitore os processos. É nessa confluência que a ETI se afirma como projeto de formação integral e de transformação social.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO INTEGRAL E ENSINO PARCIAL: COMPARAÇÕES E RESPONSABILIDADES AMPLIADAS

No processo de produção de dados surgiram questionamentos relevantes sobre a responsabilidade da EFI na ETI e o lugar desse componente curricular na ETI e no Ensino Parcial. Recai sobre a Educação Física uma responsabilidade ampliada na formação dos estudantes da ETI? Quais são os efeitos de se trabalhar com um número maior de aulas semanais nessa área quando comparado ao ensino parcial? Do mesmo modo, que diferenças substantivas distinguem o ensino parcial do ensino

integral? Tais indagações atravessam a prática e a identidade docente e ajudam a compreender como os professores ressignificam seu trabalho na ETI, articulando maior carga horária, projetos interdisciplinares e objetivos formativos mais amplos.

A discussão sobre a EFI na ETI traz à tona o papel central que a disciplina assume em contextos nos quais há maior carga horária e mais oportunidades de convivência educativa. P1 afirma que

[...] quando vem esse monte de aula que a gente dá, é mais tempo com eles e mais responsabilidade no sentido de o que eu estou fazendo com essas crianças, que oportunidade estou dando a elas: elas realmente estão fazendo o que precisam fazer aqui? Essas aulas estão valendo a pena ou estou oferecendo só um momento de distração para a cabeça deles? (P1, 2025).

Essa fala evidencia que, na ETI, o professor de Educação Física não pode se limitar a ocupar o tempo escolar, mas precisa ressignificar suas práticas, planejando experiências significativas que articulem o corpo, o movimento e a formação integral. Em consonância, Taffarel e Escobar (2020, p. 56) reforçam que

[...] a Educação Física, no interior da escola pública, não deve ser reduzida a um tempo de lazer ou de recreação, mas constituir-se como prática pedagógica orientada para a emancipação humana, mediada pela cultura corporal historicamente produzida”.

Nesse sentido, o aumento de aulas semanais, uma das principais diferenças entre o ensino em tempo integral e o ensino em tempo parcial, amplia também a exigência de intencionalidade pedagógica. O professor deixa de trabalhar apenas com momentos pontuais e fragmentados e passa a ter a possibilidade e a responsabilidade de planejar percursos de aprendizagem mais consistentes, que contemplem tanto a dimensão prática quanto a dimensão teórica da Educação Física. Isso significa que as aulas podem ser organizadas em sequências didáticas, retomando conteúdos, aprofundando conceitos e diversificando experiências corporais, o que seria inviável em contextos de menor carga horária.

Além disso, como destacam Darido e Souza Júnior (2021), a continuidade das práticas contribui para que os estudantes construam sentidos mais duradouros acerca da cultura corporal, deixando de enxergar a disciplina apenas como espaço de recreação e reconhecendo-a como campo de conhecimento escolar. Esse cenário exige do docente uma postura mais crítica e reflexiva, em que o planejamento pedagógico deve considerar a heterogeneidade dos alunos, os objetivos formativos da ETI e a função social da escola pública.

Desse modo, a qualificação do tempo ampliado supõe planejamento por sequências didáticas, definição explícita de objetivos de aprendizagem e uso sistemático de avaliação formativa para monitorar avanços e ajustar rotas. Requer, ainda, a articulação da EFI com as Atividades Integradoras e com o território, garantindo sentido social às práticas corporais. Implica colaboração docente (planejamento coletivo, regência compartilhada) e investimento contínuo em formação para sustentar escolhas metodológicas coerentes com o projeto da ETI.

As diferenças entre parcial e integral se manifestam fortemente no campo da Educação Física.

No integral são três aulas semanais; você consegue começar e terminar, ao passo que, no parcial, se eu tiver que dar uma aula teórica e uma prática, vou me esbarrar em muitas coisas e não vou conseguir dar o seguimento da forma que acontece no integral (P1, 2025).

Além disso, o integral conta com a Atividade Integradora de Cultura Corporal de Movimento, somando cinco momentos semanais. Essa ampliação impacta, segundo a professora, na possibilidade de maior envolvimento dos estudantes: “eles têm oportunidade de brincar, interagir, conviver com os colegas, ter conflitos e resolvê-los, o que aparece muito nas brincadeiras” (P1, 2025).

Esse diagnóstico dialoga com Darido e Souza Júnior (2021, p. 34), que afirmam:

[...] o ensino da Educação Física, para que se efetive como processo formativo, demanda continuidade, progressão de conteúdos e diversidade de práticas; tempos reduzidos ou descontínuos dificultam sobremaneira tais objetivos”.

Assim, com mais encontros, é possível desenvolver sequências didáticas com progressões claras, tempo para tematização das práticas corporais e retomadas que consolidem conceitos e habilidades. Abre-se espaço para projetos interdisciplinares, experimentação de modalidades pouco usuais e intervenções de feedback formativo. Além disso, o maior tempo favorece estratégias de inclusão, recuperação contínua e protagonismo discente na investigação, seleção e avaliação das atividades.

Outro aspecto enfatizado nas entrevistas é a diferença sociocultural entre estudantes do parcial e do integral. P2 observa que

[...] o que percebo é uma diferença sociocultural, possivelmente correlacionada aos alunos do integral em relação aos do parcial. Talvez isso ocorra por causa da visão dos pais sobre a ETI: alguns não procuram

entender como funciona e acabam tendo uma visão deturpada e equivocada sobre a ETI (P2, 2025).

Essa percepção sugere que a adesão e o engajamento dos estudantes estão relacionados não apenas à proposta pedagógica, mas também à forma como a comunidade compreende o papel da escola integral. Cavaliere (2014, p. 87) corrobora essa análise ao defender que “a escola integral constitui-se como um território privilegiado de socialização, onde vínculos de confiança se fortalecem e a aprendizagem é atravessada por dimensões afetivas e socioculturais”. Ou seja, o maior tempo de permanência no espaço escolar não apenas amplia a aprendizagem formal, mas também favorece o sentimento de pertencimento, que contrasta com o distanciamento observado em turmas do ensino parcial.

Nesse sentido, recai sobre a Educação Física a tarefa de qualificar os tempos ampliados da ETI, articulando-os com a formação cidadã e cultural dos estudantes. P2 destaca que, na Atividade Integradora,

[...] isso vem de uma forma mais dinâmica, mais didática, de apresentar os esportes, a Educação Física como cultura do corpo, com eles entendendo o real motivo: por que fazer, por que participar, qual o objetivo que isso tem para a vida deles, seja no aspecto físico, seja no social (P2, 2025).

Essa fala encontra respaldo em Neira e Nunes (2022, p. 19), que afirmam: “a Educação Física cultural assume a tarefa de problematizar as práticas corporais, situando-as como manifestações culturais e sociais, de modo a contribuir para que os estudantes compreendam criticamente os sentidos do movimento em suas vidas e comunidades”. Portanto, a responsabilidade ampliada da disciplina na ETI não se restringe ao número de aulas, mas se projeta no compromisso de oferecer experiências educativas que articulem corpo, cultura e sociedade.

Conclui-se, assim, que a Educação Física, quando inserida na ETI, adquire uma responsabilidade pedagógica ampliada, que vai muito além de ocupar o tempo estendido da jornada escolar. O número maior de aulas semanais cria condições favoráveis para a continuidade, a progressão e a diversificação das práticas corporais, permitindo ao professor desenvolver percursos formativos mais sólidos e significativos. Contudo, esse tempo adicional não garante, por si só, qualidade: exige intencionalidade pedagógica, clareza de objetivos e compromisso com a função social da escola pública.

Ao mesmo tempo, a comparação entre o ensino parcial e o integral mostra diferenças substanciais. Enquanto no parcial o professor enfrenta limitações de tempo que restringem a abordagem teórico-prática e a consolidação dos conteúdos, no integral há espaço para aprofundar conceitos, organizar sequências didáticas e explorar projetos interdisciplinares. A presença da Atividade Integradora de Cultura Corporal de Movimento potencializa ainda mais essa oportunidade, inserindo a disciplina no cerne da formação cidadã e cultural dos estudantes.

Além da dimensão pedagógica, surgem também aspectos socioculturais que diferenciam os públicos atendidos em cada modalidade. As percepções docentes indicam que o envolvimento e a participação dos estudantes no integral estão diretamente relacionados não apenas à proposta curricular, mas também ao modo como a comunidade compreende e valoriza a ETI. Assim, a Educação Física se torna um espaço privilegiado de socialização, pertencimento e construção de vínculos, favorecendo aprendizagens que extrapolam a dimensão motora e alcançam valores, atitudes e práticas sociais.

Portanto, a responsabilidade ampliada da disciplina na ETI não se reduz ao aumento de carga horária: ela se materializa no compromisso de ofertar experiências educativas que articulem corpo, cultura e sociedade. Cabe ao professor de Educação Física ressignificar suas práticas, integrar-se a projetos coletivos e assumir um papel ativo na formação integral, atuando de maneira crítica, reflexiva e colaborativa. Dessa forma, a ETI não apenas amplia o tempo escolar, mas transforma qualitativamente as oportunidades de aprendizagem e de construção de cidadania.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

4.1 PROJEÇÃO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A ETI configura-se como um projeto de médio e longo prazo que ultrapassa a simples extensão da permanência diária do estudante na escola. Ao demandar a reconfiguração articulada de tempos, espaços, conteúdos e relações, a ETI convoca a escola a revisar sua organização pedagógica e suas rotinas institucionais para assegurar o desenvolvimento integral dos sujeitos (Brasil, 2018).

Nessa direção, a ampliação temporal só faz sentido quando acoplada a um redesenho intencional do trabalho docente e dos ambientes de aprendizagem. A distribuição de tempos curriculares e extracurriculares, a diversificação de espaços (salas, quadras, biblioteca, pátios, território) e a integração entre componentes e projetos precisam compor um arranjo coerente e continuamente revisitado. Longe de um checklist burocrático, trata-se de instituir um ecossistema pedagógico que sustente experiências ricas e progressivas, com objetivos claros, mediações qualificadas e condições materiais mínimas para sua realização.

Em consonância com Coelho e Menezes (2020, p. 115), a ETI alcança seu potencial quando o trabalho pedagógico é “planejado de forma intencional, articulada e prospectiva, considerando a totalidade das dimensões humanas”. Isso implica deslocar o foco do planejamento como documento estático para um processo reflexivo que conecta diagnóstico, metas e escolhas metodológicas. O planejamento deixa, assim, de ser apenas um registro formal, passando a constituir um exercício contínuo de reflexão e ajuste das práticas pedagógicas.

Na prática, o professor projeta trajetórias de aprendizagem ao definir objetivos formativos factíveis e relevantes, organizar sequências didáticas que alternem momentos de investigação, prática e sistematização, prever tempos diferenciados de estudo e recuperação, e selecionar conteúdos que dialoguem com os repertórios culturais dos estudantes. O caráter prospectivo do planejamento, por sua vez, exige que cada ciclo de atividades antecipe desdobramentos e conecte experiências, evitando ações episódicas e garantindo continuidade entre o que se aprende hoje e o que se aprofundará adiante.

Nessa perspectiva, analisar a projeção dos trabalhos pedagógicos significa tornar visível a engenharia cotidiana que transforma diretrizes curriculares em experiências de aprendizagem efetivas. Isso envolve compreender como os professores elegem conhecimentos e práticas prioritárias para cada turma, como articulam metodologias (da exposição dialogada às estratégias colaborativas e investigativas) em função de propósitos formativos definidos, e como ajustam tempos e espaços para acolher diferentes ritmos e modos de participação.

Importa, igualmente, observar os mecanismos de acompanhamento e avaliação que retroalimentam o planejamento. Registros, indicadores de progresso, devolutivas formativas e momentos de revisão coletiva permitem corrigir rotas, consolidar avanços e reconfigurar o percurso quando necessário. Tais estratégias favorecem a construção de um processo pedagógico mais consistente e conectado às necessidades reais dos estudantes, reforçando o papel da avaliação como parte integrante do ensino.

Nesse sentido, a robustez da ETI depende de coerência institucional. Projetar o trabalho pedagógico implica inscrevê-lo no projeto político-pedagógico da escola, garantindo alinhamento entre metas, práticas e condições de funcionamento. A distribuição de carga horária, o acesso a materiais e ambientes, a gestão dos intervalos e das transições entre atividades, as parcerias com equipamentos culturais e esportivos do território, bem como os tempos de estudo e colaboração docente, devem convergir para uma arquitetura didática comum. Assim, o planejamento deixa de ser esforço individual e passa a constituir uma cultura de trabalho compartilhada, capaz de sustentar a integralidade da formação e de dar sentido pedagógico à ampliação do tempo escolar (Brasil, 2018; Coelho; Menezes, 2020).

4.1.1 Planejamento Pedagógico na ETI

O planejamento docente na ETI constitui-se como uma prática complexa, dinâmica e multirreferenciada, que ultrapassa a dimensão meramente técnica e assume caráter formativo e prospectivo.

Perguntada como organiza e planeja suas aulas, P1 relata que

[...] as aulas são práticas, teóricas e de pesquisa, e realizo intervenções pedagógicas para abordar temas que aparecem no cotidiano. Faço roda de conversa para promover reflexão, a fim de saber se está indo tudo certo ou não (P1, 2025).

Sua fala evidencia que planejar não significa apenas organizar previamente atividades, mas envolve acompanhar, escutar e readequar o percurso pedagógico em função das necessidades e situações emergentes da escola.

Nessa mesma direção P2 ressalta que seu planejamento se ancora no currículo estadual, mas exige flexibilidade e reavaliação constante:

Olha, meu planejamento é feito bimestralmente, seleciono todas as datas das aulas e, através do currículo do estado de Minas Gerais, são realizadas as atividades. Sempre faço pesquisas, tento intercalar algumas aulas teóricas, que são de suma importância, mas privilegio mais as práticas, buscando diversificar, trazendo os esportes de uma forma mais divertida e dinâmica, para que não seja aquela coisa engessada (P2, 2025).

P2 também afirma que:

[...] o plano é flexível, e sempre faço uma análise daquilo que deu certo e daquilo que não deu. Às vezes é necessário corrigir a rota, porque a turma pode ser muito apática ou muito fervorosa, e aí é preciso adequar a atividade (P2, 2025).

Desse modo, o professor reafirma que planejar implica refletir criticamente sobre a prática e ajustar continuamente estratégias e conteúdos.

Outro aspecto de destaque nas falas de P2 refere-se ao caráter colaborativo do planejamento: “O planejamento precisa ser coletivo, discutido entre os professores, porque sozinho você não consegue dar conta de todas as demandas que aparecem no integral” (P2, 2025). Tal afirmação reforça a necessidade de espaços institucionais que favoreçam a partilha de experiências e a construção conjunta de soluções pedagógicas.

Como sublinham Alarcão e Roldão (2022), o planejamento docente deve ser entendido como um “exercício reflexivo e coletivo, sustentado pelo diálogo, pela crítica e pela articulação de práticas”. De forma semelhante, Marcelo García (2021) argumenta que os professores só avançam no desenvolvimento profissional quando têm oportunidades de planejar e avaliar em conjunto, convertendo o planejamento em um espaço de inovação e não apenas de execução de rotinas.

No contexto da rede estadual de Minas Gerais, a institucionalização de tempos e espaços específicos para o planejamento constitui um diferencial importante. O Módulo II, realizado semanalmente (com duração de duas horas) ou quinzenalmente

(com quatro horas), promove reuniões coletivas voltadas ao estudo, ao debate e à recepção de orientações da gestão escolar e da equipe pedagógica.

É nesse espaço que os professores podem alinhar práticas, discutir dificuldades e projetar intervenções conjuntas, reforçando o que Libâneo (2020) denomina de “planejamento como prática social”, que organiza a ação educativa em consonância com as demandas institucionais e comunitárias. Já o Módulo I, ou Atividades Extraclasse, corresponde ao tempo individual de planejamento, cuja carga horária é proporcional ao número de aulas assumidas pelo professor, permitindo ajustes personalizados de metodologias, conteúdos e instrumentos de avaliação.

Esses tempos são complementados por momentos de estudo e formação continuada, que asseguram atualização e aprofundamento teórico-prático, e por encontros de monitoramento e orientação pedagógica, nos quais planos de aula são analisados, corrigidos e reelaborados à luz das demandas escolares. Para apoiar os docentes, a equipe pedagógica disponibiliza modelos de planos de aula acessíveis, coerentes e de fácil elaboração, os quais funcionam como instrumentos de referência que orientam a prática sem reduzir a autonomia do professor. Como afirma Veiga (2023, p. 41), “o planejamento é instrumento de mediação entre o prescrito e o vivido, devendo ser construído de forma participativa, mas sempre aberto à criatividade e à autonomia docente”.

O caráter prospectivo do planejamento também se evidencia quando os professores projetam experiências que visam dar continuidade às aprendizagens. Essa perspectiva encontra eco em Nóvoa (2021), ao afirmar que o professor contemporâneo é chamado a ser um “profissional reflexivo, que aprende na relação com os outros e com o contexto”. De igual modo, Fullan (2020) reforça que mudanças educativas sustentáveis somente se consolidam quando existem estruturas institucionais, como os módulos formais de planejamento, capazes de dar suporte contínuo às práticas pedagógicas.

Assim, compreende-se que o planejamento na ETI não pode ser reduzido a uma formalidade burocrática, mas deve ser entendido como um processo coletivo, reflexivo, institucionalizado e flexível, que articula o currículo prescrito ao projeto pedagógico da ETI. Nessa mediação, os tempos oficiais de trabalho, o acompanhamento pedagógico e os momentos de estudo e formação permanente funcionam como dispositivos que traduzem o prescrito em práticas concretas:

sequências didáticas coerentes, metodologias participativas, avaliação formativa e uso ampliado de tempos e espaços educativos.

Essa rede de práticas cria condições objetivas para que os professores articulem o prescrito às necessidades reais dos estudantes e às especificidades do território escolar, construindo percursos formativos significativos, assegurando monitoramento contínuo e promovendo ajustes sistemáticos do trabalho pedagógico, em coerência com os princípios da educação em tempo integral, como integração curricular, projetos interdisciplinares, convivência educativa e ampliação de repertórios culturais.

4.1.2 Metodologias de ensino: diversidade e engajamento

Um olhar atento às falas dos professores entrevistados revela como a ETI convoca metodologias que extrapolam o ensino tradicional e se conectam a um projeto formativo mais amplo, pautado pela participação ativa dos estudantes. Como destaca P1:

[...] o mais eficaz é colocar os alunos para ajudarem a produzir a aula como um todo: pedir opinião, saber deles se está bom ou não, e o que poderíamos organizar juntos para fazer uma aula diferente — a opinião deles conta muito (P1, 2025).

Essa postura desloca o professor da posição de mero transmissor de conteúdos para a de mediador de processos colaborativos, onde as escolhas compartilhadas fortalecem o engajamento e a corresponsabilidade discente.

P2, por sua vez, enfatiza metodologias que dialogam com o protagonismo estudantil, como a aprendizagem baseada em projetos, a aula expositiva e dialogada, a aprendizagem entre pares, a roda de conversa e a tertúlia. Para ele, esses caminhos são fecundos porque favorecem tanto a ampliação do repertório cultural dos estudantes quanto a construção coletiva de conhecimento.

Esse repertório metodológico encontra ressonância na reflexão de Bacich e Moran (2018), quando afirmam que “as metodologias ativas demandam clareza de objetivos e intencionalidade, caso contrário correm o risco de se tornarem superficiais” (p. 35).

Na mesma direção, Moran (2018) destaca que estratégias como aprendizagem entre pares, debates e gamificação constituem “caminhos para a aprendizagem

profunda” (p. 44), sobretudo em programas com maior carga horária, como a ETI. P2 corrobora essa perspectiva ao relatar que “a aprendizagem entre pares é quando eles participam, aprendem e ajudam o outro com aquilo que conseguiram aprender”, indicando que a cooperação entre estudantes torna-se um recurso pedagógico essencial. A roda de conversa e a tertúlia, igualmente citadas, convergem com a concepção freireana de diálogo como prática de liberdade, em que a escuta e a troca de experiências possibilitam a problematização da realidade (Freire, 1996).

Além disso, a fala de P1 revela um traço fundamental da ETI: a incorporação da voz discente no planejamento e na condução das atividades. Ao afirmar que “quando eles participam efetivamente das escolhas, não é deixar escolher qualquer coisa, mas entre opções; assim, percebo que participam muito mais”, a professora aponta para uma prática que se aproxima do que Zabala (1998) chama de ensino democrático, no qual o professor cria condições para que os alunos façam escolhas responsáveis e significativas, sem abrir mão da mediação pedagógica.

Outro aspecto relevante é a presença de atividades de inclusão, conversas e reflexões, destacadas por P1, que ampliam as possibilidades formativas para além dos conteúdos disciplinares. Essa dimensão é coerente com Cavaliere (2014), ao afirmar que a escola integral constitui-se como espaço privilegiado de socialização e fortalecimento de vínculos, articulando dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Nesse sentido, a inclusão de temas pertinentes à faixa etária, bem como práticas colaborativas e reflexivas, respondem ao desafio de uma formação integral que considere a totalidade dos estudantes.

Portanto, as metodologias destacadas pelos professores entrevistados não apenas promovem engajamento, mas também materializam princípios fundamentais da ETI. Elas se sustentam em uma pedagogia ativa, dialógica e participativa, em consonância com autores como Moran (2018), Bacich e Moran (2018), Zabala (1998) e Freire (2019), e revelam o compromisso docente em transformar a sala de aula em um espaço de criação coletiva, de exercício de cidadania e de construção de sentido para a vida escolar.

4.1.3 Seleção de conteúdos na ETI

A seleção de conteúdos na ETI deve ser guiada por coerência, diversidade e intencionalidade pedagógica, de modo que o tempo ampliado se traduza em

experiências significativas e socialmente referenciadas. A literatura recente sobre educação integral sustenta que a ampliação da jornada só produz efeitos formativos quando vinculada a finalidades claras e contextualizadas, perspectiva defendida por autoras como Moll, Silva e Agliardi (2024), que compreendem a educação integral como direito e como projeto formativo que vai além da mera extensão do tempo escolar.

No plano empírico desta pesquisa, as falas docentes reforçam esses critérios. P2 resume a diretriz geral: “na Educação em Tempo Integral a gente precisa ter muito cuidado na seleção dos conteúdos, porque o tempo ampliado exige coerência, diversidade e intencionalidade”.

Na mesma linha, o professor destaca prioridades que articulam desenvolvimento motor e formação cidadã: esportes coletivos “porque eles favorecem a cooperação, o respeito às regras e o trabalho em equipe”, além de atividades lúdicas e jogos populares que aproximam os estudantes de suas culturas e ampliam as formas de socialização. O repertório é completado por “ginástica, dança e atividades de expressão corporal”, pois tais conteúdos “despertam criatividade, autoconfiança e novas formas de interação”. Com mais tempo, “consigo organizar sequências didáticas mais consistentes, que permitem aprofundar e diversificar a aprendizagem”.

Já P1 detalha critérios operacionais para a escolha cotidiana: “prioridades por faixa etária: prática, com jogos e brincadeiras para os mais novos — isso é essencial”; observa ainda que “está faltando a ‘forma de brincar’”, ao mesmo tempo em que reconhece que “o currículo veio bem modificado este ano”. Como regra prática para a ETI, sustenta que “se a aula for prática e divertida, é melhor do que qualquer outro tipo de abordagem”, porque a carga horária extensa pode gerar cansaço; por isso, defende “flexibilidade didática”: “às vezes é necessário mudar o foco da aula do dia [...] é melhor propor uma brincadeira em que todos participem”.

Do ponto de vista crítico-curricular, a seleção de conteúdos precisa assegurar diversidade e representatividade cultural das práticas corporais. Neira (2024) argumenta que documentos orientadores tendem a hegemonizar concepções de ensino e a hierarquizar saberes da cultura corporal; por isso, cabe à escola produzir contrapesos por meio de escolhas que ampliem repertórios, garantam visibilidade a práticas não hegemônicas e evitem submetê-las a lógicas estreitas. Em experiências relatadas por Neira (2022), quando o currículo cultural “entra em ação”, as práticas corporais de grupos diversos são tematizadas sem hierarquização, fortalecendo

pertencimento, justiça curricular e aprendizagem situada, princípios particularmente potentes na ETI, que oferece mais oportunidades de convivência e aprofundamento.

A centralidade do lúdico aparece, assim, como critério estruturante. Revisões recentes indicam que jogos e brincadeiras seguem como um eixo vigoroso de produção e intervenção na Educação Física escolar, associado à participação, ao engajamento e à aprendizagem (Cândido et al., 2024). Em termos de organização didática, essa opção não significa “atividade solta”, mas encadeamento de tarefas com objetivos explícitos, progressão de complexidade e avaliação formativa, ajustando regras, papéis e níveis de desafio para que todos possam participar com sucesso.

No campo das orientações pedagógicas, publicações atuais têm defendido uma Educação Física de qualidade ancorada em três marcadores para orientar a seleção de tarefas e conteúdos: acesso (todos entram no jogo/conteúdo), participação (todos jogam/experimentam com sentido) e progressão (todos avançam na compreensão, na tomada de decisão e na expressividade). Diretrizes recentes sistematizadas em materiais de referência apontam que o ensino por compreensão dos jogos, a variação intencional de formas de jogar e a modulação de desafios são caminhos promissores para alinhar seleção de conteúdos, inclusão e justiça social (Batista; Graça; Estriga, 2024).

Nestes termos, os dados do campo e a literatura convergem para um conjunto de critérios recomendados à seleção de conteúdos na ETI em Educação Física: (a) pertinência formativa explicitada em objetivos claros (cooperação, autoria, saúde e bem-estar, leitura crítica da cultura corporal); (b) diversidade e representatividade cultural, evitando hierarquizações e tematizando práticas locais e não hegemônicas; (c) progressão didática com avaliação formativa e regulação em ato (ajustes de regra, papéis e níveis de desafio conforme o fluxo da aula); (d) centralidade do lúdico, sobretudo nos anos iniciais, articulada a esportes coletivos por princípios de compreensão do jogo; (e) inclusão efetiva como condição de qualidade (acesso e participação para todos); e (f) flexibilidade didática sem perda de intencionalidade. Quando esses critérios orientam as escolhas, a aula de Educação Física na ETI deixa de ser “preenchimento de tempo” e se afirma como dispositivo de formação integral, culturalmente relevante e pedagogicamente consistente.

4.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A Educação Física na ETI apresenta um primeiro eixo de tensão entre infraestrutura mínima e as exigências curriculares. Os depoimentos docentes condensam esse quadro: “o espaço nós temos, mas não temos a estrutura do que o currículo pede”, sintetiza P1 (2025). P2 (2025) detalha fragilidades que afetam a participação dos estudantes: “marcação da quadra, a falta do ambiente, como banheiro e bebedouro, influencia na participação”.

Os dados nacionais corroboram essas percepções: apenas 36,2% das escolas públicas dispõem de quadra de esportes, ao lado de outros equipamentos de aprendizagem também escassos (Todos pela Educação, 2024). Tais condições ajudam a explicar a dificuldade de continuidade didática quando se pretende avançar para além do eixo único do futsal, frequentemente dominante no cotidiano escolar.

No plano pedagógico, emergem dois obstáculos recorrentes: a monocultura esportiva e a apatia/desengajamento de algumas turmas frente a propostas diversificadas. “Há resistência dos alunos em querer somente um tipo de esporte. Se depender deles, a gente vai jogar só futsal”, afirma P1 (2025). A literatura descreve esse fenômeno como “manifestação monocultural do futsal”, resultante de escolhas institucionais que legitimam preferências e restringem o acesso à pluralidade da cultura corporal (Araújo; Rocha; Bossle, 2018).

Estudos sobre o currículo efetivamente praticado indicam a predominância de esportes e a menor presença de outras práticas (danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura – PCA) previstas pela BNCC, sinalizando risco de estreitamento curricular (Motrivivência, 2022; Brasil, 2018).

Ao mesmo tempo, a ETI abre possibilidades concretas para afirmar um princípio pedagógico central: “se não tem material, tem que ter movimento”, convoca P1 (2025), reforçando o valor formativo do mover-se para a vida. Tal direção encontra respaldo na BNCC, que organiza a EF em seis unidades temáticas (brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; PCA) e orienta para a pluralidade de experiências (Brasil, 2017).

Para que esse horizonte se materialize, um conjunto mínimo de recursos (bolas de diferentes modalidades, petecas, raquetes) torna-se condição para ampliar

vivências sem perder de vista que a mediação docente é variável crítica: “tem que ser um ‘jogo de cintura’ muito grande; senão, eles não fazem” (P1, 2025).

No campo das políticas e da gestão, duas frentes ganham centralidade: a expansão/requalificação de espaços (quadras e áreas multiuso) e a padronização de kits mínimos por etapa, com protocolos de uso e guarda do material para garantir continuidade didática, especialmente em rotinas estendidas da ETI (Todos pela Educação, 2024). Essas medidas devem dialogar com monitoramento de insumos e com orientações de política pedagógica que priorizem a aprendizagem em tempo ampliado (Todos pela Educação, 2022). A experiência cotidiana dos professores mostra que, sem esse suporte, mesmo aulas bem planejadas podem esbarrar na apatia de algumas turmas, gerando autoquestionamento e demandando apoio formativo.

A formação continuada situada (*in loco*), com foco na pluralização curricular, aparece como condição para transformar diretrizes em práticas. As demandas por oficinas presenciais e cursos voltados à realidade da escola, explicitadas pelos docentes, convergem com revisões que apontam ganhos em autoeficácia, repertório de engajamento e inclusão quando programas são colaborativos, práticos e alinhados ao referencial curricular (Todos pela Educação, 2022). Esse investimento sustenta o trabalho docente na mediação de conflitos em jogos, na adaptação de regras, no uso de papéis rotativos (arbitragem/gestão) e na criação de sequências integradas.

No âmbito das estratégias didáticas, a literatura sugere três linhas para romper a monocultura sem demonizar o futsal: tematizar a modalidade (história, cultura, gênero, mídia, economia do esporte), deslocando o foco do “joguinho” para problemas e projetos; variar formatos (jogos reduzidos, metas cooperativas, pontuações alternativas, papéis rotativos), diminuindo o viés meritocrático e ampliando a participação; e articular unidades temáticas (lutas, danças, ginásticas e PCA), compondo percursos intermodais que diversificam experiências e sentidos (Araújo; Rocha; Bossle, 2018; Motrivivência, 2022). Pesquisas mostram que o gosto estudantil e a pressão por representatividade tendem a legitimar o hegemônico; romper esse ciclo exige decisões pedagógicas intencionais e apoio institucional contínuo.

As PCA, quando amparadas por condições de segurança (EPIs, ancoragens, sinalização) e formação específica, podem atuar como vetor de engajamento e de curricularização do território (trilhas urbanas, orientação, slackline, parkour), fortalecendo atitudes de autocuidado, cooperação e ética ambiental, em consonância

com a BNCC (Brasil, 2018). A literatura é clara em reconhecer tanto o alto potencial de sentido quanto as barreiras logísticas e de infraestrutura, reiterando que a oferta responsável pressupõe qualificação técnica e planejamento (França; Domingues, 2023; Ribeiro; Pereira; Losano, 2024; Santos; Rosa, 2023).

Em síntese, os desafios mapeados como infraestrutura deficitária, monocultura de uma modalidade e desengajamento não anulam as possibilidades abertas pela ETI. Antes, indicam onde investir para que o tempo ampliado se converta em experiências formativas plurais e potentes. Na palavra dos docentes, permanece o norte ético-pedagógico de fortalecer vínculos, cuidar do engajamento e afirmar o movimento como bem cultural e direito: “se não tem material, tem que ter movimento” (P1).

4.3 REFLEXÕES SOBRE UM PERFIL PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Parto das vozes dos professores entrevistados para situar a discussão. Para P2, o perfil passa por “[...] um professor comunicativo, educado, empático, que gosta de buscar conhecimento, que ouve e aceita críticas”. P1 sublinha a dimensão ética-afetiva do trabalho: “Para ser professor, independentemente de ser integral ou não, tem que gostar da educação em primeiro lugar e de criança. Que eu consiga ter autocontrole e ver essa criança como um filho” (P1). Essas falas, colhidas no cotidiano da escola, antecipam três eixos que estruturam o perfil recomendado na ETI: (a) competências pedagógicas e didáticas mobilizadas de forma intencional; (b) postura ética, empática e dialógica; (c) compreensão cultural das práticas corporais e capacidade de trabalho interdisciplinar.

A própria BNCC oferece um marco operativo ao definir competência como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas” (Brasil, 2018). Em Educação Física, reforça-se que o componente tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, situando o movimento no âmbito da cultura e não como mero desempenho motor. Essas duas passagens iluminam, simultaneamente, a intencionalidade pedagógica e a natureza cultural do nosso objeto de ensino, bases para um perfil docente coerente com a ETI, que amplia tempos, espaços e finalidades formativas.

No plano didático, destaca-se a competência para planejar de modo flexível, gerir conflitos e acionar metodologias ativas voltadas ao protagonismo estudantil, exatamente como insinuam as respostas dos professores entrevistados. Nesse sentido, Moran (2018) sintetiza: “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais”, o que demanda reorganização de currículos, tempos e espaços para projetos e desafios autênticos. Os professores de EF da ETI precisam, portanto, articular saberes técnicos (domínio de diferentes práticas corporais) e saberes pedagógicos (mediação, avaliação formativa, condução de projetos interdisciplinares) para sustentar experiências significativas de longa duração.

O segundo eixo é ético e relacional. Lembra Moll (2024) que “a Educação Integral não é um puxadinho, é a característica estrutural da Educação brasileira”. Essa compreensão exige docentes capazes de instituir vínculos, acolher diferenças e sustentar uma cultura de respeito em jornadas estendidas, nas quais convivência e aprendizagem se entrelaçam. O perfil recomendado, por isso, integra empatia e escuta ativa com capacidade de mediação e corresponsabilização dos estudantes, condição para que a ampliação do tempo se traduza em melhores experiências e não apenas em mais atividades.

O terceiro eixo é curricular-cultural. Na tradição brasileira de EF, o currículo cultural tem oferecido uma imagem exigente do ofício. Um currículo cultural da EF prestigiará, desde seu planejamento, comportamentos democráticos para a decisão dos conteúdos e atividades de ensino, deslocando os professores de um lugar prescritivo para um papel de mediação crítica e negociada com os estudantes e seus repertórios. Isso implica, como afirmam Neira e Nunes (2009), que docentes “assumam uma atitude etnográfica”, isto é, acessem os códigos e linguagens das práticas corporais em seus contextos, para lematizá-las e problematizá-las criticamente. Em termos de competência profissional, trata-se de ser capaz de mapear repertórios, dialogar com diferenças e construir unidade didática como investigação cultural compartilhada.

A ETI também requer cooperação docente e trabalho interdisciplinar. Nas redes de tempo integral, os professores de EF circulam por projetos, oficinas e territórios educativos, coordenando intervenções com outras áreas. Evidências mostram que tempos institucionais para o planejamento coletivo e o co-ensino favorecem práticas inclusivas e a corresponsabilidade pelos resultados (Jesus; Valim; Jatobá, 2024).

Revisões sobre comunidades e colaborações profissionais destacam efeitos positivos da aprendizagem entre pares e apontam a necessidade de culturas escolares colaborativas (Romanowski, 2020). Estudos indicam que processos formativos colaborativos mudam práticas e fortalecem o desenvolvimento profissional (Tassoni, 2021), ao passo que investigações sobre autoeficácia docente sinalizam a importância de condições de trabalho e formação que sustentem a ação coletiva (Faiam; Alliprandini, 2024). No campo da EF escolar, relatos e pesquisas mostram que projetos integrados e trabalho conjunto entre docentes de áreas distintas potencializam a interdisciplinaridade e a aprendizagem (Lino; Wiggers, 2022).

Por fim, o perfil precisa incorporar letramentos digitais e discernimento crítico frente às tecnologias emergentes. A UNESCO (2025), ao apresentar o Marco de Competências em IA para Professores, enfatiza que o referencial define os conhecimentos, habilidades e valores que os professores devem dominar na era da IA. Longe de tecnicismos, isso se traduz em usar tecnologias para ampliar participação, acessibilidade e autoria dos estudantes, mantendo o cuidado ético com dados, privacidade e equidade.

Em síntese, um perfil recomendado para a docência em Educação Física na ETI integra: (1) competência didático-pedagógica para desenhar experiências ativas, investigativas e cooperativas ao longo de sequências estendidas; (2) postura ética e sensível com habilidades de comunicação, escuta e gestão de conflitos; (3) perspectiva curricular-cultural sobre as práticas corporais, com comportamentos democráticos e atitude etnográfica para tematizar e problematizar repertórios; (4) disposição para o trabalho interdisciplinar e desenvolvimento profissional contínuo; (5) literacia digital crítica. Tal perfil não nasce de atributos individuais isolados, mas de uma profissão que assume a ETI como projeto estrutural ancorado no gosto pela educação, na empatia e na abertura a aprender e mudar.

4.4 INVENTÁRIO DAS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A ETI amplia o tempo e o espaço escolares, criando condições para uma atuação pedagógica mais diversificada e integrada. Segundo a BNCC, a EF deve tematizar as práticas corporais como fenômenos culturais e articulá-las a processos de formação integral que contemplem conhecimentos, valores e atitudes (Brasil,

2018). Essa perspectiva dialoga com a agenda de ampliação de jornada prevista no PNE, que concebe tempos e espaços educativos estendidos como oportunidade de enriquecer experiências formativas e fortalecer o direito à educação (Brasil, 2014). Em termos de organização curricular, a ETI favorece a integração entre componentes, a aprendizagem por projetos e o vínculo com o território, potencializando a escola como “ecossistema” de socialização, cultura e cuidado (Moll, 2012; Cavaliere, 2014).

No campo da Educação Física, isso implica superar abordagens reducionistas e diversificar o trato pedagógico das diferentes práticas corporais com intencionalidade formativa, criticidade e respeito às culturas juvenis (Brasil, 2018; Soares et al., 2013; Kunz, 2013). A ETI, por ofertar mais tempo de convivência e estudo, possibilita sequências didáticas mais consistentes, com ênfase em participação, autoria e cooperação e abre espaço para que a EF aborde dimensões ético-estéticas, conhecimentos sobre o corpo e a cultura e competências socioemocionais vinculadas ao convívio democrático. Trata-se de colocar em evidência a pluralidade das práticas corporais, evitando a monocultura esportiva e promovendo experiências que façam sentido para diferentes grupos de estudantes (Neira, 2014; Moll, 2012).

Esse horizonte demanda professores capazes de articular saberes da experiência, conhecimentos curriculares e didáticos, planejamento flexível e avaliação formativa coerente com a finalidade integral da escola (Tardif, 2014; Gauthier et al., 2013). A ampliação do tempo, por si, não garante melhor qualidade; exige projeto pedagógico claro, trabalho coletivo e mediações docentes que traduzam o currículo em percursos de aprendizagem inclusivos e culturalmente relevantes (Cavaliere, 2014; Moll, 2012). Ao ancorar a prática em princípios de integralidade e cultura corporal, a Educação Física na ETI pode contribuir decisivamente para a formação cidadã, o reconhecimento das diferenças e a construção de sentidos para aprender e conviver (Brasil, 2018; Soares et al., 2013).

A partir dessas concepções e dos achados deste estudo, é possível identificar possibilidades concretas de atuação, que se organizam em diferentes dimensões complementares:

a) Dimensão formativa e socioemocional: a ETI abre espaço para ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e responsabilidade. Essa compreensão converge com Libâneo (2020), que atribui à escola a função humanizadora, e com as evidências de Contreras

e Lepe (2023), que apontam ganhos na convivência escolar quando as práticas são intencionalmente voltadas para o desenvolvimento integral.

b) Dimensão cultural e de valorização das identidades: a valorização da cultura local e das identidades regionais aparece como possibilidade concreta. Essa dimensão dialoga com a abordagem cultural de Neira e Nunes (2020), para quem a EF deve trabalhar as práticas corporais como patrimônio cultural. Essa dimensão também reforça a visão de Gadotti (2009), segundo a qual a escola, especialmente no tempo integral, deve assumir-se como centro irradiador de cultura, fortalecendo vínculos comunitários e preservando tradições.

c) Dimensão esportiva e de promoção da saúde: O tempo ampliado permite diversificar as modalidades e oferecer oportunidades de vivências esportivas mais ricas. Essas ações se alinham à perspectiva da pedagogia do esporte apresentada por Reverdito, Galatti e Scaglia (2022), que privilegia processos formativos, experiências prazerosas e participação de todos, em vez da especialização precoce e do rendimento competitivo.

d) Dimensão de gestão e clima escolar: as práticas da EF também contribuem para a organização e melhoria do clima escolar. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2020), estratégias de incentivo e reconhecimento são eficazes para aumentar o engajamento e a autorregulação dos estudantes.

e) Dimensão interdisciplinar e integradora: a ETI potencializa o diálogo da EF com outras áreas do conhecimento. Moran (2018) ressalta que a interdisciplinaridade exige planejamento coletivo, evitando ações isoladas e garantindo que as práticas corporais estejam integradas aos objetivos educacionais mais amplos.

À luz das reflexões empreendidas e dos achados do presente estudo, procede-se à sistematização e inventário de boas práticas em Educação Física no âmbito da ETI. Ao longo da produção de dados e das observações realizadas, foram identificados 06 (seis) campos de práticas pedagógicas de particular relevância, que serão apresentados e discutidos a seguir.

4.4.1 Utilização de abordagem metodológica crítica e emancipadora

A adoção de uma abordagem crítica e emancipadora em Educação Física parte do princípio de que ensinar movimento é, ao mesmo tempo, problematizar o mundo e

ampliar a leitura de si e do outro (Freire, 1996). Nesse horizonte, a EF escolar deixa de ser mera aprendizagem técnica de gestos para se constituir em mediação cultural, na qual as práticas corporais são tematizadas, historicizadas e ressignificadas em diálogo com as experiências dos estudantes (Bracht, 2011; Soares et al., 2013).

A criticidade se concretiza quando o professor articula problematização, diálogo e práxis, criando situações didáticas que convocam os alunos a interpretar contextos, como por exemplo as desigualdades de gênero no esporte, a racialização de danças e jogos e a mercantilização do corpo, buscando intervir neles, de modo reflexivo, colaborativo e solidário (Kunz, 2013; Betti, 2005; Neira; Nunes, 2009).

No contexto da ETI, essa orientação ganha potência, pois o tempo ampliado favorece ciclos de investigação-ação-reflexão e a articulação entre momentos de estudo, experimentação corporal e produção cultural dos estudantes. Trata-se de alinhar a EF à formação integral prevista na BNCC e às formulações da educação integral no Brasil, que defendem a escola como território de convivência, participação e cidadania (Brasil, 2018; Cavaliere, 2014; Moll, 2012). Em redes que adotam currículos de referência, a exemplo do Estado de Minas Gerais, a abordagem crítico-emancipadora opera como eixo integrador entre competências cognitivas, socioemocionais e corporais, evitando a monocultura esportiva e garantindo diversidade e intencionalidade na seleção de conteúdos.

As evidências empíricas do presente estudo reforçam esse quadro. Nas turmas da ETI analisadas, observaram-se estratégias coerentes com o paradigma crítico: organização de rodas de conversa, aprendizagem entre pares, tertúlias e gamificação para sustentar participação, coautoria e responsabilidade coletiva pela aula; planejamento flexível que alterna momentos teórico-práticos e decisões pedagógicas compartilhadas com os estudantes; e projetos que valorizam culturas corporais locais e afro-brasileiras (por exemplo, sequências didáticas com danças, folclore e eventos esportivos internos), além de experiências inclusivas em que todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, participam de forma significativa de atividades lúdicas estruturadas.

Ao mesmo tempo, os desafios relatados pelos docentes explicitam por que a perspectiva crítico-emancipadora não se esgota na boa vontade do professor, exigindo condições objetivas e formação situada. A abordagem crítica, nesse cenário, atua como matriz de análise e de ação, ajudando a ler os condicionantes sociais e institucionais da aula, ao mesmo tempo em que orienta decisões didáticas para

ampliar repertórios, distribuir a palavra, construir regras coletivas e assegurar a todos a experiência cultural do movimento (Darido; Rangel, 2005; Bracht, 2011; Neira; Nunes, 2009).

Portanto, na ETI a abordagem metodológica crítica e emancipadora não é um estilo opcional, mas um princípio de qualidade. Ela organiza tempos e espaços para que a cultura corporal seja compreendida, vivida e produzida pelos estudantes, favorecendo autonomia intelectual, sensibilidade estética, consciência ética e compromisso social, finalidades centrais de uma escola de tempo integral democrática (Freire, 1996; Brasil, 2018; Cavaliere, 2014; Moll, 2012).

4.4.2 O ensino a partir da interdisciplinaridade e projetos integradores

A interdisciplinaridade, materializada em projetos integradores que aproximam a EF da história, das artes, das ciências da saúde e das ciências humanas, constitui eixo privilegiado para a formação integral, pois favorece a compreensão das práticas corporais como fenômenos culturais, históricos e sociais, e não apenas como técnicas motoras (Betti, 2005; Soares et al., 2013; Neira; Nunes, 2011). Na perspectiva da ETI, a ampliação de tempos e espaços educativos cria condições para sequências didáticas mais densas, com momentos de estudo teórico, pesquisa orientada e vivências corporais, permitindo articular conteúdos de EF com temas como saúde coletiva, patrimônio cultural e direitos humanos (Brasil, 2018; Cavaliere, 2014; Moll, 2010).

Metodologicamente, projetos interdisciplinares inspirados em currículos integrados e em pedagogias de projetos com problemas socialmente relevantes, produção colaborativa e socialização pública, têm mostrado ganhos cognitivos, motores e socioemocionais em diferentes contextos educacionais (Bacich; Holanda, 2020; Mendes; Marques, 2021; Gonçalves; Gomes, 2022; Prado, 2024). A ancoragem crítico-emancipatória atualiza o compromisso com leitura de mundo, diálogo e problematização de desigualdades na EF escolar, articulando teoria crítica e abordagens críticas da área (Tinôco, 2021; Almeida, 2024; Lima, 2022; Duarte, 2020). Por sua vez, os saberes experienciais do professor, produzidos no trabalho e na escola, seguem decisivos para mediar relações entre áreas, territórios e culturas juvenis, conforme apontam estudos recentes sobre formação docente e construção

de saberes profissionais (Patrício; Oliveira; Farias, 2023; Lucas; Santos; Souza Neto, 2022; Ferreira, 2024).

No campo empírico desta pesquisa, a ETI tem possibilitado arranjos didático-pedagógicos em que a EF organiza, junto a outros componentes, percursos que integram prática corporal, estudo dirigido e debate, distribuídos ao longo de mais tempos semanais. Em diferentes turmas, foram realizados: (a) projetos de cultura afro-brasileira com dança e estudo de folclore, articulando EF, Arte e História; (b) festivais/interclasses como dispositivos de convivência, cooperação e letramento esportivo; (c) implementação de um jogo inclusivo de origem regional que, por suas regras, exige a participação de todos, favorecendo adaptações e o desenho universal da aprendizagem; (d) uso de “moeda pedagógica” em proposta gamificada para promover engajamento, responsabilidade e cooperação, com integração a metas formativas acordadas pela equipe; (e) momentos sistemáticos de aprendizagem entre pares, rodas de conversa, tertúlias e atividades com tecnologias digitais, assegurando circulação de saberes e autoria discente.

Esses achados, observados nas entrevistas, questionários e observações das aulas, evidenciam que a interdisciplinaridade, quando apoiada em tempos estendidos, planejamento coletivo e avaliação formativa, amplia pertencimento, participação e continuidade de projetos, inclusive ao permitir encadeamentos semanais entre aulas de EF e atividades integradoras.

Portanto, a EF na ETI torna-se núcleo articulador capaz de conectar cultura corporal, ciência, arte e território, promovendo aprendizagens significativas e socialmente situadas, desde que se assegurem intencionalidade curricular, tempos de planejamento e mediações docentes coerentes com uma concepção crítica de formação humana (Freire, 1996; Bracht, 2011; Cavaliere, 2014; Moll, 2010).

4.4.3 O uso de metodologias ativas

O uso de metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a sala de aula invertida, a gamificação, a aprendizagem cooperativa e a rotação por estações constituem um eixo estruturante para promover autonomia, protagonismo discente e aprendizagem significativa nas aulas de EF, ampliando os tempos de participação e de reflexão sobre

as práticas corporais (Darido e Rangel, 2005; Berbel, 2011; Moran, 2018; Bacich e Moran, 2018).

Na perspectiva da formação integral, tais metodologias articulam experiência, diálogo e resolução de problemas reais, favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais e ampliam repertórios culturais (Neira, 2014; Soares et al., 2013), deslocando o foco do treino técnico para a compreensão crítica da cultura corporal (Bracht, 2011; Kunz, 2013; Betti, 2005).

Do ponto de vista didático, a ABP possibilita integrar temas da saúde, do lazer, do esporte e das danças a projetos interdisciplinares, com etapas de pesquisa, prática orientada e comunicação de resultados (Savery, 2006). A PBL e a aprendizagem cooperativa favorecem a tomada de decisão e a ajuda mútua em jogos e esportes, com papéis rotativos (capitão, árbitro, observador, analista), rubricas simples e auto/heteroavaliação formativa (Johnson, Johnson e Holubec, 1999).

A sala de aula invertida desloca conteúdos conceituais (regras, história, táticas básicas) para estudos prévios curtos e acessíveis, reservando o encontro presencial para resolver dúvidas, praticar e refletir (Valente, 2014). A gamificação pode estruturar missões e desafios por estações (dança, jogos de rede/parede, ginásticas e jogos populares) com feedback rápido e critérios de progressão transparentes (Kapp, 2012), desde que preserve sentido pedagógico e evite a mera lógica de pontos (Deterding et al., 2011).

Os achados deste estudo indicam que, na ETI, professores têm mobilizado repertórios coerentes com esse arcabouço ao articular metodologias ativas às necessidades das turmas: a ABP apareceu em projetos como o “Acumulando Valores”, projeto de incentivo financeiro fictício para elevar engajamento, assiduidade e convivência. Tal estratégia está alinhada às evidências de que a aprendizagem por projetos em EF conecta problemas reais, cooperação e produtos socialmente relevantes.

A aprendizagem cooperativa também foi utilizada em algumas aulas observadas. Com papéis definidos nas equipes, reforçou interdependência positiva e responsabilidade individual, corroborando para um engajamento maior dos estudantes nas atividades propostas. A tutoria entre pares favoreceu autorregulação e progresso dos colegas, favorecendo elementos aos professores para avaliação das aulas e dos métodos aplicados.

Outra metodologia ativa utilizada nas aulas de Educação Física na ETI, foi o estudo de caso, aplicado para discutir doping, violência e a influência da mídia no esporte, articulando dimensões conceituais (regras, ética e saúde), procedimentais (investigação, argumentação e tomada de decisão) e atitudinais (respeito e fair play). A sequência didática incluiu apresentação de casos reais com reportagens e vídeos, elaboração de perguntas norteadoras pelos estudantes, pesquisa orientada e debates. A avaliação considerou qualidade dos argumentos, uso de evidências, escuta ativa e viabilidade das propostas. Observou-se maior engajamento, desenvolvimento do consumo crítico de mídia esportiva e sensibilidade a temas como racismo, sexismo e espetacularização da violência.

Por outro lado, desafios recorrentes tensionam a implementação das metodologias ativas. A literatura e os dados do campo sugerem respostas viáveis dentro da ETI, como modular as sequências em estações curtas, com níveis de desafio graduais e papéis cooperativos, ampliar o repertório de práticas, conectando conteúdos a projetos interdisciplinares e combinar avaliação formativa, contratos didáticos e escolhas orientadas para fortalecer autonomia e corresponsabilidade.

Assim, metodologias ativas, quando guiadas por objetivos claros e por mediação docente consistente, potencializam a formação integral na ETI ao articular conhecimentos, valores e atitudes com experiências corporais ricas, culturalmente situadas e socialmente significativas.

4.4.4 Práticas pedagógicas inclusivas

As práticas pedagógicas inclusivas na EF deslocam o olhar no rendimento para a participação com sentido, a mediação cultural das práticas corporais e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. No trabalho de campo, observou-se que professores e turmas sustentam um clima de acolhimento, gestos cotidianos de cuidado, carinho e atenção aos colegas com deficiência, como checar se compreenderam as instruções, ajustar o ritmo do grupo e garantir parceiros de confiança. Ações como essas funcionam como âncoras de pertencimento e engajamento.

Em termos didáticos, identificamos adaptações de regras, tempos e materiais para garantir participação com sentido. No tempo, modulou-se intensidade e duração, com pausas programadas e tempo extra para execução. As regras foram flexibilizadas

(ex.: número de toques, passes obrigatórios, substituições livres e pontuação por cooperação) e os materiais, ajustados (bolas mais leves e alvos em diferentes alturas). Complementarmente, organizaram-se estações com níveis de complexidade e tutoria entre pares. Em conjunto, essas medidas ampliam caminhos de acesso às tarefas, reduzem barreiras e preservam o sentido coletivo e inclusivo do jogo.

Também foi recorrente a mobilização dos estudantes para apoiar os colegas com deficiência. Muitos atuam como tutores ou parceiros durante as atividades. Essa organização elevou a autonomia dos estudantes com deficiência e diluiu o estigma. Além disso, os docentes criaram deliberadamente um ambiente que valoriza a inclusão, com combinados de convivência, rodas de conversa rápidas para tratar de respeito às diferenças, e momentos de reflexão sobre capacitismo e bullying, alinhando-se tanto à perspectiva crítico-superadora e da cultura corporal (Soares et al., 2013; Darido; Rangel, 2005) quanto às diretrizes contemporâneas de educação inclusiva (Mantoan, 2020).

No contexto da ETI, o tempo ampliado viabilizou ciclos mais longos de experimentação e ajuste fino, sequências de aulas com progressões graduadas e maior tempo de vivência das práticas corporais. Portanto, quando todos esses elementos identificados aparecem de forma articulada, associado ao tempo ampliado de prática, a participação se universaliza, a aprendizagem se diversifica e a turma inteira, não apenas os estudantes com deficiência, ampliam repertórios motores, culturais e socioemocionais.

4.4.5 O uso de tecnologias digitais

O uso intencional de tecnologias digitais na EF escolar potencializa o engajamento, diversifica experiências e desenvolve competências previstas na BNCC, especialmente a Competência Geral 5⁹ que trata da Cultura Digital, que convoca a compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma crítica, ética e autoral. Em contextos da ETI, o tempo ampliado abre espaço para diversas produções estudantis, desde que integrados a

⁹A competência 5 da BNCC preconiza que é preciso: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018).

objetivos formativos claros e a critérios de avaliação coerentes. Ao mesmo tempo, é preciso atenção a desigualdades de acesso e uso pedagógico qualificado.

Evidências científicas no campo da Educação Física mostram que as TDIC não são um acessório, mas um repertório de meios com diferentes funções pedagógicas: colaboração, investigação, criação e avaliação. As coletâneas de referência organizadas por Krueger e Casey (2015) e por Koekoek e Van Hilvoorde (2018) discutem casos concretos de uso de apps, vídeos e plataformas sociais, ressaltando ganhos quando há alinhamento entre tecnologia, tarefa e aprendizagem corporal e cultural.

No Brasil, Machado, Sousa e Borges (2023) analisaram uma intervenção com o Padlet para problematizar os Jogos Olímpicos de Tóquio 2020, em regime remoto/híbrido, e observaram protagonismo discente, articulação entre conteúdo teórico e curadoria multimodal, e apreciação da atividade pelos estudantes. Em ETI, iniciativas assim podem se desdobrar em fóruns de análise crítica de modalidades, linhas do tempo colaborativas, mapas de controvérsias (gênero, raça, refugiados no esporte) e rodas de debate mediadas por murais digitais conectando cultura corporal, letramento midiático e autoria estudantil.

Wearables e aplicativos de monitoramento (passos, FC, RPE, diário de treino) podem apoiar a alfabetização de dados corporais e a autorregulação do esforço, desde que tratados como meios para discutir saúde, bem-estar e cultura digital (não como instrumentos de vigilância). Estudos relatam usos efetivos de apps e vestíveis na promoção de feedbacks objetivos, metas personalizadas e reflexão sobre hábitos, o que se articula à avaliação formativa e à construção de planos de atividade física com os estudantes.

A pesquisa de campo evidenciou três movimentos pedagógicos recorrentes. Primeiro, a utilização de vídeos curtos para introduzir conteúdos. Os professores utilizavam trechos entre 2 e 5 minutos para ativar conhecimentos prévios, modelar gestos técnicos e abrir debates sobre dimensões socioculturais das práticas corporais. Essa estratégia dialoga com a Teoria da Aprendizagem Multimídia, segundo a qual combinações parcimoniosas de palavra e imagem favorecem organização e integração do conhecimento (Mayer, 2021).

Segundo, observaram-se atividades de pesquisa e leitura no laboratório de informática, cuja atividades perpassavam pela busca orientada em portais confiáveis, elaboração de fichamentos e pequenos glossários, comparação de notícias e sínteses

colaborativas em documentos compartilhados. Essas práticas aproximam a Educação Física de uma cultura investigativa, desenvolvendo letramentos informacionais e digitais (Coll; Monereo, 2010) e ampliando autoria e protagonismo estudantil quando articuladas a problemas reais e projetos interdisciplinares (Valente, 2014; Bacich; Moran, 2018). Resultados semelhantes de integração de conteúdos, colaboração e protagonismo aparecem em experiências brasileiras de uso de plataformas digitais em EF (Machado; Sousa; Borges, 2023).

Terceiro, houve a adoção de aparelhos para aferir composição corporal (dobras cutâneas), frequência cardíaca e pressão arterial, seguida do uso de aplicativos para registrar, visualizar e interpretar os dados com os estudantes. No plano técnico, tal procedimento está alinhado à protocolos escolares validados, como o PROESP-BR para medidas antropométricas (Gaya; Gaya, 2016), e às diretrizes do ACSM para aferições de FC e PA em contextos educacionais e de promoção da saúde (American College of Sports Medicine, 2021).

Pedagogicamente, os dados funcionaram como recursos para feedback formativo, definição de metas de autocuidado e leitura crítica de indicadores de saúde, aproximando a EF da literacia em saúde (Nutbeam, 2008) e das competências gerais da BNCC que preveem o uso ético e crítico de tecnologias (Brasil, 2018). Ao mesmo tempo, os achados reforçam a necessidade de mediação docente sobre limites e sentidos pedagógicos da quantificação de si (Lupton, 2016) e de cuidados com privacidade e consentimento informados pela LGPD (Brasil, 2018).

Em conjunto, esses achados sugerem que a combinação entre recursos audiovisuais, pesquisa guiada e monitoramento orientado por dados, sempre com intencionalidade didática, critérios de qualidade da informação e protocolos éticos, potencializa a aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal em EF, promovendo participação com sentido e integração entre cultura digital, saúde e práticas corporais.

Por fim, dois alertas atravessam o debate. Primeiro, tecnologia não corrige, por si, problemas curriculares. O desenho pedagógico continua central: metas, critérios, mediação e inclusão. Segundo, o uso crítico exige políticas de equidade como acesso, conectividade, acessibilidade, proteção de dados e formação continuada, sob risco de ampliar desigualdades de oportunidade educacional. Tais recomendações dialogam com a BNCC (2018) e com a síntese da UNESCO (2023), apontando um caminho:

pequenas inovações de alto impacto, com intencionalidade, participação estudantil e avaliação transparente.

4.4.6 Convivência democrática e cultura da paz

A convivência democrática e a cultura da paz emergiram, nas observações de campo desta pesquisa, como eixo transversal do trabalho pedagógico. Em termos conceituais e normativos, tais princípios alinham-se às diretrizes internacionais que recolocam a educação para a paz, os direitos humanos e a cidadania democrática como finalidades explícitas da escola, com ênfase em processos dialógicos, empatia, cooperação e resolução não violenta de conflitos (UNESCO, 2025).

No Brasil, a agenda de convivência democrática e cultura da paz foi recentemente consolidada como diretriz de política pública educacional. O Decreto nº 12.006/2024 instituiu o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE) e regulamentou a Lei nº 14.643/2023, orientando os sistemas de ensino a estruturarem ações integradas de prevenção e resposta à violência nas escolas. Em 2025, a Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 1 instituiu o Programa Escola que Protege (ProEP) para operacionalizar essas diretrizes no cotidiano escolar (Brasil, 2024; Brasil/MEC–MJSP, 2025).

Documentos oficiais do ProEP detalham que ambientes acolhedores e seguros dependem de rotinas pedagógicas que contemplem mediação de conflitos, participação estudantil e formação continuada dos profissionais, vinculando explicitamente convivência democrática e cultura de paz ao planejamento das escolas (MEC, 2025). Em paralelo, o MEC instituiu a Semana Nacional da Convivência Escolar como ação anual de mobilização curricular e comunitária e ampliou a oferta de cursos de formação com foco em clima escolar, práticas restaurativas e comunicação não violenta (MEC, 2025).

Relatórios técnicos recentes reforçam essa orientação ao evidenciar a necessidade de protocolos, formação e ações preventivas contínuas nas escolas brasileiras (MEC/FBSP/INEP, 2024; MEC, 2025). Esses marcos são consistentes com a orientação de que escolas desenvolvam protocolos e práticas regulares de diálogo, escuta e corresponsabilidade.

Em Minas Gerais, a SEE/MG instituiu o Programa de Convivência Democrática (PCD) como política pública para orientar ações pedagógicas, protocolos e fluxos de

prevenção e enfrentamento às violências no ambiente escolar. O PCD foi formalizado pela Resolução SEE nº 3.685/2018 e atualizado pela Resolução SEE nº 4.662/2021, que mantém a institucionalização do programa em todas as escolas da rede e revoga a norma anterior, consolidando diretrizes e responsabilidades de gestão, equipe pedagógica e comunidade escolar.

Os eixos estruturantes do PCD são Educação em Direitos Humanos, Prevenção e encaminhamento das violências e Resolução dialogada de conflitos. Tais eixos orientam o trabalho cotidiano com estudantes e profissionais, articulando-se a práticas de mediação, escuta e participação estudantil. Em 2022, a SEE/MG apresentou nova versão do programa para o período pós-pandemia, reforçando protocolos e materiais de apoio às escolas. Em páginas oficiais voltadas a formadores, a secretaria também acopla ofertas de formação continuada, como o curso “Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos: Princípios do Reconhecimento e da Convivência Democrática”, condição obrigatória para o uso de sistemas de acompanhamento e para a implementação qualificada das rotinas de convivência.

Na prática pedagógica, o PCD se traduz em ações como a co-construção de regras e combinados, formação de círculos de diálogo para tratar incidentes, registros e encaminhamentos responsáveis e integração com dispositivos de cuidado psicossocial, como por exemplo os Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE), fortalecendo a capacidade da escola de prevenir e transformar conflitos em aprendizagem socioemocional. De acordo com dados da SEJUSP (Observatório de Segurança Pública) divulgados pela SEE/MG, houve redução de 7,61% nos casos de infrações nas escolas em 2024 frente a 2023, indicando impacto positivo do conjunto de medidas de prevenção e cuidado.

Nas observações e produção dos dados, registrou-se, de modo recorrente, um direcionamento pedagógico explícito para a convivência democrática e a promoção da cultura da paz. Os professores observados demonstraram preocupação constante com a boa convivência entre os estudantes. Orientavam, corrigiam e mediavam conflitos, aproximavam-se das turmas para criar vínculos de confiança e aberturas afetivo-comunicativas, e convertiam incidentes cotidianos em oportunidades formativas (por exemplo, ao retomar combinados, estimular pedidos de desculpa com responsabilização e reorganizar grupos para garantir escuta e participação).

Tais práticas foram visíveis nas aulas práticas de EF, nas quais competição e busca de desempenho podem intensificar tensões. Nesses momentos, mediações

rápidas, feedbacks sobre jogo limpo e construção coletiva de regras reduziram atritos e favoreceram o clima de colaboração. Esses achados dialogam com evidências recentes que associam clima escolar democrático a menores índices de conflitos e a maior engajamento discente (Silva; Costa; Alves, 2025).

A literatura tem destacado a mediação escolar e as práticas restaurativas como dispositivos privilegiados para transformar conflitos em aprendizagem social, fortalecendo a cultura de paz e a participação estudantil. Estudos recentes argumentam que superar lógicas punitivistas e adotar processos de diálogo estruturado, escuta ativa e corresponsabilização melhora o clima de sala e sustenta relações mais cooperativas entre pares (Digiácomo, 2025).

No âmbito de políticas públicas, materiais técnicos do MEC prescrevem ações regulares de rodas de conversa, espaços de escuta e inclusão de ações de cultura de paz no PPP e no regimento escolar, com formação continuada da equipe, evidenciando que as diretrizes estão em consonância com o observado nesta pesquisa.

Em Educação Física escolar, intervenções que problematizam a lógica competitiva, valorizam o *fair play* e tematizam o respeito às diferenças mostram potencial para articular rendimento e convivência democrática, especialmente quando se promovem papéis cooperativos e análise crítica de episódios de conflito. As experiências relatadas por Patrinhani (2020) indicam que sequências didáticas que integram mídia, ética do esporte e diálogo favorecem empatia, autorregulação e corresponsabilidade.

Tais constatações vão de encontro com nossas observações de aula ao mostrar estudantes abertos ao diálogo entre pares, capazes de acolher, compreender e negociar soluções quando surgem impasses durante jogos e circuitos. Revisões recentes também sublinham que, no pós-pandemia, iniciativas de cultura de paz nas escolas brasileiras avançaram sobretudo quando integradas a projetos curriculares e ações de gestão democrática (Souza; Maraschin; Lindemann; Bierhalz, 2023; Weisz, 2024).

Nesse sentido, a convergência entre práticas docentes observadas e a produção acadêmica sugere um conjunto de estratégias promissoras para sustentar a convivência democrática no cotidiano das aulas, inclusive nas práticas corporais. Ao articular essas rotinas com apoio institucional, a escola amplia a capacidade de

prevenir conflitos e transformar os inevitáveis em experiências de aprendizagem ética e cidadã.

4.4.7 Formação integral, pessoal e humana

A formação integral, pessoal e humana nas aulas de EF ganha concretude quando a escola organiza intencionalmente experiências corporais que articulam dimensões cognitiva, afetiva, ética, estética e social do desenvolvimento. No marco das políticas recentes de educação integral em tempo integral no Brasil, documentos orientadores do MEC enfatizam que a ampliação do tempo deve vir acompanhada de um projeto formativo que integre direitos de aprendizagem, prevenção às violências, promoção de direitos e valorização das culturas, artes e do esporte (Brasil, 2024). Em termos de concepção, estudos de política educacional têm reafirmado que “formação humana integral” é horizonte normativo e curricular capaz de orientar escolhas didáticas e de gestão – mas que demanda práticas concretas nos territórios escolares (Frutuoso; Mello, 2025).

Nas observações de campo realizadas na escola, verificou-se a preocupação sistemática dos professores com valores essenciais para a vida como respeito, tolerância e empatia, que foram trabalhados nas rotinas de aula através de rodas de conversa iniciais, combinados de convivência e devolutivas ao final das práticas. A literatura recomenda justamente essa abordagem explícita para o ensino de valores, em que o docente seleciona o valor, o articula à prática corporal planejada e promove a transferência para outros contextos da vida dos estudantes (Ciampolini et al., 2024). Evidências nacionais indicam, ainda, que aulas de EF cuidadosamente planejadas potencializam habilidades socioemocionais como cooperação, comunicação, autocontrole e resolução de conflitos, desde que o professor atue com intencionalidade e critérios de equidade (Instituto Península, 2022).

Outro eixo observado foi o trabalho sistemático com o cumprimento de regras e o jogo limpo como conteúdo educativo transversal. Ao negociar regras, redefinir punições e premiar atitudes de *fair play*, os professores transformaram situações de disputa em oportunidades de aprendizagem moral e cívica. Pesquisas brasileiras recentes sobre ensino de valores em EF destacam que regras, respeito às diferenças e combate a preconceitos devem ser tematizados de forma planejada, e não apenas reativos a incidentes de indisciplina (Ciampolini et al., 2024). Sequências didáticas

com danças de matrizes afro-brasileiras, por exemplo, mostraram-se potentes para promover respeito, autorreconhecimento e empatia, ao mesmo tempo em que socializam saberes corporais historicamente invisibilizados (Monteiro; Cupolillo; Martins, 2024)

Também foi recorrente a utilização de parte do tempo de aula para momentos explícitos de formação: orientação e reflexão sobre temas sensíveis da vida de crianças e adolescentes que, muitas vezes, não são tratados em casa por falta de tempo ou de repertório (relações, autocuidado, preconceitos, convivência digital, violência). A literatura sobre pedagogia crítica em EF sustenta a necessidade de abrir espaço curricular para leitura de mundo, diálogo e problematização das condições sociais que atravessam as práticas corporais, como condição para uma educação humanizadora (SILVA, 2023). Em consonância, a agenda federal de educação integral reafirma que o tempo ampliado deve articular currículo, convivência democrática e proteção integral, com proposições inter e transdisciplinares (Brasil, 2024).

No plano mais amplo, a relação entre EF e formação humana integral tem sido enfatizada por análises contemporâneas do campo. Reduzir o lugar da EF na escola é reduzir oportunidades de formação humana e de educação integral (Molina Neto, 2023). Quando professores organizam sequências que articulam experiências corporais, reflexão ética e leitura crítica das práticas culturais de movimento, eles materializam o projeto de formação integral nas rotinas concretas da escola em tempo integral (Barcelos; Moll, 2021; Frutuoso; Mello, 2025).

Assim sendo, os achados de observação evidenciaram valores trabalhados de modo explícito, centralidade das regras como conteúdo, rodas de orientação sobre temas sensíveis e uso do tempo para formação pessoal. Desse modo é possível sinalizar um caminho consistente para que a EF atue como eixo privilegiado de formação integral, pessoal e humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender como as orientações da ETI se articulam à produção da prática pedagógica em Educação Física na Escola Estadual Professor José Jório. O problema de pesquisa foi formulado a partir de questões que emergiram com a expansão do tempo de permanência na escola: o que é, afinal, a ETI em sua concretude escolar? De que modo ela reconfigura o trabalho do professor de Educação Física? Os docentes dispõem de condições, repertórios e apoios para operar essa transformação? As infraestruturas e culturas escolares favorecem experiências de aprendizagem diversificadas e qualificadas? Essas perguntas, apresentadas no capítulo de problematização, demarcaram o desafio de ir além do aumento do tempo escolar para alcançar efetiva ampliação de oportunidades formativas, em diálogo com a literatura e com a realidade observada.

O objetivo central consistiu em investigar as relações entre as diretrizes da ETI e as práticas efetivamente realizadas nas aulas, desdobrando-se em metas específicas: analisar as perspectivas político-pedagógicas da educação integral em documentos de referência; compreender o papel das trajetórias formativas dos professores na configuração das aulas; e inventariar possibilidades para a prática pedagógica em Educação Física compatíveis com a ETI. Esse escopo foi assumido reconhecendo que a mera ampliação do tempo, por si, não garante qualidade, mas é preciso intencionalidade curricular, mediações docentes e organização didática coerente.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa empregou uma abordagem qualitativa combinando análise documental, questionário, entrevistas semiestruturada e observação direta não participante de 12 aulas de Educação Física (P1) e 8 aulas de Cultura Corporal de Movimento (P2), com registro sistemático em diário de campo. Esse desenho possibilitou captar o fenômeno em ação, articulando o que está prescrito, o que é dito e o que se faz, condição para interpretar rotinas, mediações e escolhas didáticas em contexto real.

As discussões teóricas que sustentaram a análise convergiram na ideia de que a ETI demanda projeto formativo e trabalho coletivo, não se reduzindo à extensão do tempo. Cabe à escola tematizar as práticas corporais como fenômenos culturais, conforme preconiza a BNCC (2018), e à docência mobilizar saberes profissionais, curriculares e experienciais para organizar sequências densas, inclusivas e

culturalmente relevantes. A literatura recente também recomenda que a formação humana integral se traduza em escolhas didáticas concretas nos territórios escolares, sob o risco de a ETI permanecer como promessa abstrata. Os achados dialogaram amplamente com essa moldura.

Quanto aos resultados, observaram-se repertórios consistentes de metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem cooperativa com papéis definidos, rotação por estações, tutoria entre pares e estudo de caso para problematizar doping, violência e mídia no esporte. Essas escolhas ativaram investigação, argumentação, regulação em ato e corresponsabilidade, sustentando maior engajamento discente e a socialização pública de produções. A ETI mostrou-se fértil para distribuir no tempo ciclos de estudo, experimentação corporal e debate, favorecendo autoria e reflexão crítica sobre as práticas corporais.

No campo da inclusão e da convivência, emergiram práticas de acolhimento e participação com sentido. Adaptações explícitas de regras, tempos, espaços e materiais, organização por níveis de complexidade, papéis cooperativos, mediações ágeis de conflitos e feedbacks permanentes sobre jogo limpo e corresponsabilidade, foram utilizadas como recursos metodológicos para favorecer a inclusão. A construção coletiva de regras e o tratamento pedagógico dos incidentes converteram tensões em oportunidades formativas, alinhando-se a evidências de que um clima escolar democrático reduz conflitos e amplia o engajamento dos estudantes, alinhando tais práticas à agenda nacional de convivência e cultura da paz, recentemente consolidada pelo SNAVE e por programas federais e estaduais de proteção.

Observou-se, ainda, a integração crítica de tecnologias digitais: vídeos curtos para ativação de conhecimentos e modelagem, pesquisa/leitura orientada em laboratório de informática e uso de vestíveis e aplicativos para leitura de frequência cardíaca, pressão arterial e composição corporal, com fins de feedback formativo e letramento em saúde. Essas ações articularam cultura digital, avaliação formativa e autonomia, com atenção à ética, privacidade e sentido pedagógico dos dados, um eixo no qual a ETI favoreceu produções autorais e reflexões mais longas, desde que orientadas por metas claras e critérios de avaliação coerentes.

A pesquisa também explicitou tensões persistentes. No plano estrutural, a insuficiência de um espaço adequado para as práticas (quadra velha, sem marcações adequadas e banheiros desestruturados) e ausência de materiais pedagógicos de qualidade e em quantidade suficiente afetam a participação e continuidade didática.

No plano pedagógico, a monocultura do futsal e a apatia diante de propostas diversificadas exigem decisões curriculares intencionais e apoio institucional. Em resposta, o estudo sintetizou critérios de seleção de conteúdos: pertinência formativa, diversidade e representatividade cultural, progressão com avaliação formativa, centralidade do lúdico e inclusão efetiva. Assim, quando esses elementos são acionados, deslocam a aula de um “preenchimento de tempo” para um dispositivo de formação integral.

Nesse horizonte, os achados reforçam que a ação pedagógica não é um ato individual isolado, mas uma mediação situada entre prescrições macro (políticas curriculares, programas e normativas da ETI), demandas meso (metas institucionais, rotinas avaliativas, projetos e cultura organizacional da escola) e condições micro (tempo didático, turmas, espaços, materiais e relações no cotidiano). Em outras palavras, o professor opera na interseção entre o que é prescrito e o que é possível, realizando traduções contextuais das políticas no chão da escola, mobilizando saberes profissionais, curriculares e experienciais e negociando com a organização do trabalho escolar.

No caso da ETI, isso significa que a ampliação do tempo só se converte em formação integral quando gestão e infraestrutura alinhadas criam condições para sequências didáticas densas, convivência democrática e diversificação das práticas corporais. Quando tal alinhamento falha, emergem efeitos de estreitamento curricular (pressão por um único esporte e rotinas pouco formativas) e de “preenchimento de tempo”. Quando se efetiva, abre-se margem para projeto pedagógico coerente, avaliação formativa e autoria discente, respostas concretas ao problema investigado sobre como políticas e estruturas condicionam (mas não determinam) a prática docente.

Embora os documentos oficiais da ETI sublinhem a formação integral como horizonte, na implementação cotidiana persiste, não raro, uma leitura assistencialista e custodial do tempo ampliado. Prolonga-se a permanência para proteger e ocupar estudantes, garantindo serviços e rotinas, mas sem a necessária reorganização curricular e didática que qualifique aprendizagens.

A literatura descreve esse descompasso como um hiato de implementação e como processos de tradução da política no contexto, nos quais prescrições são reconfiguradas por constrangimentos materiais, culturas organizacionais e demandas burocráticas. Em tais condições, metas de contenção tendem a sobrepor-se às

finalidades formativas. Os achados desta pesquisa sinalizam esse risco quando tratam da monocultura esportiva, o uso difuso do tempo e a apatia diante de propostas diversificadas, mas também mostram antídotos pedagógicos que convertem o tempo estendido em experiências culturais e ético-políticas de aprendizagem.

À luz do problema de pesquisa, é possível propor uma resposta analítica em três movimentos. Primeiro, como a ETI influencia a prática de Educação Física? Os dados indicam que ela amplia a margem de manobra didática para sequências densas, interdisciplinaridade e socialização pública de produções, desde que haja projeto, planejamento interáreas e mediações docentes consistentes.

Segundo, os docentes estão preparados? Há repertórios promissores, mas a consolidação depende de formação continuada situada, colaborativa e alinhada ao currículo, além de rotinas de acompanhamento e devolutivas que sustentem a regulação em ato.

Terceiro, as condições estruturais favorecem? Persistem gargalos que restringem a pluralização de experiências; políticas de requalificação de espaços e kits mínimos são necessárias para garantir o direito ao movimento e à diversidade de práticas corporais.

Desse modo, a resposta mais robusta que o estudo oferece é a de que tempo ampliado só se converte em aprendizagem ampliada quando articulado a finalidades formativas claras, critérios de seleção de conteúdos, avaliação formativa e mediações ético-pedagógicas que sustentem convivência democrática e leitura cultural das práticas corporais. Esse é o ponto de encontro entre as diretrizes da educação integral, o currículo de Educação Física e o trabalho docente situado, ponto em que a ETI deixa de ser promessa para tornar-se prática qualificada e inclusiva.

Entre os principais resultados, evidencia-se que a baixa publicização das práticas e a escassez de espaços institucionais de trocas de experiências configuram fatores negativos para o trabalho dos professores de EF na ETI: dificultam a circulação de saberes pedagógicos, enfraquecem a memória institucional e reduzem oportunidades de planejamento colaborativo e avaliação formativa. Importante ressaltar que comunidades de prática, redes de aprendizagem profissional e *lesson study* sustentam o desenvolvimento docente, a diversificação curricular e a qualificação da mediação pedagógica. Onde tais dispositivos existem, crescem a análise conjunta de aulas, a documentação pública de sequências didáticas e a retroalimentação entre pares; onde faltam, prevalecem isolamento e reproduções

pouco reflexivas. Esses achados alinham-se a estudos empíricos na área, reforçando a necessidade de institucionalizar rotinas de compartilhamento e difusão de boas práticas.

No decurso da investigação, três desafios se mostraram centrais. Primeiro, a necessidade de zelar por uma postura analítica imparcial tendo o pesquisador a dupla condição de autor do estudo e diretor da escola, o que exigiu procedimentos de reflexividade, registro sistemático e triangulação para mitigar vieses de proximidade e de autoridade. Segundo, a gestão do tempo: as demandas cotidianas da direção (reuniões, decisões administrativas, atendimento às famílias e órgãos oficiais) tensionaram a agenda de coletas e análises, impondo escolhas metodológicas parcimoniosas e organização rigorosa do cronograma. Terceiro, a não realização do grupo focal com outros atores da ETI, prevista originalmente para ampliar o contraste de vozes, reduziu a espessura polifônica dos dados; esse limite foi parcialmente compensado por entrevistas individuais e observações extensivas, mas recomenda-se que estudos subsequentes reinstalem essa etapa para aprofundar a compreensão intersubjetiva dos achados.

Portanto, esta dissertação sustenta que a ETI, quando orientada por projeto, pluraliza repertórios, fortalece vínculos e expande sentidos para aprender e conviver. Na interseção entre cultura corporal, direitos de aprendizagem e cultura da paz, a Educação Física escolar mostrou-se capaz de articular conhecimentos, valores e atitudes, horizonte que depende, doravante, de políticas de infraestrutura e formação, e de uma ética docente que continue fazendo do tempo ampliado uma oportunidade de formação integral para todos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília, DF: ANPAE, 2022. Disponível em:

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10Livros/LIVROS-2022/DialogosComProducaoAcademica-2022.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

ADRIÃO, Theresa; DRABACH, Nadia; GARCIA, Teise; SANTOS, Maria José Masé B. dos. O filantropocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, 2024. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/ep/article/view/226353>. Acesso em: 10 mai. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. Censo escolar: matrículas para educação em tempo integral aumentam. **Agência Brasil**, abr. 2025. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/censo-escolar-matriculadas-para-educacao-em-tempo-integral-aumentam>. Acesso em: 25 abr. 2025.

AGÊNCIA MINAS. Estudo sobre o ensino médio em tempo integral será realizado na rede estadual. **Agência Minas**, nov. 2023. Disponível em:

<https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/estudo-sobre-o-ensino-medio-em-tempo-integral-sera-realizado-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 25 abr. 2025.

AGÊNCIA MINAS. Governo de Minas promove formação para prevenir a violência nas escolas e fomentar a cultura de paz. **Agência Minas**, 25 abr. 2025. Disponível em:

<https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-promove-formacao-para-prevenir-a-violencia-nas-escolas-e-fomentar-a-cultura-de-paz>. Acesso em: 8 set. 2025.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente: fundamentos e práticas**. Lisboa: Porto Editora, 2022.

ALMEIDA, Felipe Quintão. Teoria crítica alemã e a constituição da Educação Física no Brasil. **Movimento**, 2024. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/141337>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ALVARADO-PRADA, Luis Enrique; et al. Narrativas docentes e políticas de subjetivação: a construção de identidades em tempos de reformas educacionais. **Educação em Questão**, v. 59, n. 1, p. 78–101, 2021.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription**. 11. ed. Philadelphia: Wolters Kluwer, 2021.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ARANTES, V. A. **Desenvolvimento moral e educação: desafios na educação integral**. São Paulo: Moderna, 2009.

ARAÚJO, Elaine Maestre Polido de. **O papel da educação em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir da história, legislação educacional e práticas escolares.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) — Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2020.

ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Sobre a monocultura esportiva no ensino da Educação Física na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p. 824–835, out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/50175>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ARROYO, Miguel. **Escola e trabalho infantil: uma relação necessária?** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro (org.). **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica.** Porto Alegre: Penso, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BALBINO, Solange Izabel. **O espaço e o tempo da Educação Física nas escolas municipais de tempo integral em Campo Grande/MS.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

BARCELOS, R. G.; MOLL, J. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 887–911, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1354/1080/4997>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; ESTRIGA, Luísa (Orgs.). **Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão.** Porto: Editora FADEUP, 2024. Disponível em: https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/e-book_PST-PRIFE_PT.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2019.

BETTI, Mauro. **Educação Física e cultura corporal.** São Paulo: Edusp, 2005.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2021. Disponível em:

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983.

BOZOKI, Karine Silva; BRESSAN, João Carlos Martins. Os desafios da prática pedagógica em educação física e suas soluções apresentadas por professores. **Conexões**, Campinas, v. 21, 2023.

BRACHT, Valter. **Educação Física & aprendizagem social: (re)leituras críticas**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BRACHT, Valter. **Educação Física & sociedade: temas contemporâneos**. Ijuí: Unijuí, 2011.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Institucionaliza o Programa Mais Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jan. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024**. Institui o SNAVE e regulamenta a Lei nº 14.643/2023. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2024.

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. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundeb. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre a alimentação escolar e o PDDE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273/2006, a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.172/2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024; 12.711, de 29 de agosto de 2012; 11.096, de 13 de janeiro de 2005; e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola que Protege.** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola que Protege: como funciona.** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/como-funciona>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola que Protege: Documentos.** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/documentos>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para a elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral.** Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/guia-elaboracao-politica-educacao-tempo-integral>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC promove Semana da Convivência Escolar pelo Brasil.** Brasília, DF, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-promove-semana-da-convivencia-escolar-pelo-brasil>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023.** Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portaria Interministerial nº 1, de 21 de março de 2025.** Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 26 mar. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mjssp-n-1-de-21-de-marco-de-2025-619896818>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL; Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério da Cultura. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 5–6. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023**. Institui o novo arcabouço fiscal e dá outras providências. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp200.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAMARGO, Joseane Vieira Cavalcante de. Formação técnica e profissional e a mercantilização do ensino brasileiro sob o capital. **Paradigma**, v. 44, n. 5, p. 370–394, 2023. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1509>. Acesso em: 9 ago. 2025.

CÂNDIDO, Jefferson Francisco; et al. O estado da arte em relação ao tema jogos e brincadeiras no Brasil. **Conexões**, v. 22, 2024.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir das bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074–2094, 2020.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259–282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205–1222, out./dez. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 21, n. 80, p. 51–63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1015–1035, out. 2007.

CIAMPOLINI, V.; COLLET, C.; REVERDITO, R. S.; SALLES, W. N.; RODRIGUES, H. A. Ensino de valores na Educação Física escolar: uma proposta a partir da abordagem explícita. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e5461111, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/5461/1659>. Acesso em: 8 jul. 2025.

COELHO, Lígia; MENEZES, Janaína. **Educação integral e currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2020.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as TIC**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONTRERAS, Dante; LEPE, Ignacio. **Educação em tempo integral: evidências, desafios de implementação e recomendações**. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2023. (Nota técnica do BID; 2792). Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/educacao-em-tempo-integral-evidencias-desafios-de-implementacao-e-recomendacoes>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COSTA, João Augusto Galvão Rosa; TERRA, Dinah Vasconcellos. Narrativas de professores de Educação Física na construção curricular em disputa: presenças e ausências em cena. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, 2023.

COSTA, Mackson Luiz Fernandes da. **O (não) lugar da Educação Física na escola de tempo integral**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CRESWELL, J. W.; POTTH, C. N. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2023.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2013.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Iara Cristina de Oliveira (orgs.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Marcelo. **Educação Física no ensino fundamental: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2021.

DAY, Christopher. **Teachers' worlds and work: understanding complexity, building quality**. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2017.

JESUS, Simone de Abreu Kluser; VALIM, Rosa Lídice de Moraes; JATOBÁ, Alessandro. Planejamento docente colaborativo como ferramenta estratégica de uma educação inclusiva: uma preliminar de pesquisa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro,

v. 25, n. 79, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/86425>. Acesso em: 11 ago. 2025.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: epistemologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE: handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

DETERDING, S.; et al. **From game design elements to gamefulness**. MindTrek, 2011.

DIGIÁCOMO, E. Mediação escolar como estratégia para a cultura de paz: um estudo sobre sua eficácia e desafios na prática. **Revista Práticas e Pensamento Curricular**, v. 14, n. 5, 2025.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **Formação de professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DUARTE, Zeca da Silva. Abordagens teóricas da Educação Física escolar: notas a partir da filosofia social marxiana. **Educação (PUCRS)**, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/35970>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ JÓRIO (EEPJJ). **Projeto político-pedagógico: PPP 2022**. São João do Manteninha: Escola Estadual Professor José Jório, 2022.

EWERTON, Andréa Nascimento. **Educação integral em tempo integral em Brasília/DF: qual o lugar da Educação Física?** 2020. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos (PPGEF), Vitória, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/14660>. Acesso em: 10 set. 2024.

FAIAM, Dayane Pelacine Marques; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Autoeficácia docente e condições de acesso a recursos no contexto do Ensino Remoto Emergencial no Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. e6522145, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6522>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FERREIRA, Aline Moreira. Saberes docentes e a importância do professor como agente de formação. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5727>. Acesso em: 12 jun. 2025.

FERREIRA, Heidi Jancer; PATTON, Kevin; PARKER, Melissa. Do isolamento à colaboração: desenvolvimento de uma comunidade de professores de Educação Física em tempos de pandemia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, 2022.

FERREIRA, Juliano S. **Educação Física inclusiva e inovação pedagógica: desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 7. ed. London: SAGE, 2023.

FRANÇA, Dilvano Leder de; DOMINGUES, Soraya Corrêa. Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/89906>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRUTUOSO, M. R. S.; MELLO, R. C. A. A formação humana integral na trajetória das políticas de educação integral no Brasil. **Revista Exitus**, v. 15, n. 1, 2025. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2803>. Acesso em: 19 jul. 2025.

FULLAN, Michael. **Leading in a Culture of Change**. New York: Jossey-Bass, 2020.

FULLAN, Michael. **Nuances de uma mudança educativa sustentável**. Porto Alegre: Penso, 2020.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes e narrativas de formação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 1, p. 1–18, 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. **Brasília**, DF: UNESCO, 2023.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MELLO, Livia Mouriño de; PEREIRA, Natália Silva. O caráter do Novo Ensino Médio para a qualificação da força de trabalho em tempos de crise do capital. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 45, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57381>. Acesso em: 14 ago. 2025.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures: selected essays**. New York: Basic Books, 1973.

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

GOLBSPAN, Ricardo Boklis; GANDIN, Luís Armando. Por uma imaginação etnográfica na educação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 399–411, jul./set. 2022.

GONÇALVES, Alécia Maria; GOMES, Fabiana. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): uma possibilidade de formação no curso de Licenciatura em Química. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 2, p. 4-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12986>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GONÇALVES, Luiza Lana; PARKER, Melissa; CARBINATTO, Michele Viviene. Comunidade de prática e o desenvolvimento profissional docente de professores de Educação Física em uma escola brasileira. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 27, 2021.

GONZÁLEZ-PEÑO, A. et al. Do observed teaching behaviors relate to students' engagement in Physical Education? **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 5, p. 2234, 2021.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: SAGE, 1989.

GUIMARÃES, Suely Estrela Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. **Motivação para aprender: contribuições da psicologia educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades e Estados: São João do Manteninha. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/sao-joao-do-manteninha.html>. Acesso em: 26 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2020.

INEP. **Minas Gerais avança nos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de->

[conteudo/noticias/ideb/minas-gerais-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental](#). Acesso em: 25 jul. 2025.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Educação Física e o desenvolvimento de habilidades e competências**. São Paulo: Instituto Península, 2022. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/12/EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-E-DESINVOLVIMENTO-DE-HABILIDADES-E-COMPET%C3%8ANCIAS.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. **Circles of Learning**. Edina: Interaction Book, 1999.

JORGENSEN, D. L. **Principles, approaches and issues in participant observation**. New York: Routledge, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 3. ed. Porto Alegre: PUCRS, 2021.

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KOEKOEK, J.; VAN HILVOORDE, I. (orgs.). **Digital Technology in Physical Education: Global Perspectives**. London: Routledge, 2018.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis: an introduction to its methodology**. Thousand Oaks: SAGE, 2019.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. 5th ed. Thousand Oaks: SAGE, 2015.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

KUREK, Bernadete. **A organização da educação em tempo integral da RME de Curitiba: endereçamentos para a prática educativa do acompanhamento pedagógico em Matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4894/2/educacaotempointegralmatematica.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAW, M. A. **Human Dignity Curriculum: Teachers' comfort, commitment, and perceived support in early implementation of a new SEL program.** *Frontiers in Education*, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LIMA, Célia Regina; PASSOS, Maria Hermínia T. Narrativas de si: uma abordagem ética e formativa na docência. **Educação & Sociedade**, v. 43, e238651, 2022.

LIMA, Wanderson Pereira. Abordagem crítico-superadora: o trato da Educação Física como prática transformadora da realidade social. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15861>. Acesso em: 12 jul. 2025

LINO, Renata de Moraes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Educação Física e Educação Infantil: um projeto pedagógico integrado e interdisciplinar. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n. 1, p. 137–151, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12902>. Acesso em: 25 jul. 2025.

LUCAS, L. B.; SANTOS, D. A.; SOUZA NETO, S. B. O referencial de “saberes docentes” no stricto sensu: mapeamento e implicações. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, e2911929435, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/29435/25327/334930>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LUPTON, Deborah. **The Quantified Self**. Cambridge: Polity Press, 2016.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação do tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.

MACHADO, Gelsimar; SOUSA, Galdino Rodrigues de; BORGES, Eliane Medeiros. O uso do Padlet nas aulas de Educação Física na Educação Básica: percepções dos estudantes. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/133595>. Acesso em: 13 mai. 2025.

MAIN, K.; WHATMAN, S. Pedagogical Approaches of a Targeted Social and Emotional Skilling Program to Re-Engage Young Adolescents in Schooling. **Education Sciences**, v. 13, n. 6, p. 627, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Campinas: Papirus, 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formación del profesorado y desarrollo de la profesionalidad docente**. Madrid: Síntesis, 2021.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MATOS, Mariana; RIBEIRO, José Carlos. Matrizes de referência para observações não participantes e registros de diário de campo em processos interacionais de apresentação de si na plataforma digital Instagram: proposta metodológica. **New Trends in Qualitative Research**, v. 14, 2022.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2021.

MAYER, Richard E. **Multimedia Learning**. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

MAYRING, Philipp. **Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution**. Klagenfurt: Beltz, 2015.

MENDES, Ronivaldo Ferreira; MARQUES, Welisson. Currículo integrado e práticas de ensino integradas no IFNMG – Campus Almenara. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8078731.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 4 de agosto de 2017**. Institui a Política de Educação Integral e Integrada. Belo Horizonte, 2017.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2018.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2019.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Documento Orientador MG Integral 2025. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Documento orientador para implementação da Educação Integral e Integrada. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Marcos legais: documento interno. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008–2025. Documento interno.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Portaria nº 1.147, de 9 out. 2018. Renova o reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Escola Especial Joaquina Elvira, em Serro/MG, pelo prazo de quatro anos. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Programa de Convivência Democrática – documento orientador. [Belo Horizonte]: SEE-MG, [s. d.].

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Relatório Técnico EEMAR 2024. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/06/SEI_107296431_Relatorio_Tecnico_2024-EEMAR.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 521, de 02 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 1.086, de 16 de abril de 2008**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.062, de 2013**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 3.685**, de 29 jan. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.662**, de 24 nov. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.869, de 2024**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.163, de 2025**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLERO JURADO, María del Mar; MARTOS MARTÍNEZ, África; PÉREZ-FUENTES, María del Carmen; TORTOSA, Begoña María; SISTO, Maria; SIMÓN, María del Mar; GÁZQUEZ, José Jesús. Humanization, adaptation to change, and mental health in teachers in three European countries. **The European Journal of Psychology Applied to Legal Context**, Madrid, v. 16, n. 1, p. 17–25, 2024.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, v. 29, e29001, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/125819/87939/556667>. Acesso em: 17 jul. 2025.

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

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral: Série Mais Educação**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2008.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2009.

MOLL, Jaqueline. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: CAMPELLO, Tereza; FALCÃO, Tiago; COSTA, Patricia Vieira (Orgs.). **O Brasil sem miséria**. Brasília, DF: MDS, 2014.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e inclusiva: teorias, políticas e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: perspectivas para a escola contemporânea**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

MOLL, Jaqueline; BARCELOS, Renata Gerhardt. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 787–791, set./dez. 2021.

MOLL, Jaqueline; SILVA, Edna Alves Pereira da; AGLIARDI, Ilda Renata da Silva. Educação integral como direito: uma caminhada histórica desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 até a Lei 14.640 de 2023. **Revista de Ciências Humanas**, v. 25, n. 3, p. 38–52, 2024.

MONTEIRO, F.; CUPOLILLO, A. V.; MARTINS, R. L. D. R. O aprendizado socioemocional nas aulas de Educação Física articulado às danças de matriz afro-brasileiras. **Revista Didática Sistêmica**, v. 25, n. 2, p. 87–104, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/download/17531/11718/70261>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Pearson, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTRIVIVÊNCIA. Conteúdos de Educação Física escolar e a implantação da BNCC. **Motrivivência**, 2022.

NASCIMENTO, Adrienne Fernandes do; SILVA, Vera Lúcia Reis da. A formação continuada para o desenvolvimento profissional docente: perspectivas a partir de experiências com o ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, 2022.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. **Educação Física cultural: práticas pedagógicas em diálogo com a diversidade**. São Paulo: Cortez, 2022.

NEIRA, Marcos G. **Inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **A Educação Física nos parâmetros, orientações e na Base Nacional do Ensino Médio**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 32, n. 124, p. 1–21, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural: teoria e prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mauro Luiz Ferreira. **Educação Física cultural: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2021.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2019.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

NUTBEAM, Don. The evolving concept of health literacy. **Social Science & Medicine**, v. 67, n. 12, p. 2072–2078, 2008.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Entrada em campo, etnografia e educação: desafios éticos e metodológicos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 49, 2024.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva *et al.* Formação humana integrada: categoria diretora da educação profissional e tecnológica. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 46664–46670, 2020.

OLIVEIRA, Maria Clara; RIBEIRO, Juliana. Trabalho docente e educação integral: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 2, p. 450–468, 2021.

PAIXÃO, Jairo Antônio da; CASTRO, Caroline Marques de. Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física mediados por programas de incentivo à docência em escolas de educação básica. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1–17, 2023.

PARENTE, Francilene de Aguiar; LOPES, Raquel da Silva; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Pedagogia da alternância na formação de professores extrativistas: uma experiência na Terra do Meio, em Altamira/PA. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 63–77, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67–86, jan./abr. 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 8 mai. 2025.

PATRÍCIO, Maria Mônica Silva; OLIVEIRA, Maria de Nazaré Freitas; FARIAS, Thais. Estágio supervisionado: saberes, experiências e desafios na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11597>. Acesso em: 12 jun. 2025.

PATRINHANI, G. F. Mídia, cultura de paz e Educação Física escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2020.

PEIXOTO, Ronny Barroso. **Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de Educação Física na escola de tempo integral de Fortaleza**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PEREIRA DE SOUSA, Álex Kauã; SOUSA, Carlos Augusto Rodrigues de; GOMES, Lucas Brandão; LACERDA, Maysa Krysty Albuquerque; DA COSTA LOPES, Antonio Deígerson; DA SILVA LOPES, Laurilene Cardoso. Revisão das políticas de formação docente no Brasil: Continuidade de conceitos tradicionais em novas abordagens. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 11, p. 46–62, 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/289>. Acesso em: 01 jul. 2025.

PEREIRA, Eliane Regina; RASERA, Emerson Fernando; PEGORARO, Renata Fabiana (org.). **Pesquisa qualitativa em Psicologia Social e Saúde**. Florianópolis: Editora UFSC, 2024.

PEREIRA, Marcos Antonio Lima; VALENTE, Lucia de Fátima. O Plano Estadual de Educação de Minas Gerais e a gestão das políticas educacionais no estado: o que há de “novo”? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.35922. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35922>. Acesso em: 05 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Formação de professores e protagonismo estudantil no tempo integral. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, n. 188, p. 65–83, 2023.

PINHEIRO, Leandro Rogério; COLOMBO, Enzo. Reflexividade e pesquisa social: a produção dialógica da realidade. **Educação (UFSM)**, v. 46, e85, 2021.

PINHO, Ana Paula Moreno; SILVA, Clayton Robson Moreira da. Abordagem cognitivo-reflexiva na pesquisa qualitativa: estratégia para a prática de entrevista semiestruturada. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 13, n. 34, p. 314–334, 2025.

PRADO, José Luiz do. Aprendizagem baseada em projetos/problemas e metodologias ativas: revisão e tendências. **Caderno de Pedagogia**, Studies Publicações, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5329>. Acesso em: 12 ago. 2025.

REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José (org.). **Pedagogia do esporte: ensino, vivência e aprendizagem do esporte na educação física escolar**. Cáceres: Editora UNEMAT; Badajoz (ES): Universidad de Extremadura, 2022.

RIBEIRO, Maria Carolina Rebuá; PEREIRA, Dimitri Wuo; LOSANO, Ana Leticia. Práticas corporais de aventura na escola pública a partir de uma proposta interdisciplinar. **Revista Saúde, Corpo e Movimento**, v. 3, n. 3, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/scm/article/view/8300>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ROCHA, Fúlvia de Aquino. “Você consegue passar por aí?": a tessitura de uma metodologia de pesquisa etnográfica com crianças. **Educação (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, 2024.

ROCHA, Roosvany Beltrame; MORENO, Andrea Cecilia; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Escola de Tempo Integral e o protagonismo juvenil: um relato de experiência. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 22, n. 47, p. 1–15, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Aprendizagem da docência para a educação básica: potencial das comunidades de prática. **Educação & Formação**, 2020. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432020000100061&script=sci_arttext. Acesso em: 11 jul. 2025.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Etnografia na implementação de políticas públicas educacionais. **@ambienteEducação**, São Paulo, v. 17, 2024.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Ana Paula dos; ALMEIDA, Fernanda; COSTA, Rafael. Educação em tempo integral e práticas docentes: novas demandas e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 44, e257944, 2023.

SANTOS, Gerbson. A mercantilização da educação: o Estado aberto à privatização do ensino. **Revista ComSertões**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90–94, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/comsertoes/article/view/17499>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SANTOS, José; PEREIRA, Carolina. Experiência, identidade e prática docente: relações e implicações. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1–17, 2020.

SANTOS, Karine dos Anjos; ROSA, Acassia dos Anjos Santos. Práticas corporais de aventura: arborismo em Educação Física escolar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15874>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SÃO JOÃO DO MANTENINHA (MG). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Relatório econômico municipal 2023: setor de confecção de moda íntima no distrito de Vargem Grande**. São João do Manteninha: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, 2023.

SEE/MG. **Currículo Referência de Minas Gerais (planos de curso 2025; debates recentes)**. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: www.curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Os desafios na implementação da política de educação em tempo integral no estado de Alagoas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17878>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SILVA, Anderson Vicente; SILVA, Kalina Vanderlei. Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, Rio Grande, v. 5, n. 2, 2021.

SILVA, José; RIBEIRO, Ana Paula. Normas estaduais e a consolidação da educação integral. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 40–58, 2021.

SILVA, Marivanio José da. **A prática pedagógica do professor de Educação Física em escolas de tempo integral de Pernambuco: um estudo das representações sociais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, Rafael Salgado; COSTA, Váldina Gonçalves da; ALVES, Rouse Ferreira. Roda de conversa e assembleia estudantil: por uma cultura da paz em uma comunidade escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, e281711, 2025. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022025000100808&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 jul. 2025.

SILVA, Sidinei Pithan da. Pedagogia crítica em tempos de modernidade flexível/líquida: implicações para a docência em Educação Física. **Motrivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/95528>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=fq7FAwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SOUSA, Gustavo José Albino de; ESPÍRITO SANTO, Nathália Cortes do; BERNADO, Elisângela da Silva. A sexta meta do PNE 2014–2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 37, p. 143–160, maio/ago. 2015.

SOUZA, Dilce Brasil de; MARASCHIN, André de Azambuja; LINDEMANN, Renata Hernandez; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Articulação da cultura de paz e gestão escolar: revisão sistemática. *Plurais – Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 7, n. 00, e023007, 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas e práticas educativas**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas de formação e processos de (auto)formação docente**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Emilene Leite de. Etnografia com crianças em tempos de pandemia: uma reflexão ético-metodológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, 2022.

SOUZA, Maria José A. de; SANTOS, Givanildo M. dos; ARRUDA, Graziela Q. de; ALVES, José Fernando da S.; BEZERRA, Maria Aparecida D.; BARBOSA, Paulo Sérgio; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A relação entre a escola em tempo integral e a educação integral. *Revista Espacios*, v. 41, n. 6, 2020. Acesso em: 9 ago. 2025.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Educação Física e pedagogia histórico-crítica: por uma prática transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Formação de professores em colaboração: possibilidades de resignificação das práticas pedagógicas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, e38, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/13892/12263>. Acesso em: 11 jul. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1956.

TINÔCO, Rodrigo Gama. Concepção crítico-emancipatória e mídia-educação: uma aproximação possível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/SbxZ4cWh7jpP8wxCNCd8qCz/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Infraestrutura escolar (Censo Escolar 2023). In: **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-12-infraestrutura.html>. Acesso em: 20 ago. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022: políticas pedagógicas: recomendações de políticas pedagógicas para os governos federal e estaduais**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/educacao-ja-2022-politicas-pedagogicas.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

TOLIO RICHARDT, C. C. L. et al. **Educação integral: Programa Escola em Tempo Integral: obstáculos e implicações**. Bagé-RS: Universidade Federal do Pampa, 2024.

TRINDADE, Dâmaris Caroline; ALBERGARIA, Isabella; ROCHA, Sheyla Cristina de Souza da; SENA, Tatiane Cristina. O desafio da implementação da educação integral em tempo integral nas escolas públicas. **Estudos | À Margem**, Uberlândia, v. 21, n. 1, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/amargem/article/download/71658/40323/356475>. Acesso em: 9 ago. 2025.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023. DOI: 10.54676/UZQV8501.

UNESCO. **Marco referencial de competências em IA para professores**. [S. l.]: UNESCO, 2025.

UNESCO. **Relatório global sobre professores**. Paris: UNESCO, 2025.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2020.

VALE, Rosa do Socorro Gomes; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Tempo integral e jornada ampliada na política educacional brasileira: conceitos em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p.

1494–1513, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17084>. Acesso em: 9 ago. 2025.

VALENTE, José Armando. **Tecnologia e metodologias ativas na educação**. São Paulo: Mackenzie, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2023.

WAWSCHENOWSKI, Alan Augusto; HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. Escola em tempo integral: as configurações da educação física nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Voos**, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 59–79, ago. 2023.

WEISZ, Isabel Cristina. A cultura de paz nas escolas brasileiras: estado da arte no pós-covid-19. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 44, 3 dez. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: **Educação em Tempo Integral: possibilidades das práticas pedagógicas em Educação Física na Escola Estadual Professor José Jório em São João do Manteninha/MG.**

Programa/Instituição: **Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEUNES/UFES).**

Pesquisador responsável (mestrando):

William Vieira Carrijo

william.carrijo@ufes.edu.br

Orientadora:

Prof.^a Dra. Andréa Brandão Locatelli

Local de realização: **Escola Estadual Professor José Jório (EEPJJ), São João do Manteninha/MG.**

1. Convite e finalidade

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, desta pesquisa de mestrado que tem como objetivo geral investigar as relações entre as orientações para a Educação em Tempo Integral e a produção da prática pedagógica em Educação Física na Escola Estadual Professor José Jório. De modo específico, o estudo analisa documentos e legislações da ETI, considera a trajetória formativa dos docentes e inventaria possibilidades para a prática pedagógica em EF compatíveis com a ETI.

2. Procedimentos de participação

- Entrevista semiestruturada (40–60 min), em dia/horário combinados, gravada em áudio apenas se você autorizar; a entrevista segue roteiro flexível típico de pesquisas qualitativas.

- Questionário semiestruturado e anônimo (aprox. 10–15 min), sobre perfil, concepções e práticas pedagógicas.
- Observação direta não participante de aulas/atividades pedagógicas, com registros em diário de campo, sem interferência na rotina escolar.
- Participantes previstos: professores(as) de Educação Física vinculados à EF e à Atividade Integradora “Cultura Corporal de Movimento” na EEPJJ.

3. Riscos e desconfortos

Os riscos são mínimos, comparáveis aos da vida cotidiana: eventual desconforto ao responder perguntas, exposição de opiniões ou cansaço. Para reduzir tais riscos, você poderá não responder a qualquer questão que não desejar, solicitar pausa ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo pessoal ou profissional.

4. Benefícios

Não há benefícios diretos garantidos. Espera-se contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas em EF na ETI, por meio da sistematização de evidências e proposições formativas para a escola e para a rede.

5. Sigilo, anonimato e proteção de dados

- Sua identidade será preservada por pseudônimo (por exemplo, P1, P2) em todas as fases e produtos da pesquisa.
- Os dados (áudios, transcrições, questionários e notas de campo) serão armazenados em mídia digital protegida por senha/criptografia, de acesso restrito à equipe da pesquisa, por 5 anos após a defesa; depois serão eliminados de forma segura.
- A pesquisa observa a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018). Você pode solicitar acesso, correção ou eliminação dos seus dados, nos termos da lei.

6. Gravação de áudio e uso de depoimentos

A gravação de áudio não é obrigatória. Havendo autorização, trechos anônimos de sua fala poderão ser citados em relatórios, dissertação, artigos e apresentações acadêmicas, sem identificação.

7. Custos, ressarcimento e indenização

Não há qualquer custo para o(a) participante, pagamento pela participação ou ressarcimento de despesas. Em caso de dano comprovado decorrente da pesquisa, você poderá buscar indenização conforme a legislação vigente.

8. Liberdade de recusa e desistência

Sua participação é voluntária. Você pode recusar participar ou desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo à sua atividade profissional ou relação com a escola/universidade.

9. Esclarecimentos, resultados e contatos

Pesquisador responsável (mestrando):

William Vieira Carrijo

william.carrijo@ufes.edu.br

Orientadora:

Prof.^a Dra. Andréa Brandão Locatelli

Você poderá solicitar um resumo dos resultados ao final do estudo, que será encaminhado por e-mail.

10. Termos de consentimento

10.1. Consentimento para participação na pesquisa

Declaro que li e compreendi as informações acima, tive oportunidade de esclarecer dúvidas e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ CPF: _____

Local/Data: São João do Manteninha/MG, ____/____/_____.

10.2. Consentimento para gravação de áudio (opcional)

Autorizo a gravação de áudio da entrevista.

Não autorizo a gravação de áudio.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Este TCLE é emitido em duas vias de igual teor; uma permanecerá com o(a) participante e outra com o pesquisador.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

Público-alvo: Professores de Educação Física que atuam na Educação em Tempo Integral.

Objetivo: Levantar dados gerais, percepções e práticas de forma sistematizada, possibilitando análise quantitativa e qualitativa.

Seção A – Perfil do Respondente (*perguntas fechadas e mistas*)

1. Idade: _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino () Outro () Prefiro não informar
3. Tempo de atuação como professor(a) de Educação Física:
() Menos de 1 ano () 1–5 anos () 6–10 anos () Mais de 10 anos
4. Tempo de atuação na Educação em Tempo Integral:
() Menos de 1 ano () 1–5 anos () 6–10 anos () Mais de 10 anos
5. Formação acadêmica:
() Licenciatura em Educação Física
() Bacharelado em Educação Física
() Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)
Especificar: _____

Seção B – Concepções e Orientações Pedagógicas (*perguntas abertas e mistas*)

6. Como você define a Educação em Tempo Integral em sua prática profissional?
7. Quais documentos ou legislações orientam seu trabalho no contexto da Educação em Tempo Integral? Cite exemplos.
8. Você considera que a proposta da Educação Integral está clara e bem definida para os professores?
() Sim () Parcialmente () Não
Justifique sua resposta.

Seção C – Experiências e Trajetória Profissional

9. De que forma sua trajetória pessoal e profissional influencia sua atuação nas aulas de Educação Física na ETI?
10. Quais formações continuadas ou capacitações você já participou voltadas para a Educação Integral?
11. Em sua opinião, quais competências são essenciais para o professor de Educação Física na ETI?

Seção D – Prática Pedagógica e Possibilidades

12. Descreva como organiza o planejamento das aulas na ETI.
13. Quais metodologias ou abordagens você utiliza para promover a formação integral dos estudantes?
14. Quais desafios você encontra para implementar práticas pedagógicas alinhadas à ETI?
15. Aponte exemplos de atividades ou projetos que contribuíram significativamente para a formação integral dos estudantes.
16. O que poderia ser melhorado na estrutura, gestão ou formação docente para potencializar a Educação Física na ETI?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Público-alvo: Professores de Educação Física atuantes na ETI.

Objetivo: Aprofundar percepções, experiências e práticas, permitindo explorar temas emergentes.

Bloco 1 – Apresentação e Contextualização

1. Peça para o entrevistado se apresentar, indicando formação, tempo de atuação e experiência com a ETI.

Bloco 2 – Concepções sobre a Educação em Tempo Integral

1. Como você compreende a proposta de Educação em Tempo Integral?
2. Que orientações político-pedagógicas considera mais presentes no seu cotidiano?
3. Há consonância entre o que está prescrito nos documentos e o que se vivencia na escola?

Bloco 3 – Trajetória e Influências

1. De que forma sua trajetória profissional e pessoal influencia sua prática na ETI?
2. Pode relatar um momento marcante de sua experiência docente nesse contexto?

Bloco 4 – Prática Pedagógica e Formação Integral

1. Como você organiza e planeja suas aulas de Educação Física na ETI?
2. Que estratégias ou metodologias considera mais eficazes para contribuir com a formação integral dos alunos.
3. Quais conteúdos e atividades você prioriza nesse formato?
4. Para você, o que diferencia as aulas de Educação Física para a Educação em Tempo Integral e o Ensino Parcial?

Bloco 5 – Desafios e Possibilidades

1. 9. Quais são os principais desafios para a implementação da ETI nas aulas de Educação Física?
2. Quais recursos e condições você considera indispensáveis para potencializar seu trabalho?
3. Pode citar experiências ou projetos de sucesso na sua atuação?

Bloco 6 – Considerações Finais

1. Que recomendações faria para fortalecer a prática da Educação Física na ETI?
2. Deseja acrescentar alguma reflexão ou informação relevante para esta pesquisa?

APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Uso exclusivo da pesquisa. O documento deverá ser mantido em anonimato.

1) Identificação

Escola: **EE Professor José Jório**

Data: ____/____/____ Turno: () Manhã () Tarde () Noite

Turma/Ano: _____ Nº de matriculados: _____ Nº de matriculados: _____

Local da aula: _____

Professor: () P1 ou () P2

Horário: Início ____:____ Fim ____:____ Duração: _____ min

2) Síntese da aula

Objetivo(s) anunciado(s): () Sim () Não

Conteúdo central: _____

Organização: () Individual () Duplas () Grupos () Estações

3) Checklist rápido

Item	Sim	Parcial	Não	NA
Objetivo da aula foi comunicado com clareza				
Instruções compreensíveis e demonstração adequada				
Espaço e materiais suficientes e seguros				
Tempo útil de prática foi predominante				
Participação ampla dos estudantes				
Adaptações para diferentes níveis/necessidades				
Regras/combinados visíveis e respeitados				
Feedbacks do professor foram				

específicos e oportunos				
Evidências de progressão (ajuste de desafio/qualidade)				
Estratégias de convivência/mediação quando necessário				

6) Evidências rápidas (com minutagem)

[:] _____

[:] _____

[:] _____

7) Impressões e observações do observador:

Assinatura do(a) observador(a): _____