

Educação em Tempo Integral: possibilidades das práticas pedagógicas em Educação Física na Escola Estadual Professor José Jório em São João do Manteninha/MG

Full-Time Education: Possibilities for Pedagogical Practices in Physical Education at Professor José Jório State School in São João do Manteninha/MG

**William Vieira Carrijo
Andrea Brandão Locatelli**

Resumo: Este artigo, fruto de uma dissertação de mestrado, investigou 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, no município de São João do Manteninha, interior de Minas Gerais. A partir do referencial da formação integral, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais, culturais e cidadãs, analisou-se em que medida a ampliação dos tempos e espaços escolares qualifica as experiências de aprendizagem. Ancorado em abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, o estudo utilizou observação, questionário e entrevistas, analisados por procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Tracy, 2020; Braun; Clarke, 2021; Minayo, 2022). Os resultados evidenciaram um conjunto de práticas coerentes com a ETI, como metodologias ativas, inclusão orientada por critérios de participação e progressão, integração de tecnologias digitais e mediações ético-pedagógicas voltadas à convivência democrática. Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais que limitam a diversificação das práticas corporais e demandam políticas de investimento e formação docente continuada. Conclui-se que, quando sustentada por um projeto pedagógico claro e políticas de apoio, a EF na ETI amplia repertórios culturais, fortalece vínculos e qualifica os sentidos de aprender e conviver no cotidiano escolar.

Palavras chave: Tempo Integral; Educação Física; Práticas Pedagógicas.

Abstract: This article, derived from a master's dissertation, investigated the relationships between the guidelines of Full-Time Education (ETI) and the production of pedagogical practice in Physical Education (PE) at Escola Estadual Professor José Jório, located in the municipality of São João do Manteninha, in the state of Minas Gerais. Based on the framework of integral education, articulating cognitive, socio-emotional, cultural, and civic dimensions, the study analyzed the extent to which the expansion of school time and spaces qualifies learning experiences. Anchored in a qualitative approach, with bibliographic, documentary, and field research, the study employed observation, a questionnaire, and semi-structured interviews, which were analyzed through content analysis procedures (Bardin, 2016; Tracy, 2020; Braun & Clarke, 2021; Minayo, 2022). The results revealed a set of practices consistent with Full-Time Education, such as active methodologies, inclusion guided by criteria of participation and progression, integration of digital technologies, and ethical-pedagogical mediations aimed at democratic coexistence. Despite the advancements, structural challenges persist that limit the diversification of bodily practices and demand investment policies and ongoing teacher development. The study concludes that, when supported by a clear pedagogical project and adequate policies, Physical Education within Full-Time Education broadens

cultural repertoires, strengthens social bonds, and enhances the meanings of learning and living together in the school context.

Key-words: Full-Time Education; Physical Education; Pedagogical practices.

Introdução

A Educação em Tempo Integral (ETI) tem sido afirmada como estratégia para ampliar oportunidades de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, desde que articulada à revisão curricular, à formação docente e a condições institucionais adequadas (CONTRERAS; LEPE, 2023; CAVALIERE, 2014; MOLL, 2022). No campo da Educação Física (EF), a ampliação do tempo escolar potencializa práticas que integram dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, exigindo redefinição do papel docente e superação de leituras reducionistas da área (WAWSCHENOWSKI; HONORATO, 2023; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2021; SOARES et al., 2013).

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo. O estudo teve como objetivo compreender como as orientações da ETI se articulam à produção da prática pedagógica em EF na Escola Estadual Professor José Jório, em São João do Manteninha/MG, analisando relações entre políticas, contextos escolares e saberes docentes. A relevância reside em evidenciar que a simples ampliação do tempo não garante, por si, a formação integral, sendo necessário qualificar tempos, espaços, experiências e mediações pedagógicas.

Educação em Tempo Integral – ETI

O estudo distingue educação integral (princípio formativo que visa ao desenvolvimento global) de educação em tempo integral (organização que amplia a permanência na escola) e de escola de tempo integral (unidade que institucionaliza essa ampliação). A expressão “educação integral em tempo integral” é apresentada como horizonte em que ampliação de jornada e integralidade formativa se articulam efetivamente (COELHO; CAVALIERE, 2017; MOLL, 2012).

Historicamente, a ETI se ancora em concepções escolanovistas de Anísio Teixeira e nos projetos de Darcy Ribeiro, que defenderam a escola pública em tempo integral como espaço de formação ampla e de transformação social, articulando conteúdos escolares a atividades artísticas, manuais e corporais (TEIXEIRA, 1956; MOLL, 2012). No plano normativo, destacam-se a Constituição de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), o PNE (Lei nº 13.005/2014) e o Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), que vinculam a ampliação da jornada à educação integral e à redução das desigualdades. A BNCC reforça o compromisso com a formação integral e com o desenvolvimento de competências em perspectiva complexa (BRASIL, 2018).

Em Minas Gerais, o PEE (Lei nº 23.197/2018), o Currículo Referência de Minas Gerais e normativas específicas da SEE/MG consolidam a ETI como política estruturante, articulando Ensino Fundamental em Tempo Integral, Ensino Médio em Tempo Integral e propostas integradas de formação (MINAS GERAIS, 2018; SEE/MG, 2025). Sínteses recentes enfatizam que a ETI só se sustenta quando associada a planejamento curricular integrado, participação comunitária, infraestrutura adequada e formação docente contínua (CONTRERAS; LEPE, 2023; TRINDADE et al., 2024).

Saberes docentes e formação de professores

A análise das práticas em EF é sustentada por uma concepção ampliada de saberes docentes. Tardif (2014) e Gauthier (2006) compreendem esses saberes como plurais, históricos e socialmente situados, articulando saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e da experiência. A formação inicial não encerra o desenvolvimento profissional, sendo a formação continuada condição para responder às transformações sociais, tecnológicas e curriculares.

As narrativas aparecem como dispositivo central de formação e pesquisa, permitindo que professores revisitem trajetórias, ressignifiquem experiências e produzam conhecimento sobre sua própria prática. Autores como Souza (2014) e Josso (2021) destacam o potencial (auto)biográfico para articular memória, identidade

profissional e reflexão crítica, transformando experiências em saberes formativos.

No campo específico da EF, o estudo se ancora na Educação Física Cultural, que compreende o corpo e o movimento como construções culturais, históricas e políticas (NEIRA, 2019; NEIRA; NUNES, 2022). Essa abordagem valoriza jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas e outras práticas corporais de diferentes grupos sociais, articulando-as a questões de identidade, diversidade e justiça curricular (BRACHT, 2011; BETTI, 1991; SOARES et al., 2013). O professor é concebido como mediador cultural, articulando saberes acadêmicos e experiências dos estudantes e recorrendo a metodologias ativas, avaliação processual e projetos interdisciplinares.

As narrativas como forma de construção do conhecimento e das experiências

No campo da formação docente e da pesquisa em educação, as narrativas são compreendidas como dispositivos epistemológicos e formativos que articulam memória, experiência e projeto. Longe de serem relatos apenas descritivos, configuram-se como práticas dialógicas que permitem aos sujeitos revisitar trajetórias, reinterpretar vivências e ressignificar ações pedagógicas.

Souza (2014) destaca que o ato de narrar-se possibilita ao educador reencontrar-se consigo mesmo, elaborando sentidos sobre sua história e abrindo espaço para a transformação. Josso (2021) concebe a narrativa autobiográfica como “laboratório de identidades”, no qual passado, presente e futuro se articulam em um movimento contínuo de formação.

Pesquisas recentes evidenciam que as narrativas funcionam também como práticas de resistência frente a políticas homogeneizadoras. Souza (2014) aponta que, ao narrar suas experiências, professores trazem à tona saberes historicamente silenciados, construindo espaços de autonomia intelectual e criativa. O autor ainda ressalta que a articulação entre narrativas pessoais e memória institucional, evidenciando como histórias individuais se

entrelaçam às culturas escolares, revelando tensões, avanços e desafios do cotidiano educativo.

Nóvoa e Finger (2018) defendem a centralidade do método (auto)biográfico na formação docente contemporânea, por privilegiar a voz e a experiência do professor e favorecer a construção de um saber profissional crítico. Gatti; Barreto; André (2023) e Alvarado-Prada et al. (2021) indicam que as narrativas contribuem tanto para a formação continuada quanto para a compreensão dos efeitos de políticas públicas, contextos institucionais e relações de poder sobre a docência.

A dimensão ética das narrativas é enfatizada por Lima e Passos (2022), que entendem a escrita de si como prática de cuidado de si e dos outros, mobilizando afetos, valores e responsabilidades sobre a própria atuação. Passegi (2016) destaca a investigação-formação baseada em narrativas como via para ampliar a capacidade reflexiva do professor, articulando teoria, prática e contexto.

Desse modo, as narrativas configuram-se como espaços de produção de saberes, reconstrução identitária e transformação das práticas pedagógicas, articulando dimensões pessoais, coletivas, institucionais e políticas. Integrá-las aos processos formativos significa reconhecer a experiência, a memória e o diálogo como fundamentos de um conhecimento educativo rigoroso e sensível às singularidades dos sujeitos.

Práticas pedagógicas a partir da Educação Física Cultural

A Educação Física Cultural, proposta por Neira (2019, 2022), problematiza modelos tradicionais centrados na técnica e no rendimento e compreende o corpo como dimensão cultural, histórica e política. Nessa perspectiva, as práticas corporais são entendidas como produções simbólicas atravessadas por relações de gênero, etnia, classe e território, e as aulas de Educação Física tornam-se espaços de leitura crítica do movimento e de construção de identidades.

No Brasil, essa proposta se inscreve na esteira do Movimento Renovador das décadas de 1980 e 1990, que criticou a centralidade do

rendimento físico e reivindicou a Educação Física como componente curricular com função educativa ampliada. A Educação Física Cultural valoriza danças, jogos, lutas, ginásticas, esportes e outras práticas corporais de diferentes culturas, reconhecendo saberes frequentemente marginalizados no currículo. O professor assume o papel de mediador cultural, articulando conhecimentos acadêmicos e experiências dos estudantes, promovendo a reflexão crítica e favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Essa abordagem incentiva práticas interdisciplinares, aproximando a Educação Física de campos como história, sociologia, artes e antropologia, e propõe formas de avaliação processuais, que acompanhem o percurso de aprendizagem e valorizem participação, reflexão e autoria discente (Neira, 2019, 2022). O uso de tecnologias e mídias, bem como a valorização de saberes locais, amplia as formas de expressão e fortalece a inclusão das culturas juvenis e comunitárias.

Entretanto, sua implementação enfrenta desafios: resistência a mudanças, limitações de recursos e necessidade de formação específica para os professores. Ainda assim, a proposta delineada por Neira (2019, 2022) oferece referência consistente para uma Educação Física crítica, democrática e comprometida com a diversidade.

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

A Educação Física Cultural articula-se diretamente à Educação em Tempo Integral (ETI) ao compreender a cultura corporal como manifestação simbólica, política e identitária. Nessa abordagem, a ampliação da jornada escolar cria oportunidades para diversificar e aprofundar experiências corporais, desde que orientada por projetos pedagógicos intencionais. Assim, a Educação Física deixa de ocupar um espaço limitado ao esporte ou à aptidão física e passa a assumir papel estratégico na formação integral e cidadã dos estudantes.

A consolidação dessa proposta depende dos saberes docentes. Como apontam Tardif (2014), Neira (2022) e Gauthier (2006), o professor precisa mobilizar saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, articulando conhecimentos sobre

cultura corporal, diversidade, inclusão e metodologias ativas. A formação continuada e o diálogo com a comunidade tornam-se essenciais para qualificar essas práticas.

Apesar do potencial, persistem desafios nas ETI brasileiras, como falta de espaços adequados, poucos recursos pedagógicos e dificuldade de consolidação de currículos interdisciplinares. Ainda assim, quando inserida em um projeto consistente de educação integral, a Educação Física pode promover inclusão social, desenvolver competências essenciais e ampliar a compreensão de mundo dos estudantes.

Em síntese, a integração entre Educação Física Cultural, ETI e saberes docentes gera um campo potente para práticas inovadoras, permitindo que a Educação Física se afirme como espaço de produção de conhecimento, valorização da diversidade e transformação social.

Caminhos metodológicos

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, alinhada ao paradigma interpretativista (FLICK, 2023; MINAYO, 2014; GIL, 2008). Foram combinados três tipos de procedimentos: pesquisa bibliográfica, para mapear o estado da arte e sustentar o referencial teórico; pesquisa documental, com análise de legislações, normativas e documentos institucionais da escola; e pesquisa de campo, com imersão no contexto escolar e atenção às dinâmicas institucionais, relações de poder e coerência entre problema, teoria e método (YIN, 2014).

As técnicas de produção de dados incluíram observação direta não participante das aulas de EF e de Cultura Corporal de Movimento, aplicação de questionário semiestruturado e anônimo, e entrevistas semiestruturadas com os dois professores de EF atuantes na ETI. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, permitindo categorizar e interpretar sistematicamente documentos, falas e registros (BARDIN, 2016).

O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Professor José Jório, em São João do Manteninha/MG, contexto em que o pesquisador atua como professor de Educação Física e diretor, o que

reforça o compromisso com a melhoria das práticas pedagógicas na Educação em Tempo Integral. Participaram da pesquisa os dois professores de Educação Física que atuam diretamente no Ensino Fundamental em Tempo Integral, identificados como P1 e P2, responsáveis pela Educação Física e pela Atividade Integradora de Cultura Corporal de Movimento, em consonância com as orientações da SEE/MG, da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais.

Perspectivas e orientações sobre a Educação em Tempo Integral

A pesquisa situa-se em São João do Manteninha, município do leste de Minas Gerais marcado pela economia agropecuária e, mais recentemente, pelo polo de confecção de lingerie. Embora apresente alta taxa de escolarização entre crianças, o baixo percentual de adultos que concluíram o Ensino Médio reforça a importância de políticas como a Educação em Tempo Integral (ETI) e a EJA. O território preserva fortes tradições culturais e carrega marcas históricas do antigo “Contestado”, que contribuíram para a formação de identidades locais diversas.

A Escola Estadual Professor José Jório, fundada em 1949, consolidou-se como referência educacional, acompanhando reformas curriculares e políticas públicas ao longo das décadas. Em 2025, atende 310 estudantes em diferentes modalidades — Ensino Fundamental parcial e integral, Ensino Médio, EJA e curso técnico — articulando BNCC, Currículo Referência de Minas Gerais e Novo Ensino Médio. Sua estrutura curricular inclui três aulas semanais de Educação Física, duas de Cultura Corporal de Movimento e Clubes de Protagonismo, compondo uma proposta inovadora no EFTI.

No plano normativo nacional, a ETI se fundamenta em dispositivos como a Constituição de 1988, a LDB, o PNE e programas federais voltados à ampliação da jornada escolar. Estudos apontam que, apesar dos avanços, ainda existem desafios relacionados a financiamento e continuidade das políticas. A BNCC reforça o compromisso com a formação integral e com currículos mais articulados.

Em Minas Gerais, políticas específicas — como a Resolução SEE/MG nº 2.062/2013, o PEE, o Currículo Referência e documentos orientadores estaduais — estruturam a ETI como política de Estado. Normativas recentes ampliam a integração entre o Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral, destacando o protagonismo juvenil. Avaliações externas indicam impactos positivos dessas políticas no desempenho escolar e nas trajetórias estudantis.

No âmbito da escola, o PPP e o Regimento Escolar revelam que a ETI é compreendida como reorganização pedagógica baseada na equidade, integrando componentes curriculares e atividades formativas. Desde 2016, e especialmente após 2020, a escola fortaleceu ações de acompanhamento pedagógico, permanência estudantil, apoio socioemocional e convivência democrática, reafirmando a ETI como prática educativa que amplia oportunidades de aprendizagem e reduz desigualdades.

Formação para a Educação em Tempo Integral

As trajetórias pessoais e profissionais dos professores de Educação Física são fundamentais para compreender suas práticas na Educação em Tempo Integral (ETI). A docência é marcada pela biografia profissional e pelos saberes construídos ao longo da vida. No estudo, P1 revela postura humanizada e acolhedora, enquanto P2 mobiliza valores derivados do esporte, como disciplina e liderança. Essas diferenças influenciam a gestão das aulas, as relações com os estudantes e a compreensão da ETI.

A formação continuada aparece como elemento essencial para ambos. P1 critica a falta de formações específicas e destaca o risco da estagnação profissional, alinhando-se à defesa de Imbernón (2020) por processos formativos contínuos e reflexivos. P2 reconhece a formação continuada como pilar da docência, necessária para enfrentar transformações curriculares e sociais. Autores como Tardif (2014), Imbernón (2020) e Neira (2019) reforçam que essa formação deve ser técnica, ética e política, promovendo práticas inclusivas e culturalmente sensíveis.

Quanto à ETI, os professores a entendem como algo que vai além da ampliação da carga horária, favorecendo convivência, acompanhamento individualizado, metodologias diversificadas e desenvolvimento integral. Entretanto, ambos identificam distâncias entre os documentos oficiais e a prática cotidiana, como falta de infraestrutura, lacunas formativas e pouca circulação de orientações pedagógicas.

Surge também uma tensão entre a Educação Física curricular e a Atividade Integradora de Cultura Corporal de Movimento (CCM). A ausência de fronteiras nítidas gera sobreposição ou esvaziamento de conteúdos. A literatura recomenda delimitação clara de objetivos, planejamento e instrumentos avaliativos distintos, de modo a valorizar tanto a especificidade da disciplina quanto o caráter integrador da CCM.

As narrativas dos docentes revelam práticas significativas de inclusão, diversidade cultural e inovação pedagógica. P1 destaca experiências com estudantes com deficiência, projetos de Consciência Negra e interclasses; P2 introduz o Tapembol¹ como prática inclusiva. Essas ações dialogam com perspectivas críticas da Educação Física e reforçam o potencial da ETI para promover práticas pedagógicas contínuas e transformadoras.

Por fim, a comparação entre ensino parcial e integral mostra que a ETI amplia a responsabilidade pedagógica da Educação Física, permitindo maior continuidade, progressão e diversidade das práticas corporais. Esse potencial, porém, exige intencionalidade, planejamento consistente e integração curricular. Assim, apoiada por formação continuada e condições adequadas de trabalho, a ETI fortalece o papel da Educação Física como campo central da formação integral e da cidadania dos estudantes.

¹O 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.

Práticas pedagógicas em Educação Física na Educação em Tempo Integral

As práticas pedagógicas em Educação Física na Educação em Tempo Integral (ETI) analisadas neste estudo evidenciam que a ampliação da jornada escolar só ganha sentido quando articulada a um planejamento intencional, flexível e coletivo, capaz de conectar currículo prescrito, projeto político-pedagógico e necessidades concretas dos estudantes. Os depoimentos de P1 e P2 mostraram que o planejamento envolve alternância entre momentos práticos, teóricos e investigativos, mecanismos contínuos de avaliação e reajuste de rotas, e forte valorização de espaços institucionais de planejamento, como as reuniões de planejamento, entendidos como dispositivos estruturantes da ação docente (Libâneo, 2020).

No campo metodológico, as falas docentes indicam a centralidade de metodologias ativas e participativas (aprendizagem entre pares, projetos, rodas de conversa, tertúlias e gamificação) que reforçam o protagonismo discente, a cooperação e a corresponsabilidade, em consonância com perspectivas críticas e ativas de ensino. A seleção de conteúdos pauta-se por critérios de coerência, diversidade e intencionalidade, com ênfase em jogos, esportes coletivos, práticas lúdicas, ginásticas, danças e atividades de expressão corporal, articulando desenvolvimento motor, formação cidadã e justiça curricular (Batista; Graça; Estriga, 2024).

Os desafios recorrentes dizem respeito à infraestrutura insuficiente, à monocultura do futsal e à apatia de algumas turmas frente à diversificação das práticas, tensionando a implementação das diretrizes da BNCC para a EF. Em contrapartida, a ETI abre possibilidades de pluralização curricular, desde que acompanhada de investimentos em espaços, materiais e formação continuada situada, com foco em inclusão, mediação de conflitos e diversificação das práticas corporais.

O estudo delineia um perfil profissional desejável para a docência em EF na ETI, ancorado em competências didático-pedagógicas, postura ética e empática, perspectiva curricular-

cultural e disposição para o trabalho interdisciplinar e o uso crítico de tecnologias digitais.

O inventário das práticas observadas evidencia seis campos especialmente promissores: (a) abordagem crítica e emancipadora, que tematiza a cultura corporal e problematiza desigualdades; (b) interdisciplinaridade e projetos integradores, que articulam EF, artes, história, saúde e território; (c) uso sistemático de metodologias ativas, como ABP, PBL, aprendizagem cooperativa e estudos de caso; (d) práticas inclusivas, com adaptação de regras, tempos, materiais e tutoria entre pares; (e) uso intencional de tecnologias digitais para investigação, criação e avaliação, com atenção a questões éticas e de equidade e; (f) ações voltadas à convivência democrática, cultura de paz e formação integral, articuladas a políticas como o PCD² em Minas Gerais e programas nacionais de prevenção à violência.

Nestes termos, os achados do estudo indicam que, quando sustentada por planejamento coletivo, mediação crítica e condições institucionais mínimas, a Educação Física na ETI deixa de ser mero preenchimento de tempo para se afirmar como dispositivo privilegiado de formação integral, culturalmente referenciada e comprometida com a convivência democrática e os direitos dos estudantes.

Considerações finais

O estudo evidenciou que a Educação em Tempo Integral (ETI), ao ampliar tempos e espaços escolares, só produz efeitos formativos substantivos quando articulada a finalidades pedagógicas claras, mediações docentes qualificadas e condições estruturais adequadas. Nas aulas de Educação Física da Escola Estadual Professor José Jório, a ETI mostrou-se potencializadora de práticas que valorizam metodologias ativas, inclusão, convivência democrática e integração crítica de tecnologias digitais, favorecendo autoria discente, reflexão

² 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.

cultural sobre as práticas corporais e socialização pública de produções.

Os resultados indicaram que os docentes mobilizam repertórios consistentes como aprendizagem baseada em projetos, cooperação estruturada, rotação por estações e estudos de caso, convertendo o tempo ampliado em oportunidades de experimentação, investigação e debate. Práticas inclusivas, baseadas em adaptações, papéis cooperativos e regulação ética do jogo, alinham-se às diretrizes nacionais de convivência e cultura da paz. A integração de recursos digitais mostrou-se pertinente quando orientada por objetivos formativos e critérios de avaliação coerentes.

Entretanto, persistem tensões estruturais e pedagógicas que limitam a diversificação das experiências corporais, como a precariedade dos espaços, a insuficiência de materiais e a monocultura do futsal. Essas condições reforçam a necessidade de políticas de requalificação de infraestrutura e de definição de critérios curriculares que assegurem pertinência formativa, diversidade cultural e inclusão. Observou-se também a baixa publicização das práticas e a ausência de espaços institucionais de troca entre professores, fatores que fragilizam a memória pedagógica e restringem o planejamento colaborativo, em contraste com evidências que apontam o valor de comunidades de prática e processos de lesson study.

A análise mostrou ainda que a prática docente opera na interseção entre prescrições políticas, demandas institucionais e condições cotidianas, exigindo traduções contextuais que dependem de formação continuada situada, acompanhamento pedagógico e rotinas de devolutivas. A ETI, portanto, influencia positivamente a Educação Física quando sustentada por gestão alinhada, intencionalidade curricular e cultura escolar colaborativa; quando tais elementos falham, surgem efeitos de estreitamento curricular e uso pouco qualificado do tempo.

Conclui-se que o tempo ampliado só se converte em aprendizagem ampliada quando estruturado por um projeto pedagógico coerente, práticas inclusivas e culturalmente relevantes,

avaliação formativa e mediações ético-pedagógicas consistentes. A ETI, nesse cenário, deixa de ser uma promessa programática e se afirma como prática qualificada capaz de promover formação integral, desde que apoiada por políticas de infraestrutura, desenvolvimento profissional e institucionalização de espaços colaborativos de produção pedagógica.

Referências

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.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Educação Física & aprendizagem social: (re)leituras críticas**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

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.

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.

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.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Marcelo. **Educação Física no ensino fundamental: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2021.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 7. ed. London: SAGE, 2023.

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.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 3. ed. Porto Alegre: PUCRS, 2021.

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.

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.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: perspectivas para a escola contemporânea**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

NEIRA, Marcos G. **Inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural: teoria e prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2022.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

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.

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.

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.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas e práticas educativas**. Salvador: EDUFBA, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1956.

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.

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.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.