

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA CORRÊA FONSECA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JORNADA AMPLIADA E DE
TEMPO PARCIAL EM RONDONÓPOLIS (MT)**

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2021

DÉBORA CORRÊA FONSECA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JORNADA AMPLIADA E DE
TEMPO PARCIAL EM RONDONÓPOLIS (MT)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll.

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2021

DÉBORA CORRÊA FONSECA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JORNADA AMPLIADA E DE
TEMPO PARCIAL EM RONDONÓPOLIS (MT)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, 16 de setembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)
(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI)

Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva
(Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ)

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro
(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI)

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen – RS
Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS
CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan
Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti
Diretor Administrativo: Prof. Dr. Ezequiel Plinio Albarello

Chefia de Departamento e Coordenação de Programa

Departamento de Ciências Humanas: Profa. Ma. Maria Cristina Gubiani Aita
Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação de Mestrado

Orientadora

Profa. Dra. Jaqueline Moll

Mestranda

Débora Corrêa Fonseca

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Temática

Educação física em escolas de tempo integral

Dedico este trabalho à minha família, mesmo aos mais distantes fisicamente, que sempre se fizeram presentes, me apoiaram, compreenderam os momentos de minha ausência, necessários para a conclusão deste sonho, e me incentivaram durante todo o processo. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Desejo expressar minha gratidão a todos que estiveram ao meu lado na trajetória de realização desta saga, denominada mestrado, e que de alguma forma contribuíram para a concretização deste objetivo.

Agradeço a ti, Senhor, por ser meu companheiro de todas as horas, por me dar alento, paz, serenidade e luz. Por manter-me em contato com o meu lado mais humano e por tantas outras coisas;

Aos meus pais, que mesmo com todas as adversidades, sempre buscaram me direcionar ao caminho dos estudos;

Aos meus irmãos, pelo incentivo, em especial à Patrícia, pelo exemplo, por superar o muro dos medos, sair do conforto e segurança do seio da família, vestir-se de coragem e encarar a vida na “cidade grande” para continuar seus estudos em busca do conhecimento, e assim expandir nossos horizontes. Agradeço por ter inaugurado meus primeiros passos no mundo da pesquisa;

À Simone, pela paciência, por abdicar do tempo, compartilhar seu conhecimento e experiência;

À Eliana, por começar a despir a venda dos meus olhos ante a educação e me ensinar a empatia. Sou grata pelo companheirismo, compreensão, cumplicidade, por todas as conversas que me fizeram amadurecer na pesquisa e na vida;

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em conjunto com a secretaria e corpo docente, pelo carinho, suporte e contribuição para o desenvolvimento deste trabalho;

À minha orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, pela compreensão e apoio em todos os momentos. Agradeço imensamente por me guiar nos caminhos de minha construção como pesquisadora, compartilhando conhecimento com todo o carinho;

À banca examinadora, Prof. Dr. Arnaldo Nogaro e Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva, pelo olhar atencioso dirigido ao estudo e pelas valorosas contribuições desde o projeto de qualificação até a finalização desta pesquisa.

Aos colegas de mestrado, em especial à Chanauana, que em inúmeras vezes e nas horas mais improváveis sempre esteve presente, pronta para me amparar, acalentando minhas angústias e dificuldades com todo carinho e empatia, demonstrando todo seu conhecimento e profundidade com uma humildade e respeito ímpar.

Aos sujeitos da pesquisa, instituições de ensino Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes e Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, e ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) de Rondonópolis (MT), pelo fornecimento de materiais fundamentais para esta pesquisa. Sou imensamente grata!

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

Esta pesquisa evidencia as contribuições da ampliação da jornada escolar para o desenvolvimento do componente curricular educação física no ensino médio, por meio de uma análise da atual situação do ensino da educação física em uma escola de turno parcial e em outra de jornada ampliada, da rede estadual de ensino de Rondonópolis (MT). Diante disso, o objetivo deste estudo foi investigar que características das escolas de jornada ampliada podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física no ensino médio. O que distingue as duas escolas são suas organizações e currículos, dimensões de tempo e métodos pedagógicos. Também buscamos retratar o processo de formação continuada dos profissionais de educação física nas diferentes escolas e, portanto, em diferentes contextos. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa e exploratória, realizada por meio de revisão de literatura e análise documental, com a finalidade de contextualizar a realidade nas duas escolas pesquisadas, representando as transformações atuais que estão ocorrendo na área da educação e especificamente do ensino da educação física para o ensino médio. Para o processo de análise documental, utilizamos a metodologia de Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), que viabiliza uma nova interpretação a partir da análise dos documentos, gerando novas compreensões sobre o texto. Este estudo buscou contribuir com as pesquisas na área de políticas públicas educacionais, a partir do processo de análise da legislação da educação para as escolas com jornada ampliada no Brasil, com ênfase para o componente curricular educação física em turmas do ensino médio. Foi possível identificar, por meio do processo de unitarização, categorização e produção do novo emergente, que o componente curricular educação física, nas duas escolas analisadas, não apresenta um padrão de prática pedagógica específico. Dessa forma, nos leva à reflexão de que a educação física precisa ser melhor abordada na formação continuada, visando colaborar com as possíveis melhorias das práticas pedagógicas dos profissionais. Além de promover aos alunos os subsídios necessários para o desenvolvimento de suas habilidades motora, psíquica e corporal, a execução do componente curricular educação física é fundamental para a preparação do projeto de vida do jovem.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação física. Jornada ampliada. Formação de professores.

RESUMEN

Esta investigación destaca los aportes de la extensión de la jornada escolar al desarrollo del componente curricular de educación física en el bachillerato, a través de un análisis de la situación actual de la enseñanza de la educación física en una escuela a tiempo parcial y en otra con horario extendido. de la Red. Sistema de Educación del Estado en Rondonópolis (MT). Por tanto, el objetivo de este estudio fue investigar qué características de las escuelas de jornada prolongada pueden contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las clases de educación física en el bachillerato. Lo que distingue a las dos escuelas son sus organizaciones y planes de estudio, dimensiones de tiempo y métodos pedagógicos. También buscamos retratar el proceso de educación continua de los profesionales de la educación física en diferentes escuelas y, por tanto, en diferentes contextos. La metodología consiste en una investigación cualitativa y exploratoria, realizada a través de la revisión de la literatura y el análisis de documentos, con el fin de contextualizar la realidad en las dos escuelas encuestadas, representando las transformaciones actuales que se están produciendo en el área de la educación y específicamente en el enseñanza de la física de la educación para la escuela secundaria. Para el proceso de análisis de documentos se utilizó la metodología de Análisis Textual Discursivo, propuesta por Moraes y Galiazzi (2007), que permite una nueva interpretación a partir del análisis de documentos, generando nuevos entendimientos sobre el texto. Este estudio buscó contribuir a la investigación en el área de políticas públicas educativas, a partir del proceso de análisis de la legislación sobre educación para escuelas con horario extendido en Brasil, con énfasis en el componente curricular de la educación física en las clases de secundaria. Se pudo identificar, a través del proceso de unitarización, categorización y producción de los nuevos emergentes, que el componente curricular de educación física, en las dos escuelas analizadas, no presenta un patrón de práctica pedagógica específico. Así, nos lleva a reflexionar que la educación física necesita ser mejor abordada en la educación continua, con el objetivo de colaborar con posibles mejoras en las prácticas pedagógicas de los profesionales. Además de brindar a los estudiantes los subsidios necesarios para el desarrollo de sus habilidades motoras, psíquicas y corporales, la implementación del componente curricular de educación física es fundamental para la preparación del proyecto de vida del joven.

Palabras clave: Bachillerato. Educación física. Día extendido. Formación de profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Descritores e subdescritores do Estado do Conhecimento	22
Quadro 1 – Legenda detalhada do Gráfico 1 constando os resultados obtidos através da pesquisa da combinação de descritores e filtros	23
Quadro 2 – Dissertações e tese selecionadas através da pesquisa com os descritores e filtros citados no Quadro 1.....	24
Quadro 3 – Unitarização a partir da desmontagem dos textos	53
Quadro 4 – Categorização a partir das aproximações entre as unidades.....	56
Quadro 5 – Método auto-organizado de análise textual discursiva	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de Mato Grosso
E.E.	Escola Estadual
EAAAM	Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes
EEMOP	Escola Estadual Major Otávio Pitaluga
FEEMT	Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso
GEL	Grupo de Estudos do Núcleo de Línguas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1.1 Justificando a pesquisa	14
1.2 Contextualizando a pesquisa	16
1.3 Questões de pesquisa: problema, objetivos e relevância	17
1.4 Caminhos metodológicos	18
1.5 Construção do Estado do Conhecimento: a educação física no ensino médio sob a perspectiva da Educação Integral em escolas de jornada ampliada.....	21
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL.....	26
2.1 Breves apontamentos sobre os modelos de formação humana: <i>paideia</i> , <i>bildung</i> e formação omnilateral.....	26
2.2 A constituição da Educação Integral no Brasil	28
2.3 Legislação sobre o ensino médio e sua reforma.....	33
3 PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DE JORNADA AMPLIADA.....	39
3.1 Práticas educativas e processos de formação continuada	39
3.2 O pensamento dos professores sobre a formação continuada.....	41
3.3 As políticas públicas na formação continuada de professores.....	45
4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JORNADA AMPLIADA E DE TEMPO PARCIAL EM RONDONÓPOLIS (MT).....	51
4.1 Escolas- <i>lócus</i> e características da pesquisa.....	51
4.2 Análise Textual Discursiva: compreendendo o fenômeno investigado	52
4.2.1 <i>Unitarização: buscando unidades de mesmo sentido.....</i>	<i>53</i>
4.2.2 <i>Categorização: o que se assemelha e o que se difere</i>	<i>55</i>
4.2.3 <i>O novo emergente e as novas interpretações sobre o todo: o silenciamento sobre a educação física nos documentos</i>	<i>57</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE – Autorização institucional para realização da pesquisa documental	75

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Justificando a pesquisa

As experiências e observações cotidianas desta pesquisadora, durante dez anos lecionando na rede estadual de ensino no estado do Mato Grosso, construíram no interesse em investigar sobre como a escola de jornada ampliada pode contribuir para a formação humana integral de alunos do ensino médio, através das aulas de educação física.

Esse interesse surgiu a partir da observação das dificuldades e peculiaridades que professores de educação física do ensino médio têm para trabalhar o componente curricular e atingir seus objetivos de ensino, considerando que as aulas são ministradas no contraturno, ou seja, fora da grade de horário de outros componentes curriculares. Fator que acaba gerando um índice elevado de infrequência dos alunos, exigindo uma “adequação” do docente e da instituição quanto aos processos de avaliação e análise de aprendizagem dos estudantes.

Inúmeras são as problemáticas a serem consideradas em se tratando do “público” a ser atingido, como a falta de interesse pelas aulas de educação física, em razão de o foco estudantil estar voltado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, desconsiderando o componente curricular como fator relevante para este processo. Outra motivação que contribui para a infrequência e desconsideração de importância das aulas de educação física está no fato de os alunos executarem outras tarefas, como trabalhar ou estudar em cursos profissionalizantes no período inverso (horário destinado às aulas), sem mencionar que não raramente as aulas são segmentadas por gênero para adequação de número de professores ministrando aula no mesmo horário, além de espaço físico limitado, entre outros que desmotivam a participação.

A Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, que altera a redação de arts. da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), não estabelece critérios específicos sobre a organização dessa área de conhecimento nas escolas, inclusive com relação à adoção de turmas mistas ou separadas, contribuindo apenas com orientações, como a integração da educação física à proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório. A mesma Lei traz a previsão de prática facultativa em algumas situações, como, por

exemplo, no caso de alunos que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, aos maiores de 30 anos ou que estiverem prestando serviço militar ou similar, em que seja obrigatória a prática da educação física.

Se pensarmos a educação como campo de intervenção (FREIRE, 1996), é a partir dela que se aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação e à saúde, contra aqueles que pretendem imobilizar a história e manter sua ordem injusta.

Partindo de tal pressuposto, e também de que a educação em jornada ampliada deve promover a formação global do educando, é um desafio para a escola se manter atualizada sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes (HUBERMAN, 2000). Com essa perspectiva, o modelo de ensino integral instituído no estado do Mato Grosso vem sendo desenhado, e na medida em que surgem os desafios, sua formatação se reestrutura, exigindo dos professores adaptações e readaptações.

Nesse sentido, este estudo busca identificar as características do sistema de ensino de jornada ampliada para evidenciar suas contribuições na melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física do ensino médio.

A relevância desta pesquisa está em estudar a educação física no contexto apresentado, a partir de um estudo em uma escola de turno e outra de jornada ampliada, fato constatado através da produção do Estado do Conhecimento. Destacamos que utilizamos as expressões “turno” e “turno parcial” para designar escolas de jornada parcial de ensino (4 ou 5h/aula diárias) e “jornada ampliada” para referir-se às escolas de carga horária estendida (7 ou 8h/aula diárias).

Com o levantamento de teses e dissertações já produzidas no campo da educação física e do ensino médio, não localizamos publicações quanto à região Centro-Oeste do país que confrontassem os dois modelos de ensino, seja em nível de ensino fundamental ou com foco no ensino médio.

Dessa forma, buscamos trabalhar com a ideia de Educação Integral em escolas de jornada ampliada e nesta perspectiva, com a formação humana integral, que tem se apresentado como uma grande (mas possível) tarefa, mediante algumas articulações e mudanças culturais direcionadas ao combate das desigualdades (MOLL, 2018). O ensino de jornada ampliada se faz importante na construção atual da formação humana integral, além da verificação de sua história e conceitos, assim

como a possibilidade de seu gerenciamento, objetivando contribuir para a obtenção da qualidade desejável para a educação física escolar no ensino médio.

1.2 Contextualizando a pesquisa

O Plano Nacional de Educação (PNE), e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as diretrizes específicas para o Ensino Médio, visam orientar e estabelecer as diretrizes do processo de ensino em suas diversas etapas e modalidades, para assegurar o direito a todo cidadão ao acesso à educação escolar. Da mesma forma, a Reforma do Ensino Médio deveria atender as necessidades dos jovens por meio do fortalecimento de sua autonomia e também do maior engajamento em sua vida escolar.

A Constituição Federal de 1988, por meio dos arts. 205 e 206, garante o desenvolvimento pleno da pessoa e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Esta pesquisa buscou identificar, na estrutura da Educação Integral em escolas estaduais de ensino médio com jornada ampliada de Rondonópolis (MT), como se dá o conceito e a organização do componente curricular de educação física, bem como compreender os parâmetros que diferem a escola com jornada ampliada da escola de turno.

Este estudo pretende ser colaborativo, auxiliando os educadores para que possam melhor identificar as disparidades entre o processo educacional em diferentes vivências de ensino, assim como as inovações. Desse modo, torna-se importante para a educação, à medida em que busca esclarecer aos gestores e professores as particularidades apresentadas nas duas proposições quanto ao componente curricular educação física.

Partindo da ideia de que diferentes fatores podem contribuir para o comprometimento da aprendizagem, destacam-se as altas taxas de repetência, o alto índice de evasão escolar, o baixo nível de interesse dos alunos, além de outros fatores que envolvem o cotidiano escolar e fatores externos, como a violência, a entrada do jovem no mercado de trabalho e a pouca participação da família.

Diante do exposto, esta pesquisa se desdobra em uma contribuição para a melhoria do processo educacional, especificamente no componente curricular educação física, abordando suas especificidades em escolas de jornada ampliada e de tempo parcial. Por meio desta proposição também intencionamos colaborar com gestores, professores e elaboradores de políticas públicas para o ensino médio, na construção de subsídios para a estruturação de novas ações, que visem a solução de problemas com os quais os professores de educação física de ensino médio se deparam no dia a dia escolar.

1.3 Questões de pesquisa: problema, objetivos e relevância

Este estudo busca contextualizar o ensino de educação física no ensino médio de escolas com jornada ampliada de Rondonópolis (MT), identificando conceitos, métodos, possíveis formas de organização, assim como parâmetros que diferenciam sua implementação em escolas com jornada ampliada em relação às escolas de tempo parcial.

Objetivamente, o problema de pesquisa consiste em compreender o lugar que o componente curricular educação física ocupa na formação do estudante do ensino médio na escola de turno e na escola de jornada ampliada, identificando diferenças e similaridades.

A Educação Integral em sua concepção se distancia de escolas de jornada ampliada no momento em que as práticas realizadas não se distinguem das realizadas em escolas de turno parcial. Para Gadotti (2009), as experiências vivenciadas na Educação Integral ainda são de caráter quantitativo, pois valorizam o tempo maior de permanência na escola. Assim, o que diferencia os tipos de escolas são suas organizações e currículos, dimensões de tempo e métodos pedagógicos.

Nesse sentido, temos como objetivo geral investigar que características da perspectiva da Educação Integral em jornada ampliada podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física para

o ensino médio, implementadas nas escolas de jornada ampliada de Rondonópolis (MT), atualmente denominadas de escolas plenas.

Como fator de relevância, destacamos a necessidade de um método norteador a todos os professores (experientes ou não) para construir ou melhorar seu planejamento de trabalho, de forma a proporcionar aos alunos o desenvolvimento e participação em aulas mais produtivas, além de vivências que contribuam para sua formação humana.

Algumas questões de pesquisa são fundamentais para pensarmos sobre esse processo: Qual é o lugar da educação física na proposta pedagógica do ensino médio? Como foi a preparação do professor para atuar na escola de jornada ampliada? Há diferença no trabalho realizado na educação física no ensino médio na escola de turno parcial e na escola de jornada ampliada? Qual a contribuição que a concepção da Educação Integral em jornada ampliada pode proporcionar à educação física no ensino médio?

Outro conceito a ser abordado é a integralidade que deve alcançar o princípio de organização do currículo escolar, no sentido de promover a integração de todos os conhecimentos desenvolvidos de forma intercomponente curricular, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

Para tanto, os objetivos específicos são: a) analisar os documentos de organização do ensino médio das escolas e do estado do Mato Grosso, com abordagem do componente curricular educação física para o ensino médio em jornada ampliada; b) compreender o processo de formação continuada de professores para a atuação nas escolas, com destaque para a formação do professor de educação física; e c) identificar os fatores que contribuem para a melhoria do processo pedagógico da educação física no ensino médio nas escolas de jornada ampliada implantadas em Rondonópolis (MT).

1.4 Caminhos metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas estaduais de Rondonópolis (MT): Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes (EEAAM), de jornada ampliada, e Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP), de turno parcial. Buscamos traçar relações e diferenças entre uma escola que conta com a ampliação de jornada escolar

e outra que tem aulas em turno parcial, ambas atendendo exclusivamente estudantes de ensino médio.

As escolas estão localizadas na região central da cidade, recebendo alunos de diferentes bairros e são consideradas grandes, tanto na estrutura física quanto em número de alunos atendidos. Antes da ampliação da jornada de atendimento, cada escola contava com aproximadamente 1.500 alunos. No caso da EEAAM, a partir da ampliação, teve uma significativa queda de alunos matriculados, contando atualmente com 300 alunos, aproximadamente, enquanto a EEMOP continua com a média anterior, em torno de 1.500 estudantes.

A fonte de informações base da pesquisa empírica se deu por meio dos documentos que norteiam o funcionamento das escolas: Legislação estadual, Projeto Político Pedagógico (PPP) e registros da formação continuada de professores, executada pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO).

A pesquisa é de natureza qualitativa, embasada em revisão de literatura e análise documental. Essa abordagem proporciona a interpretação dos aspectos subjetivos de um contexto social, abrangendo um conjunto diversificado de técnicas interpretativas que buscam identificar e apresentar os elementos de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996).

É também de caráter exploratório, pois foi realizada por meio da análise documental, com o intuito de identificar possíveis impactos gerados pelo sistema de educação em tempo integral na rede estadual de Rondonópolis (MT).

Justificamos a escolha das instituições E.E. Adolfo Augusto de Moraes e E.E. Major Otávio Pitaluga, por terem como característica distinta basicamente o fato de uma ser de jornada ampliada e outra de turno parcial, considerando que a intenção foi realizar um estudo que busque aproximações e diferenciações entre instituições de ensino com características semelhantes em termos de estrutura, número de alunos e organização. Em outras palavras, buscamos se há ou não diferença em relação às aulas de educação física e na formação de professores desta área, em razão de uma das escolas ser de jornada ampliada. Investigamos se e de que forma ocorre a Educação Integral, e se o fato de manter uma carga horária estendida promove ou não uma formação humana integral.

Buscamos tematizar questões que estão presentes no cotidiano escolar e profissional, realizado em um panorama conceitual com base na teoria crítica,

buscando na realidade o amparo para sua construção. Trouxemos à discussão autores fundamentais que retratam o histórico do tema, desde o escolanovismo, por se tratar de um movimento em prol da formação integral do indivíduo. Procuramos evidenciar, através dos resultados desta pesquisa, a necessidade de se pensar na construção da ciência a partir da vida, das experiências, do olhar sobre o mundo como um conjunto de pressupostos sobre a visão de conhecimento, sociedade e construção social. Por meio da compreensão dos fenômenos investigamos procuramos colaborar para transformar, refinar, evoluir e remodelar os processos educacionais futuros.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se apoia no levantamento bibliográfico associado à análise documental, investigando a legislação estadual do ensino médio, o Projeto Político Pedagógico das escolas, os registros da formação continuada de professores, além de outros documentos pertinentes.

O levantamento dos dados buscou sanar indagações quanto à gestão do componente curricular educação física nas escolas selecionadas, para a verificação dos parâmetros e objetivos estabelecidos pelo Plano Pedagógico do sistema de ensino em tempo integral.

Acerca do procedimento de análise dos dados utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), apoiada nos estudos de Moraes e Galiazzi (2003, 2007), que definem o método de análise de dados como um processo fundamentado em três etapas: a desconstrução dos textos, o estabelecimento de relações designado para a categorização, e o captar do novo emergente, quando o novo entendimento é informado e validado.

A ATD se diferencia do processo tradicional de análise de conteúdo e se mantém mais próxima de algumas modalidades de análise de discurso. Essa abordagem de análise pode ser compreendida como um processo de auto-organização de produção para novas compreensões dos fenômenos sob investigação, sendo expressada em forma de produção textual, apresentando qualidade e originalidade, devido à intensidade da relação com os materiais analisados na pesquisa (MORAES, 2003).

Partindo da definição do tema, passamos a investigar outros trabalhos acadêmicos com temáticas semelhantes, a fim de aperfeiçoar os objetivos e finalidades da pesquisa. Com isso, produzimos o Estado do Conhecimento, elaborado a partir do levantamento de teses e dissertações na área de pesquisa escolhida.

1.5 Construção do Estado do Conhecimento: a educação física no ensino médio sob a perspectiva da Educação Integral em escolas de jornada ampliada

A produção do Estado do Conhecimento se deu com o levantamento de produções acadêmicas acerca da educação física no ensino médio, abordando a Educação Integral e a formação de professores. Realizamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), sobre trabalhos já produzidos acerca do tema e que fossem relevantes ao aprimoramento da definição do problema e identificação da relevância da pesquisa.

O recorte temporal utilizado foi o período compreendido entre os anos de 2008 e 2019, considerando a Portaria Interministerial nº 17/2007, a partir da qual se deu início às atividades do Programa Mais Educação. Em 2008, com a participação de 138 escolas distribuídas em 55 municípios, localizados nos 26 estados e Distrito Federal, o Programa ampliou a jornada escolar para sete horas diárias, marcando o período contemporâneo em termos de ampliação da jornada escolar.

Para efetuar uma busca mais precisa utilizamos três descritores (palavras-chave), também denominadas de temas geradores: “educação física”, “educação integral” e “ensino médio”, além de outros três subdescritores: “formação humana integral”, “escola de jornada ampliada” e “formação de professores”. Em relação à localização espacial do tema, também foi utilizado como subdescritor “Mato Grosso”, considerando o estado de realização da pesquisa.

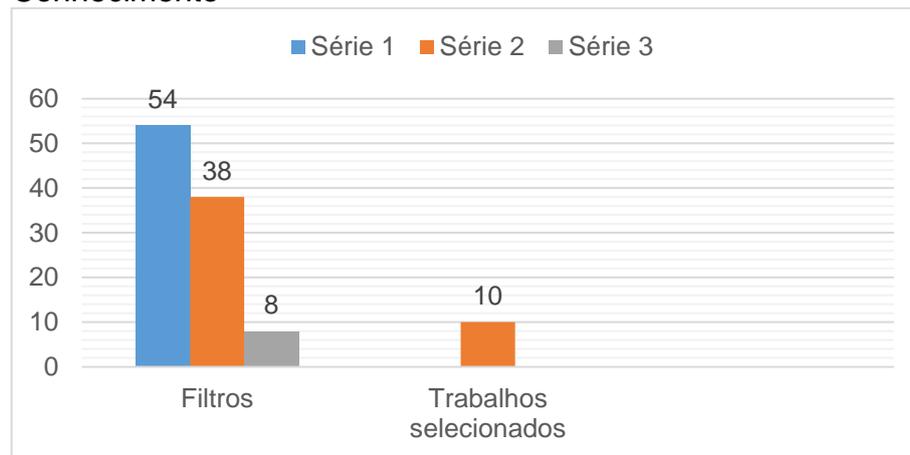
Diante dos primeiros resultados encontrados foi possível identificar que, muito embora exista um número significativo de trabalhos acadêmicos entre teses e dissertações que tratem sobre uma perspectiva de Educação Integral em escolas de jornada ampliada, pouquíssimas pesquisas estão voltadas para área da educação física. As que são específicas desta área são predominantemente focadas no âmbito do ensino fundamental, diferindo-se desta pesquisa, que busca compreender esses fenômenos no ensino médio, especialmente em escolas que visam a educação com jornada ampliada em Rondonópolis (MT).

Considerando que a implantação das escolas de jornada ampliada no estado do Mato Grosso é recente, com início em 2016, destacamos o município de Rondonópolis como sendo uma das três cidades pioneiras neste processo. Mesmo

sendo uma das primeiras cidades a implantar unidades escolares de jornada ampliada, não encontramos estudos publicados sobre os impactos deste processo quanto à educação física para o ensino médio.

Com o levantamento de produções acadêmicas, não encontramos resultados a partir da combinação dos descritores e subdescritores, resultando no que segue:

Gráfico 1 – Descritores e subdescritores do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT (2020)

Em relação ao gráfico 1, expressa os resultados da combinação de descritores a partir dos filtros descritos no quadro 1, localizado abaixo. Na coluna “filtros” expressa o resultado obtido utilizando o subdescritor localizador regional da pesquisa “Mato Grosso”. Na coluna “trabalhos selecionados” estão expressos os resultados dos filtros aplicados e o número de trabalhos selecionados após leitura prévia de resumo e palavras-chave.

Quadro 1 – Legenda detalhada do Gráfico 1 constando os resultados obtidos através da pesquisa da combinação de descritores e filtros

DESCRITORES	
“Educação Integral”; Escola de Jornada Ampliada”	
“Educação Física”; Educação Integral”; “Formação de professores”	
“Educação Física”; “Formação Humana Integral”; “Ensino Médio”	
“Educação Física”; “Escola de Jornada Ampliada”; “Mato Grosso”	
“Educação Integral”; “Ensino Médio”; “Mato Grosso”	
SÉRIE	
1	Ciências Humanas; Educação; Educação Física
2	Mestrado Acadêmico; Doutorado
3	Mato Grosso
RESULTADOS	
Estão expressos o número de trabalhos selecionados para compor este estudo	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT (2020)

O levantamento bibliográfico, após a aplicação de todos os filtros relevantes que aproximaram pesquisas já realizadas sobre o tema investigado, possibilitou observar a predominância de dissertações nos trabalhos selecionados, em 70%, ocupando as teses menor proporção, com 30%.

Realizada a leitura a análise dos resumos dos trabalhos, foram selecionadas aquelas dissertações e teses que se mostraram mais próximas ao objetivo de análise. As questões que definiram a seleção ou exclusão dos trabalhos foram baseadas no resumo, sob o critério de abordagem ou não da educação física e sua *práxis*, numa perspectiva de formação humana integral. Buscamos investigar a escola e suas ações, desde o cumprimento da legislação vigente, garantindo e executando os direitos dos alunos quanto à possibilidade de sua formação integral, assim como a preparação dos profissionais para efetivação desse processo.

Entre as produções que não foram selecionadas, havia trabalhos que tratavam de questões relativas à administração e gestão; outras direcionavam o tema ao ensino superior ou ao ensino profissionalizante; noutras, ainda, contemplavam-se áreas específicas como a educação de jovens e adultos e outras etapas da educação básica, que são temas de extrema relevância no cenário educacional, mas que não representam a temática de interesse para a pesquisa em questão.

As teses e dissertações selecionadas para uma análise mais detalhada encontram-se descritas no quadro 2. Esses trabalhos abordam questões que contemplam ensino médio, educação física, formação humana integral, escola de jornada ampliada e Educação Integral.

Quadro 2 – Dissertações e tese selecionadas através da pesquisa com os descritores e filtros citados no Quadro 1

TÍTULO DO TRABALHO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	PALAVRAS-CHAVE	TIPO DE TRABALHO	ANO DE DEFESA
Tendência temporal da participação nas aulas de Educação Física dos estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco de 2006 a 2016	Mallu Dias Soares	Universidade de Pernambuco	Tendência temporal; Aulas de Educação Física; Adolescentes; Estudantes; Escola.	Dissertação	2018
(Des)caminhos da Escola de Educação Integral: concepções, percursos e palavras docentes	Soraya Cunha Couto Vital	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação Integral; Professores; Psicologia Histórico-Cultural.	Dissertação	2016
A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na Escola de Tempo Integral	Maria do Carmo Souza Neto Schellin	Universidade Federal do Paraná	Educação Integral; Aprendizagem; Encaminhamento metodológico; Prática pedagógica.	Dissertação	2015
Educação em Tempo Integral e Educação Integral: realidade e projeto em Curitiba	Rosmary Terezinha Perin Dondé	Universidade Tuiuti do Paraná	Educação Básica; Educação Integral; Educação em Tempo Integral.	Dissertação	2014
Uma Leitura histórico-contextual da Escola de Tempo Integral	Romilso Mizael de Moura	Universidade Metodista de Piracicaba	Escola; Educação; Educação Integral; Escola de Tempo Integral.	Tese	2014
As representações sociais da Educação Física, em espaços formais e não formais, na perspectiva de jovens do Ensino Médio	Brunna Thais Reis Sales	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Jovens; Representações sociais; Educação Física.	Dissertação	2018
A disciplina Educação Física no Contexto do Ensino Médio Integral na Escola Estadual Temístocles de Araújo	Derick H. Paranhos de Carvalho	Universidade Federal do Pará	Currículo e organização do trabalho pedagógico; Ensino Médio Integral e Escola de Tempo Integral; Disciplina Educação Física.	Dissertação	2016
Educação Física e a Educação Integral e de Tempo Integral no Brasil	Juliana Pizani	Universidade Estadual de Maringá	Educação de Tempo Integral; Educação Integral; Educação Física;	Tese	2016

			Esporte na escola.		
Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais	Vickele Sobreira	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Formação profissional; Licenciatura em Educação Física; Currículo.	Dissertação	2015
Ampliação do tempo escolar e o Programa Experimental de Educação Integral do Município de Corumbá/MS (2009-2015)	Gilson Lima Domingos	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Programa Experimental.	Tese	2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT (2020)

Com a leitura das produções acadêmicas selecionadas foi possível localizar o aporte teórico que embasou as dissertações e teses, assim como verificar os elementos que compuseram as questões de pesquisa, problemáticas que motivaram os autores, objetivos, caminhos metodológicos, produção e análise dos dados. Por meio da seleção do referencial bibliográfico foi possível identificar as obras básicas e os aspectos que nortearam a área de estudo, de forma a contribuir com a delimitação do problema a partir da identificação da amplitude dos trabalhos já desenvolvidos.

Foi possível identificar um número considerável de trabalhos que apresentam informações sobre o tema da Educação Integral. Contudo, em sua maioria, esses estudos mantêm o foco direcionado às questões de organização curricular, dados técnicos e gestão escolar, pouco ou nada explorando as práticas da educação física, sobretudo, mediante o ensino médio em escolas de jornada ampliada.

De forma geral, dentre as pesquisas selecionadas pela proximidade com o tema e semelhança de estudo, nenhuma apresentou a mesma proposta, no sentido de buscar compreender os desafios para a educação física no ensino médio, partindo de um estudo em escolas de turno e de jornada ampliada no estado do Mato Grosso, município de Rondonópolis.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

2.1 Breves apontamentos sobre os modelos de formação humana: *paideia*, *bildung* e formação omnilateral

Este primeiro tópico é baseado principalmente na obra de Avelino da Rosa Oliveira e Neiva Afonso Oliveira (2014) sobre os modelos de formação humana: *paideia*, *bildung* e formação omnilateral.

O Plano Nacional de Educação tem como objetivo orientar e estabelecer as diretrizes do processo de ensino em suas diversas etapas e modalidades, a fim de assegurar o direito a todo cidadão ao acesso à educação escolar. Contudo, para que fossem estabelecidos tais direitos, o campo da formação humana educacional passou por vários modelos de formação ao longo da história mundial.

Segundo Oliveira e Oliveira (2014), seguindo os parâmetros filosóficos da formação humana na educação, é preciso analisar os aspectos e particularidades descritos na formação humana na *paideia* grega, na *bildung* alemã e na formação omnilateral. De forma geral, por meio da reflexão histórica podemos melhor identificar as particularidades e impactos gerados na formação dos conceitos que envolvem a formação humana.

O formato educacional grego teve início com o *areté*, evidenciado nos poemas homéricos, que tinha como ideal a junção das qualidades físicas, espirituais e morais, de forma a buscar o nível máximo da perfeição humana, em que se primava pelo aperfeiçoamento do belo e do bom. Após o século V, se denominou de *paideia* o movimento de “criação de meninos”, que buscava direcionar o programa educativo para a juventude por meio do ensino de atividades corporais como a ginástica, habilidades como a música, além do ensino dos conceitos humanos e morais, pois considerava o corpo como sendo a moradia da alma (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

A *paideia* buscava a formação de um cidadão com virtudes desenvolvidas, e neste período se destacou o Helenismo, que lutava pela manutenção de seu espaço e características. Platão definiu o movimento da *paideia* como “a essência de toda verdadeira educação” e, também, “como a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamental” (JAEGER, 2001, p. 147).

Neste contexto, a *paideia* direcionava um olhar para a formação com foco na coletividade, em que a educação se prolongasse para a vida toda. Visava, em outras palavras, materializar a essência do ser humano, assim como conduzir a potencialização da perfeição humana. Cabe salientar que anteriormente a esse período, a educação se dava pela contratação do professor pelas famílias que tinham melhores condições financeiras (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Ainda conforme Oliveira e Oliveira (2014), a formação *bildung* se baseava no iluminismo e também tinha referências na cultura clássica, na busca do belo e do bom. Porém, o foco deixava de ser o domínio corporal e direcionava sua formação para os setores das “artes e letras”, voltado ao desenvolvimento da razão humana e ao autoconhecimento. Se caracterizava pelo exercício da reforma íntima para o aperfeiçoamento espiritual, levando em conta a busca pela harmonização de valores, personalidade e humanidade.

Por meio do Renascimento e do Humanismo francês, retorna-se ao culto da cultura clássica, com foco nas ideias do belo e do bom, e no que as artes e as letras poderiam ofertar para a formação humana, contexto em que, o homem buscava compreender a natureza humana por meio do autoconhecimento. Portanto, a *bildung* visava o aperfeiçoamento e a autoformação do ser. Holisticamente, por meio do contato com um ambiente espiritualizado, se acreditava que o ser humano poderia conseguir desenvolver suas aptidões (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

A *bildung* se caracterizava como um movimento da prática do uso da razão humana de forma crítica e construtiva. Conforme o poeta inglês, Alexander Pope, a educação universitária alemã atuava no progresso intelectual por meio da razão para promover a ideia do coletivo, em que “viver sua vida de um modo orgânico, rítmico é o fim mais alto”. Também destacava que “a formação de uma personalidade completa, ajustada a todos os aspectos da vida humana, pelo desenvolvimento harmonioso de todos os poderes do indivíduo é o ideal” (EBY, 1962, p. 336).

Quanto aos fatores sociais e políticos, historicamente a *bildung* teve seu crescimento na sociedade alemã no mesmo período do surgimento da burguesia e do liberalismo, que buscavam o desenvolvimento da razão racional, o cultivo do intelectual das ideias de liberdade.

Outro modelo de formação humana que merece destaque foi a formação omnilateral, baseada nas teorias de Karl Marx, tendo o princípio da formação e da libertação humana como finalidade. A formação omnilateral se baseava em uma

concepção antropológica que comparava o estatuto humano sob a lógica capitalista e da propriedade privada, em contrapartida com seu “vir a ser”.

2.2 A constituição da Educação Integral no Brasil

A Educação Integral almeja abranger todas as dimensões do ser humano por meio da integração de alunos e professores em jornada ampliada de pelo menos sete horas diárias no ambiente escolar para a realização de práticas educativas. A permanência do aluno nos dois períodos escolares gera mudanças no cotidiano, tanto em relação ao convívio familiar, social e profissional, quanto em relação à rotina do professor (MOURA, 2014).

Cabe destacar que a jornada ampliada se refere a muito mais do que o período de horas determinado, estando aquém disso o objetivo de educação e formação humana integral.

Se pensarmos na constituição desse conceito ao longo do tempo, a sociedade brasileira, a partir do final do século XIX, passou por mudanças importantes, se destacando a estrutura econômica e social, que deixou de ser rural/agrícola para ser urbana/comercial. Em decorrência do constante processo de modernização, o fator intelectual passou a ser/estar mais evidente.

Desde o Período Imperial é possível identificar os elementos e concepções de escola de tempo integral, bem como de Educação Integral, conforme destacam Bonato, Coelho e Menezes (2011, p. 279):

Na reforma Leôncio de Carvalho pode-se detectar aspectos referentes a estas questões: [...] em síntese, a análise da reforma Leôncio de Carvalho, nos permite inferir que há uma associação entre educação integral e ampliação do tempo escolar, no caso, 6 (seis) horas diárias para os jovens com dez anos ou mais.

De acordo com Souza e Bonato (2009), o parecer da reforma do ensino primário e de várias instituições complementares da instrução pública, foi apresentado ao plenário da Câmara de Deputados, em 1882, se manifestando sobre a temática da integralidade na escola e na educação.

Lourenço Filho (2001) complementa essa afirmação ao dizer que Rui Barbosa defendeu uma educação que se apoiava em princípios que estavam além do racional e do lógico. Esse pensamento antecedeu ao período da Proclamação da Primeira

República, em 1889, e embora suas sugestões não tenham sido aprovadas, as ideias presentes acerca da Educação Integral manifestavam o desejo de inserir na escola a cultura física, científica e artística, que conforme Moura (2014), já se fazia presente no império por influência de Spencer, em sua obra publicada em 1861, “Educação intelectual, moral e physica”.

Segundo Coelho e Portilho (2009), é possível identificar três segmentos: a) o movimento integralista, que idealizava e defendia a Educação Integral; b) a corrente socialista, que tinham projetos concretos em uma linha anarquista, visando uma educação libertária; e c) o ensino racionalista, que direcionava o ensino para ações pedagógicas voltadas às necessidades dos explorados.

Com o integralismo se buscava assinalar a presença sob a bandeira da Educação Integral com o objetivo de espalhar seus pensamentos e idealização do plano de desenvolvimento de uma sociedade baseada em seu sistema ideológico, que apresentava como caráter político o fascismo. Coelho e Portilho (2009) citam o movimento integralista como um sentimento de caráter nacionalista em defesa da Educação Integral e como instrumento ideológico para a década de 1930.

Em relação à integralidade na educação, a Constituição de 1934 apontava, em seu art. 150, parágrafo único, a responsabilidade do Estado quanto à oferta: “ensino integral gratuito e de frequência obrigatória [...]”. Esteve presente também na Constituição de 1937, com a diferença de que o Estado passava a ser identificado como o colaborador principal, devido à família ser referenciada como a responsável pelas questões educativas. Conforme dispunha o art. 125, “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais”.

Conforme Moura (2014), foi no período da década de 1940 que oficialmente teve início o processo de desenvolvimento das escolas técnicas para suprir as obrigações de um país ainda em construção de suas políticas e economia. Portanto, se apoiando nas Leis Orgânicas do Ensino (Decretos-Lei nº 4.073/1942 e nº 9.613/1946), foram criadas as escolas técnicas industriais e as escolas técnicas agrícolas.

Para Germani (2006), o foco em uma Educação Integral buscava além da formação intelectual, a educação física, moral e a formação profissional. Todavia, nesse período não havia uma preocupação com a ampliação do tempo escolar. Ainda assim, ficou na fase de debate a idealização de uma Educação Integral e de uma escola em tempo integral, devido à falta de experiência. Somente no ano de 1952

surge como referencial as iniciativas de Educação Integral, com a Escola-Parque, idealizada e construída por Anísio Teixeira, na cidade de Salvador (BA).

Afirma Gandini (1980, p. 11) que Anísio é “uma das figuras mais polêmicas na história recente da educação brasileira”, enquanto Farhat (1984, p. 21) identifica Teixeira como o “[...] maior dos educadores brasileiros”. Também em uma carta de recomendação de Monteiro Lobato a Fernando de Azevedo, refere-se ao “[...] nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1966, p. 44). Declara Saviani (2007, p. 6), que fez muitas críticas sobre o escolanovismo, porém, afirma: “[...] rendo aqui minha homenagem ao grande Anísio Teixeira, que se empenhou, por todos os meios, na luta em defesa de uma escola pública de qualidade aberta a todos os brasileiros indistintamente”. Confirma, assim, a seriedade e autoridade de Anísio Teixeira na estruturação mais recente do processo educacional brasileiro.

O Ministério da Educação, na década de 2000, buscou fomentar a elaboração de um projeto sólido para direcionar as experiências educacionais atuais e futuras, assim como expandir as determinações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, esse período passou a ser um marco temporal para a educação brasileira na busca do tempo integral e da integralidade (MOURA, 2014).

Nesse contexto, é possível identificar os avanços na perspectiva legal da educação básica integral e no Estatuto da Criança e do Adolescente, em que foi instituído, em 2001, o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro. Nesse período, foi implantado, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, em que a ampliação progressiva da jornada letiva diária passava a ser de, no mínimo, sete horas, assim como a criação de um conselho escolar, que tinha como finalidade promover uma maior participação das comunidades na escola.

Posteriormente, o governo também desenvolveu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2007, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de 1996, com o objetivo de custear as propostas de política educacional e implementação do aumento da jornada do tempo escolar (MOURA, 2014).

Ainda em 2007, foi assinada a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril, que criou o Programa Mais Educação, para promover às crianças, adolescentes e jovens uma Educação Integral no período do contraturno, com atividades socioeducativas. Para destacar a integralidade da escola e da educação, o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, reforçou a importância do Programa Mais Educação.

Dentre os programas educacionais, o Mais Educação foi fundamental para direcionar a política de Estado para a adesão da Educação Integral, ofertando uma educação de qualidade a mais de 3 milhões de estudantes. O Programa chegou à marca de 6,5 milhões de estudantes até 2016.

Devido ao novo Plano Nacional de Educação, a meta era de abranger a muito mais alunos, pois até 2020, pelo menos 50% das escolas públicas brasileiras deveriam ofertar a educação de jornada ampliada (MOLL, 2012).

Segundo Dondé (2014, p. 49), o roteiro para discussão da Educação Integral do Distrito Federal, no ano de 2013, sugeria a seguinte definição:

A educação integral pode ser vista sob dois aspectos: como concepção e como processo pedagógico. Como concepção, visa à formação humana em suas múltiplas dimensões. Em outras palavras, não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, que, pela complexidade das relações que se estabelecem entre todos os elementos que coabitam a Terra, dialoga amplamente com as dimensões ambientais e planetárias, em um novo desenho das relações humanas e sociais. Vista dessa forma, a Educação requer que estejam integrados e sejam ampliados, de forma qualitativa, espaços, tempos e oportunidades educacionais. Como processo pedagógico, a educação integral prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais.

Entre os anos de 2007 e 2016 foi possível identificar uma modificação no conceito de Educação Integral para o Ministério da Educação. Em 2009, o termo “Educação Integral” se referia à educação em tempo integral, enquanto que em 2013, passou a ser considerada como uma “ampliação das oportunidades educacionais”, que se tornaria possível com a implementação de “escolas em tempo integral”. Tal conceito desenhava os fundamentos da Educação Integral, que determina uma educação que visualiza o aluno em sua totalidade, independentemente do tempo da jornada escolar (DONDE, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 concebem a Educação Integral como sendo:

[...] um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade (BRASIL, 2013, p. 18).

Conforme a política educacional mundial, a escola tem levado em consideração, cada vez mais, a diversidade e a valorização das diferenças. Dessa forma, para a formação integral do aluno, a escola além de se preocupar com o conteúdo curricular, também deve estar atenta à formação para a cidadania por meio de uma educação de qualidade. Para Gadotti (2009, p. 56), “uma educação de qualidade é uma educação ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades”.

Quanto às diretrizes curriculares, o problema do desenvolvimento da Educação Integral no Brasil pode estar relacionado ao entendimento de que não é encarada como uma vertente pedagógica, sendo vista como um mecanismo que só se faz possível mediante extensão da jornada escolar, assim como a ampliação de sua infraestrutura, sem levar em consideração a prática docente e a devida adequação da matriz curricular para a jornada ampliada.

O Ministério da Educação implementou, em 2007, a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para apoiar essa nova concepção de Educação Integral como política pública. Para Moll (2009, p. 6), “a educação integral exige mais do que compromisso: impõe também, e principalmente, projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”. E complementa, que

[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multireferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (MOLL, 2009, p. 36).

O Plano Nacional da Educação (2011-2020), dentre as metas estabelecidas, apresenta o dever de “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”, sendo sua primeira estratégia:

Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e intercomponente curriculares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo (BRASIL, 2013, p. 1).

Segundo Schellin (2015), para a promoção da Educação Integral, além da oferta de tempo ampliado de permanência no ambiente escolar, é preciso pensar no aluno como um ser humano multidimensional, para que no decorrer de sua vida consiga se desenvolver em diferentes aspectos. Destaca que seus processos de aprendizagens podem ocorrer em diferentes contextos como o escolar, familiar, social, assim como em outros espaços do cotidiano, formais e não formais.

Se faz justificável a ampliação do tempo diário da jornada escolar por pelo menos três fatores: a) por promover ao estudante a oportunidade de maior tempo para a realização das atividades escolares, dando à escola a oportunidade de melhorar os resultados de suas ações; b) por contribuir com uma forma de adaptação da escola às necessidades sociais; e c) por facilitar, com um melhor atendimento às mudanças, a concepção sobre educação escolar (CAVALIERE, 2007).

São diferentes os fatores que envolvem o processo de entendimento sobre a compreensão da educação escolar, em que por meio da ampliação da jornada poderão facilitar e permitir mais possibilidades do que apenas a busca pela melhoria dos resultados. Ainda que o tempo estendido permita o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas, é preciso ser capaz de contribuir com a qualidade da educação.

2.3 Legislação sobre o ensino médio e sua reforma

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 ficou estabelecido o dever do Estado em relação à educação quanto ao ensino médio, em seu art. 208,

inciso II, que deixa clara a necessidade da “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988, p. 1).

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, determinam ao Estado e municípios a responsabilidade da oferta da educação básica. O ensino fundamental é compartilhado, a educação infantil é dever do município e o ensino médio do Estado, cabendo também à União colaborar no atendimento dessa demanda (FEEMT, 2006).

Para o cumprimento do direito à educação, está o dever do Estado de educar. A Constituição Estadual de Mato Grosso (1989) e a Lei Complementar nº 49/1998, determinam que o ensino médio deve ser etapa obrigatória e gratuita. Portanto, o Estado deve garantir sua oferta, manutenção, desenvolvimento, universalização e qualidade, independentemente de modalidade ou turnos, passando assim a compor a educação básica.

Com a promulgação da LDBEN, mudou-se a nomenclatura “ensino de 2º grau” para “ensino médio”, compondo a finalização da educação básica. Já a educação profissional técnica de nível médio foi tratada à parte. O Decreto nº 5.154/2004 previa a educação técnica profissionalizante de nível médio em desenvolvimento junto ao ensino médio, e por meio da Lei nº 11.741/2008, a educação técnica profissionalizante passou a compor a educação básica, como modalidade de ensino.

Com a Medida Provisória nº 746/2016, que antecedeu a Lei nº 13.415/2017, o governo federal estabeleceu uma reforma para o ensino médio, fato que desencadeou protestos e críticas tanto pelo tempo exíguo de debates com a sociedade, quanto pela determinação de mudanças que não encontram base material para serem efetuadas no cotidiano das escolas, além do fato de que uma reforma demanda formação de professores. Assim como as críticas quanto às determinações da Medida Provisória, foram questionados os meios utilizados no seu processo de promulgação, devido à falta de contribuição dos segmentos educacionais para verificar os prós e contras da reforma.

Quanto aos impactos da Lei nº 13.415/2017, Costa e Coutinho (2018, p. 2) identificam as Leis que sofreram alterações no processo educacional do Brasil:

A lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), altera as leis: 1) 9.394/1996 (Brasil, 1996) – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB); 2) 11.494/2007 (Brasil, 2007) – que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (Fundeb); Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Além disso, revoga a lei nº 11.161/2005 – que dispõe sobre o ensino da língua espanhola, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Conforme estabelecido na Lei nº 13.415/2017, em seu art. 24, inciso I, determina-se a carga horária anual mínima no ensino médio em 1.400 horas, de forma progressiva, distribuída em pelo menos 200 dias letivos, e estabelece-se um prazo máximo de cinco anos para alcançar no mínimo 1.000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Ainda no art. 35, inciso I, quanto à parte diversificada dos currículos, determinada no *caput* do art. 26, que deve estar em harmonia com a Base Nacional Comum Curricular, é articulada a partir das particularidades do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. No inciso II, determina-se ainda, que cabe ao ensino médio incluir de forma obrigatória estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Já no inciso VI, determina a responsabilidade da União em estabelecer os padrões de desempenho destinados para o ensino médio, que a partir da BNCC se tornam referência nos processos nacionais de avaliação. Estabelece, em seu inciso VII, o dever dos currículos do ensino médio em analisar a formação integral do aluno, de forma que seja levado em consideração o processo de construção de seu projeto de vida e formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

A BNCC de 2017, em relação às mudanças organizacionais, políticas e didático-pedagógicas dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, destaca algumas situações, conforme disposto no art. 36, em que o currículo passa a ser composto por itinerários formativos da reforma.

Esses itinerários devem ser ofertados por diferentes arranjos curriculares, mediante relevância, contexto local e possibilidade dos sistemas de ensino, que se distinguem por: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, p. 2).

Ainda no art. 36, inciso V, determina-se que mediante disponibilidade de vagas na rede, poderá proporcionar ao aluno concluinte do ensino médio o ingresso a mais de um itinerário formativo de que trata o *caput*.

Quanto à oferta de formação com ênfase técnica e profissional proposta no inciso VI, considera:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017, p. 3).

Assim, caberá às instituições de ensino a emissão do certificado com validade nacional, que dará a habilitação ao ingresso dos alunos em instituições de nível superior ou demais cursos que exigem o certificado de conclusão do ensino médio. Conforme estabelecido pelo art. 36, inciso XII, cabe também às escolas orientar os alunos quanto ao processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*.

A estrutura educacional no Brasil se caracteriza pela dualidade, em razão da oferta de escolas com um formato direcionado para a formação e qualificação da mão de obra da classe trabalhadora e de escolas de formação intelectual para a classe dominante. Para Goodson (1997), essa diferenciação ocorre mediante a aplicação dos diferentes currículos, sendo um destinado ao desenvolvimento intelectual (ensino propedêutico) e outro para a profissionalização de mão de obra (ensino técnico).

Portelli (1977) aponta que só foi possível promover os aspectos fundamentais da hegemonia por meio da criação de um bloco ideológico que manteve a classe dominante com o controle do monopólio intelectual. Frigotto (2003) destaca que a estrutura para a educação profissionalizante da classe pobre só tende a promover o processo de subordinação às necessidades de aumentar o patrimônio da burguesia. Portanto, a formação educacional que contribui com a separação das classes sociais é recorrente devido à execução de currículos escolares distintos, que diferenciam a formação intelectual da formação profissional.

O processo de organização de um currículo por itinerários formativos pode provocar maiores dúvidas nas escolhas profissionais dos jovens estudantes e tais escolhas tendem a determinar o acesso à faculdade. Contudo, esse formato organizacional promove o engessamento das possibilidades de rompimento das possíveis barreiras do conhecimento.

Outro fator que marcou o retrocesso do ensino, foi a revogação da Lei nº 11.684/2008, que previa a inclusão obrigatória dos componentes curriculares de filosofia e sociologia em todos os anos do ensino médio, pois esses componentes promovem um pensamento crítico sobre as especificidades da educação e do mercado de trabalho, principalmente quando o ensino médio é profissionalizante.

Somente no ano de 2017 passou a ser obrigatório o estudo dos componentes curriculares de educação física, sociologia e filosofia, conforme determinação disposta na BNCC. Cabe ressalva ao fato de que são as instituições educacionais que ficam responsáveis pela organização e oferta, conforme matriz curricular proposta ao ensino médio, podendo (ou não) ser ofertada a educação física como componente curricular e itinerário formativo, ou apenas como componente curricular.

Apesar disso, de forma geral a reforma do ensino médio propõe contribuir para o avanço e modernização da educação brasileira, idealizando o processo de maior adequação ao momento histórico atual. Mediante os diferentes desafios que enfrenta o ensino médio, a Lei nº 13.415/2017 apresenta, em si, o intuito de contribuir com a redução da evasão escolar e melhor direcionamento da aprendizagem. Só o processo de implementação, consideradas as diversidades e desigualdades do país, poderá dizer se isso se concretizará.

Na prática, é possível identificar que a adesão aos itinerários pode gerar engessamento e desvalorização do componente curricular educação física, pois tende a considerá-la irrelevante ao processo de formação humana e profissional. Isso pode diminuir sua importância no decorrer do ensino médio, assim como a proposição de não ser aplicada no último ano, caso haja demanda de interesse e disponibilidade de aplicação dos itinerários que direcionam para outras áreas de formação.

Cabe salientar que a inserção do quinto itinerário visa a formação técnica, decorrendo, assim, a formação de mão de obra em menor tempo para a classe trabalhadora. Isso pode gerar uma desmotivação para os jovens quanto à procura pela continuidade de sua formação educacional em instituições de ensino superior, tendo em vista a necessidade de ingresso rápido ao mercado de trabalho. Esse fator fortalece cada vez mais o sistema de divisão entre as classes sociais.

Salientamos que na sociedade atual a escola deve desenvolver os princípios da autonomia, criatividade, espírito de pesquisa, cooperação e solidariedade, se fazendo necessário que os professores apresentem o domínio desses saberes e que consigam ensiná-los (TOZETTO; GOMES, 2009).

Nesse sentido, o próximo capítulo busca desenvolver um estudo que identifique o contexto do processo de formação continuada dos professores, de forma que suas reflexões e conhecimento sejam os principais instrumentos de desenvolvimento de estudo, pesquisa e ensino na escola.

3 PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DE JORNADA AMPLIADA

3.1 Práticas educativas e processos de formação continuada

Nesta pesquisa, buscamos evidenciar a importância da formação de professores para o processo de construção da perspectiva de uma formação integral. Por meio da formação é que os profissionais se tornam habilitados a desenvolver potencialidades em seus alunos, transformando-os em seres críticos e aptos a conduzirem seus projetos de vida.

Consideramos a educação como o “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1959, p. 8). Assim, é por meio da reflexão e das experiências individuais que se norteiam as respostas sobre questões de prática pedagógica.

Segundo Rossi e Hunger (2012), a profissão professor está inserida basicamente em todos os contextos escolares e o tema da formação continuada se enquadra em uma tarefa coletiva que envolve professores, gestores, pesquisadores, dentre outros atores do campo educacional. Essa formação deve ser contínua no decorrer da formação e prática profissional, sempre com o intuito de aprimorar sua ação pedagógica, desenvolver a profissionalidade docente e sua identidade.

Colaboram Tozetto e Gomes (2009), que o estudo adquirido na formação acadêmica contribui, mas não é suficiente para a prática do professor, fazendo-se necessário a identificação dos possíveis instrumentos capazes de promover a construção de saberes. O intuito está voltado à resolução de problemas, levando em consideração a realidade docente, provocando no professor o interesse pela busca de caminhos e análises reflexivas.

A formação reflexiva se apresenta como um novo modelo a ser construído. Para a formação dos profissionais da educação se enquadrar em uma postura reflexiva é fundamental a execução de ações baseadas na autonomia e na ciência, em que o estudo busca apresentar o processo da formação continuada de professores com base na literatura existente. Dessa forma, procura evidenciar a importância da continuidade de qualificação do professor, para que haja um processo evolutivo contínuo na área da educação escolar.

De forma geral, buscamos compreender o papel desenvolvido pelo processo de formação continuada, identificando se ela se faz relevante para a constante evolução das práticas pedagógicas executadas em sala de aula, assim como para a construção de saberes. Para uma formação intelectual crítica é preciso ter a capacidade de transformar o aprendizado teórico em atos na prática:

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (PIMENTA, 2000, p. 31).

Para essa modalidade de formação é preciso exceder o entendimento linear quanto aos fatores ligados ao conhecimento teórico e prático, romper os paradigmas entre teoria e prática, e determinar que o conhecimento é a fonte dos recursos intelectuais que norteia as ações do professor durante suas práticas pedagógicas. Por meio da reflexão, os processos se mantêm em constante movimento e variação, em que a formação reflexiva leva em conta a articulação de conhecimentos com a própria ação.

A reflexão promove ao homem uma imersão consciente no âmbito de suas vivências, em um mundo cheio de “conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (TOZETTO; GOMES, 2009, p. 6). Os saberes acadêmicos e teóricos somente são considerados instrumentos reflexivos quando ocorre uma interligação significativa por meio de esquemas de pensamento ativados pelo sujeito quando interpreta um fato real e estabelece sua própria experiência.

Conforme Vasconcellos (2004), é importante que o profissional da educação tenha uma boa formação, para que se desenvolva uma base sólida capaz de promover um bom embasamento inicial. Para tanto, é preciso alimentar, de modo contínuo, a sua formação, dada a complexidade e dinamicidade do ato de ensinar. Ferreira (2005) complementa que o processo de formação do professor deve ser contínuo no decorrer de sua vida profissional.

Candau (1997), ao falar sobre os modelos de formação capazes de proporcionar ao professor um desenvolvimento profissional, assim como mudanças na prática pedagógica, destaca três eixos de investigação necessários para os

profissionais da educação: a) determinar que a escola é local de formação; b) apreciar os conhecimentos e vivências dos professores; e c) estabelecer as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor. Neste último eixo, ressaltamos que no decorrer de sua carreira, o professor vivenciará diferentes momentos e etapas, que podem apresentar características diferentes conforme o corpo docente em cada etapa da carreira. Huberman (2000) denomina essas etapas como ciclos de vida profissional do professor.

Nesse mesmo sentido, de que a relação entre o saber acadêmico e a prática pedagógica deve ser vivenciada no decorrer da formação acadêmica do professor, contribui Sacristán (1999), ao defender que a prática pedagógica deve se conceituar pela atuação do professor no ambiente escolar e sua relação com a teoria está diretamente ligada aos saberes adquiridos nos anos iniciais da faculdade.

Dessa forma, não basta apenas a prática da leitura, mas sim o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam no aluno uma postura investigativa, com função de guia reflexivo, capaz de construir o seu conhecimento. Em outras palavras, “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Tozetto e Gomes (2009) ressaltam que é possível identificar nas atividades realizadas no ambiente escolar uma carência quanto ao domínio do conhecimento a ser lecionado, devido ao despreparo da prática de ensinar, seja por falta de determinados conhecimentos pessoais ou pelas lacunas na formação.

3.2 O pensamento dos professores sobre a formação continuada

A visão adquirida sobre formação continuada de professores se faz presente em publicações que declaram como sendo uma tarefa simples e fácil. Contudo, o modo de pensar dos professores — parte integrante dessa formação e de quem as vivencia — não se faz presente diante das pesquisas. No dia a dia escolar, por exemplo, raramente os professores têm conhecimento sobre os problemas de outros colegas, assim como sobre o referencial teórico de formação continuada (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Nas declarações dos professores sobre as ações de formação, as que mais se destacam são a participação em palestras e oficinas, em seminários, congressos e cursos com média de duração de até 10 horas. Portanto, são atividades ocasionais,

relativamente de curto tempo, sem que haja uma continuidade por longos períodos. A formação por períodos mais longos até faz parte dos planos escolares, mas na realidade acaba sendo excluída ou adiada.

Especificando melhor essas escolhas e preferências, Prada, Freitas e Freitas (2010) destacam as possíveis motivações:

Dentre as ações de maior preferência estão as oficinas, mesmo sendo pouco ofertadas nas formações. Essa preferência provém da modalidade de apresentação e desenvolvimento do trabalho de formas variadas, dinâmicas, e por debater as práticas docentes de sala de aula. Também em razão de sua metodologia participativa, que consegue melhor visualizar a realidade prática, tendo um aprendizado considerado mais concreto pelos docentes.

Também se apresenta maior interesse pelas palestras e seminários, por representarem possibilidades de discussão de temas mais adequados e atuais à prática da profissão. Na prática, as palestras geralmente apresentam sempre os mesmos temas, o que as torna cansativas e repetitivas, além de pouco contextualizar a relação entre teoria, prática e vivências da escola (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Os docentes enunciam que os cursos são ações frequentemente oferecidas como formação continuada, entretanto, não agradam os professores pelo fato de caracterizarem uma imposição, na maioria das vezes, pelas Secretarias de Educação. Alguns dizem que não são de real interesse por serem mais exposições de temas do que conteúdos que vão ao encontro das expectativas dos docentes, que em sua maioria, gostariam de conteúdos e metodologias para resolver situações de seu cotidiano. Os professores buscam nas ações de formação continuada, meios para auxiliá-los na resolução de problemas e na transformação de sua prática. Ou seja, métodos, instrumentos e novos aprendizados que influenciem no dia a dia de sala de aula.

Os assuntos de maior interesse dos professores referem-se aos pontos que envolvem a didática, além de particularidades referentes às suas áreas de atuação, em que buscam suprir, por meio da formação continuada, lacunas educacionais da formação acadêmica para melhor se prepararem para as vivências do ambiente escolar. Em um contexto geral, os professores procuram aprimorar seus conhecimentos e promover seu crescimento profissional, pois por meio dessas ações

vão adquirindo uma base de aperfeiçoamento da prática pedagógica, assim como a angariação de maiores conhecimentos.

Conforme Cunha e Krasilchik (2000), quando ocorre o envolvimento do professor há uma oportunidade de potencialização de mudanças. Para isso, deve ser levado em consideração outros fatores além da identificação das experiências adquiridas, relacionadas à interação entre as novas percepções a serem construídas e suas crenças, valores e formação. Quando se deseja investir nessas mudanças, fatores como prazer, desejo, desafios, companheirismo e a promoção de um ambiente de trabalho agradável devem ser desconsiderados.

Para promover maior interação no curso, orienta-se a inserção de dinâmicas de grupo e atividades inovadoras no decorrer da programação para manter a atenção do professor. Quando os cursos forem ministrados por professores da rede de ensino, é necessário que sejam considerados profissionais de credibilidade, que tenham experiência e domínio acerca do assunto proposto. Esse profissional também deve estar aberto para mudanças, ser simpático, educado, entusiasmado, dentre outros atributos desejáveis para professores de cursos (CUNHA; KRASILCHIK, 2000).

Conforme se adquire experiência, mais fácil é o processo de identificação das expectativas dos professores ao participarem de cursos. Em geral, buscam novos saberes como aprender a usar o laboratório, desenvolver novos métodos científicos, se atualizar nas notícias, aprimorar seus recursos pedagógicos para serem executadas em sala de aula. Os professores facilmente se animam com materiais simples, de baixo custo e de fácil desenvolvimento para com seus alunos.

No decorrer das últimas décadas, o tema formação continuada de professores se fez cada vez mais presente nos debates educacionais, pois se apresenta como uma das preocupações do Poder Público, assim como das universidades, centros de pesquisa e docentes atuantes no ambiente escolar. Os professores identificam essa necessidade ao passo que desejam contar com uma contribuição para/na execução dos conteúdos básicos, de forma a melhor identificar condições escolares e reduzir possíveis deficiências de sua formação acadêmica (MEDIANO, 1997).

A formação continuada se justifica por motivos relevantes que se relacionam com a “própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronto e acabado, pois se encontra sempre vinculado a um saber” (CHAKUR, 2000, p. 82). Nesse sentido, a formação continuada coopera com o processo de atualização da profissionalização do professor, assim como promove o melhoramento

dos domínios indispensáveis à sua qualificação, atuando na identificação de possíveis resoluções de dificuldades presentes no ensino.

Sobre as práticas de formação, quando se enquadram como referência das dimensões coletivas, estão colaborando para a libertação profissional, promovendo a consolidação de profissionais autônomos no desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. Os professores precisam ser produtores de sua própria profissão. Desse modo, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1992, p. 7).

Nóvoa (1992) destaca que não basta aperfeiçoar o profissional, sendo necessário também investir no ambiente escolar no qual as práticas são realizadas, articulando-se aos projetos da escola. Para a implantação das inovações, será exigido também mudanças no processo organizacional e funcional da escola, para que trabalhar e formar não se apresentem como atividades distintas, encarando a formação como um processo contínuo.

Para Garrido e Carvalho (1995), infelizmente o desenvolvimento dos cursos de formação de professores, tanto para preparação ou para atualização, vem sendo considerado insatisfatório. Dentre alguns fatores, aponta-se a falta de integração entre universidades e escolas e a separação entre pesquisadores atuantes (que propõem novos projetos) e professores (que não buscam um processo reflexivo sobre seu ensino), o que traz ao debate a inércia em modificar o seu desempenho.

Evidenciamos também a problemática da formação acadêmica precária e de baixo padrão educacional, em que a maior parte dos professores das escolas estaduais e municipais necessitam realizar cursos de atualização quando iniciam suas atividades no mercado de trabalho. Alguns professores recém formados em suas licenciaturas se apresentam despreparados em relação ao domínio dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, o que, possivelmente, promove implicações na qualidade do ensino (CARVALHO, 1991).

Conforme Caldeira (1993), a formação de professores não acaba no curso de graduação, devendo ser encarada como um processo constante em termos de atualização. As propostas de formação continuada são desenvolvidas por meio de cursos, palestras, seminários, dentre outras ações em que os docentes são os ouvintes, mas podem (em muito) contribuir e não apenas absorver.

Carvalho (1991) aponta a necessidade e importância de que os cursos de atualização realizem uma abordagem especial dos conteúdos específicos, de forma a

promover a atualização dos conhecimentos dos professores em áreas específicas, mantendo, contudo, coerência ao princípio de que para ensinar algo não basta saber a teoria. É necessário também entender seu processo de construção e incorporá-la de tal maneira a se adquirir o domínio de levá-la a diferentes níveis de ensino e alunos com diferentes conhecimentos.

3.3 As políticas públicas na formação continuada de professores

Cada vez mais o campo das políticas públicas vem norteando novos pontos de vista quanto às questões sociais. Todavia, os países em desenvolvimento ainda apresentam dificuldades em desenvolver suas políticas públicas de forma que sejam capazes de contribuir com o crescimento econômico, assim como promover um processo de inclusão social da população.

Conforme Souza (2006), a área de políticas públicas contou com quatro principais fundadores:

Laswell, Simon, Lindblom e Eastone. Laswell, em 1936 criou a expressão *policy analysis* (análise de política pública), com o objetivo de conciliar conhecimento científico e acadêmico com as atividades desenvolvidas pelos governos.

Já Simon, no ano de 1957 conceituou a racionalidade e acreditava que sua limitação se minimizaria mediante o conhecimento racional e que poderia ser potencializada mediante a criação de estruturas que enquadrassem o comportamento dos atores e os direcionasse aos resultados almejados.

Para Lindblom (1959 a 1979), era necessário inserir outras variáveis às teorias de Laswell e Simon, como por exemplo, a análise das relações de poder e inserção de outras fases ao processo decisório. Portanto, além da análise de racionalidade se fazia necessário verificar outras questões como “o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse (SOUZA, 2006, p. 5).

Segundo Eastone, em 1995 a política pública se definia como uma área inserida no estudo da política, que visava analisar o governo em relação às principais questões públicas. Se caracterizava, dessa forma, como a somatória das atividades desempenhas pelo governo, que refletiam diretamente na vida dos cidadãos.

Diante desses principais fundadores na área de políticas públicas, Farhat (1984, p. 34) a determina como sendo

o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Contudo a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

De modo geral, os autores denominados “pais” da política pública, mesmo que evidenciando abordagens diferentes, apresentam o entendimento de que o todo é mais importante do que a soma das individualidades (SOUZA, 2006).

Segundo Paviglianiti (1999), a política educativa está inserida dentro das ciências da educação e aborda o entendimento sobre as relações entre sistemas educacionais e Estado. O processo de implantação das políticas públicas é de competência dos estados jurisdicionais, sendo aplicado por meio das leis nacionais que regulamentam suas diretrizes.

Para um sistema centralizado, tais responsabilidades são detidas pelo Estado, em que as leis podem conter programas que promovam as devidas conformidades para os recursos e níveis de participação na implementação de políticas públicas (RUIZ; GARCIA; PICO, 2013).

Entendendo a formação de professores como um processo contínuo, Marques (2000, p. 96) aponta que:

Formar o profissional não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas que os fazem reais e historicamente situados.

Neste contexto, Leitão (2004) indica os elementos relacionados a esse processo formativo como sendo “a prática acadêmica, a prática pedagógica cotidiana, a prática política coletiva, a ação governamental traduzida nas leis e diretrizes e as pesquisas em educação”. Esses elementos se caracterizam como práticas sociais, mediante um contexto socioeconômico que, em constantes variações, apresenta suas bases, correspondendo à formação de diferentes perfis profissionais.

Para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais são envolvidos diferentes fatores que caminham desde as últimas décadas do século XX em direção ao paradigma da inclusão escolar, demandando novas práticas docentes, como recorrentes estudos da área de linguagem. Essas ações demonstram, e

consequentemente exigem, o repensar da formação de professores (CARMO *et al.*, 2019).

Segundo Carvalho e Oliveira (2016), o processo de qualificação dos docentes se apresenta como essencial para promover uma educação de qualidade, se fazendo de suma importância a análise das políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores. Reforçamos que as políticas educacionais e as modalidades de formação inicial e continuada estão cada vez mais presentes (e são cada vez mais necessárias) nos debates educacionais.

Uma vez que os professores precisam pensar e executar suas atividades de forma a envolver toda as diversidades culturais no ambiente escolar, a formação de professores deveria ser pauta fundamental nos discursos e políticas públicas no âmbito da educação, o que contribuiria para o processo de desenvolvimento de uma educação de qualidade (CARVALHO; OLIVEIRA, 2016).

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), de forma geral as reformas educativas da América Latina apresentam muitas similaridades, pois priorizam as recomendações de organismos multilaterais, assim como as políticas desenvolvidas pelo governo local. Quanto às divergências existentes entre os eixos norteadores das reformas, são derivadas dos diferentes contextos em que a política é criada e implementada.

Nos últimos 30 anos, os países latino-americanos vêm implementando várias reformas com foco na formação de professores, sendo este um dos eixos transformadores dos sistemas educacionais. Já na última década, vem se buscando projetar a formação de professores com maior aproximação ao ambiente escolar (RUIZ; GARCIA; PICO, 2013).

A relação escola-professor é fundamental no processo de treinamento docente, visto que é no ambiente escolar que são aplicadas suas práticas pedagógicas em meio à sua evolução durante esse processo. É nesse ambiente que os professores têm suas habilidades e conhecimentos testados, assim como as de seus alunos.

O processo de formação fomenta também o desenvolvimento pessoal, por meio da aplicação das habilidades de mediações (treinadores, leituras, a relação com os outros, dispositivos e conteúdo). Esse contexto se caracteriza como um processo contínuo na busca de adquirir, estruturar e reestruturar seus conhecimentos, habilidades e valores para execução das atividades da docência (MARCELO, 2008).

Sabe-se que os professores são fundamentais para a concretização de um projeto educativo, portanto seu processo de formação deveria ser adotado como prioridade no âmbito das políticas educacionais, para que se tornem cidadãos conscientes junto ao apoio da escola. Visto que as relações adquiridas na escola se estendem para fora dela, a formação do educador deve ser voltada para o desempenho de suas funções (RODRIGUES; ARAÚJO, 2005).

O Ministério da Educação, no ano de 2009, lançou o Plano Nacional com o objetivo de auxiliar na formação dos 600 mil professores que lecionavam sem formação ou que atuavam em áreas diferentes de sua formação. Esses professores, denominados de leigos, representavam cerca de 33% de todos os docentes atuantes na rede pública (RUIZ; GARCIA; PICO, 2013).

Quanto aos processos de regulamentações e normatizações, na pesquisa de Gatti (2008) aponta-se que após a LDBEN de 1996 ocorreu uma explosão de procura e oferta para os cursos de formação continuada. Dentre os artigos da LDBEN, se destacam alguns pontos fundamentais que envolvem a formação continuada. Destacamos a abordagem dos conceitos de formação continuada, retratados como capacitação em serviço, de acordo com o art. 61, inciso I, da referida Lei.

Outro ponto de destaque está relacionado ao espaço ocupado pela formação continuada nas políticas públicas educacionais. Por ser um direito adquirido do professor, assim como forma de valorização da carreira educacional, deve ser garantido nos estatutos e planos de carreira da educação pública, conforme o art. 67 da LBDEN. Este artigo trata também sobre o piso salarial, progressão funcional, condições de trabalho adequadas e aperfeiçoamento profissional continuado (GATTI, 2008).

Ribeiro (2020) promove uma discussão quanto ao fato de a LDBEN ter promovido uma grande vitória para os profissionais da educação, por sua contribuição no processo de definição de que é de responsabilidade das instituições educacionais o desenvolvimento e a oferta de programas de formação continuada para os professores. Em paralelo, o Governo Federal ficou responsável pela normatização de um programa de financiamento para a manutenção e desenvolvimento da formação docente, a princípio por meio de financiamento do FUNDEF.

Conforme Carvalho e Oliveira (2016), sendo a formação de professores uma prática social de constante reflexão e coerência junto à prática a ser implementada, os cursos esporádicos não contribuem com mudanças expressivas no fortalecimento

de um planejamento pedagógico, nem para o plano de carreira. Assim, se levado em consideração os interesses internacionais quanto aos processos de formação de professores, temos uma política de aligeiramento.

A criação de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superior de educação e o Curso Normal Superior (artigo 63), atendeu exclusivamente aos objetivos de diversificação das IES impostos pelos organismos financiadores (Banco Mundial, 1994), visando reduzir os custos com o ensino em instituições universitárias com desenvolvimento pleno da investigação e da pesquisa, partilhar o financiamento com instituições privadas e tornar mais ágil e eficiente a formação dos quadros do magistério, fundamentais para aterrizar a reforma no chão da escola (FREITAS, 2004, p. 95).

Freitas (2004) destaca que essa reflexão busca promover uma compreensão crítica das políticas públicas de formação de professores, em que suas conquistas se mostram realizadas por meio de lutas frente aos interesses do sistema capitalista e neoliberal. Busca-se uma política voltada para a formação de professores geradores de oportunidades aos sujeitos, mas, em contrapartida, não lhes é oferecido condições devidas para uma formação de qualidade.

Sabendo que “política pública” é tudo aquilo que um governo faz ou não, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou não para a educação. Contudo, sendo a educação um tema amplo para o desenvolvimento de políticas, é preciso que se mantenha o foco mais específico no tratamento da educação, que em um contexto geral está relacionada às questões escolares (OLIVEIRA, 2010).

Portanto, as políticas públicas educacionais direcionam o processo de decisão do governo no que concerne ao ambiente escolar enquanto espaço de ensino-aprendizagem. Dentre as decisões englobam-se questões como: “construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, dentre outras” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Segundo Rodrigues e Araújo (2005), nos últimos anos as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil têm se mostrado estratégicas diante do momento difícil vivenciado pelo neoliberalismo. Diante de um período em que se busca naturalizar as reformas de âmbito mundial — que preconizam o amplo uso dos livros escolares, a descentralização da equipe de gestão escolar, o destaque para os níveis elementares de escolarização, a habilitação dos professores em atuação, entre outras medidas que

se mostram de caráter paliativo, com objetivos a curto prazo — não se promovem mudanças consideráveis na estrutura precária dos sistemas educacionais.

Carvalho e Oliveira (2016) defendem que as lutas referentes às políticas públicas brasileiras da educação básica, quanto aos aspectos como currículo, parâmetros de qualidade e formação de professores, são oriundas de reivindicações que possibilitaram o processo de separação de sua característica compensatória de carências e defasagens afetivas e culturais dos jovens mais humildes.

A partir desse exemplo, salientamos que o contexto histórico contemporâneo, tanto no âmbito mundial como nacional, é marcado pela ausência de avanço social e educacional, devido à “indeterminação política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras” (FRIGOTTO, 2003, p. 65). Essa percepção deve ser observada para que não ocorra uma leitura ingênua e equivocada de qualquer política pública social e educacional no país.

As políticas públicas educacionais se apresentam como instrumentos capazes de promover diferentes contribuições com a qualidade da educação, tendo em vista se fazer presente no campo escolar do sistema educacional. Outro ponto é a ampliação dos conhecimentos quanto aos conteúdos abordados, pois muitas pessoas não têm a oportunidade de debater os termos num sentido mais amplo. Assim, mediante a apropriação de tais conhecimentos, se tornaram cidadão mais conscientes em suas decisões e entendidos das políticas públicas relacionadas aos interesses do seu coletivo (SILVA; DIAS; MENDONÇA, 2018).

A partir da discussão de aspectos acerca da formação de professores e do papel que desempenham diante do contexto educacional, o capítulo subsequente promove uma análise da realidade experimentada em Rondonópolis (MT), traçando um paralelo entre uma escola de jornada ampliada e outra de turno. Analisar o processo de formação continuada dos professores dessas instituições possibilita averiguar, na prática, como tem se dado esse processo, que tem especial interesse na área de educação física aplicada ao ensino médio.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JORNADA AMPLIADA E DE TEMPO PARCIAL EM RONDONÓPOLIS (MT)

4.1 Escolas-*locus* e características da pesquisa

Em razão de nossa proposta de pesquisa estar voltada à realização de um estudo em escolas públicas estaduais de ensino de Rondonópolis (MT), traçando um paralelo entre uma escola de jornada ampliada e outra de turno, a fim de evidenciar como se dá o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física no ensino médio, propomos como método a análise documental.

As escolas-*locus* da pesquisa foram a Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP), escola de turno, e Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes (EEAAM), escola de jornada ampliada.

Consideramos os seguintes documentos: Legislação estadual, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto do Grupo de Estudos do Núcleo de Línguas (GEL), registrado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO), sobre a formação continuada de professores no estado.

Quanto aos projetos do GEL, analisamos os documentos de 2017, 2018 e 2019, considerando que a Escola Adolfo Augusto de Moraes se tornou escola plena a partir de 2017, e no ano de 2020 o processo de formação continuada dos profissionais da educação pelo GEL foi suspenso, devido às restrições da pandemia por Covid-19. Portanto, os referidos documentos foram a base para o estudo dos sujeitos (universos institucionais) a fim de possibilitar a obtenção de respostas aos questionamentos propostos neste estudo. Sobre o PPP, o da Escola EEMOP ainda vigente à época da pesquisa era o de 2019, enquanto na Escola EEAAM já vigorava o de 2020.

Enquanto pesquisa qualitativa, elegemos a metodologia de Análise Textual Discursiva, considerando a necessidade de verificar as informações contidas nos documentos de forma mais aprofundada, gerando novas significações, novas compreensões.

Para isso, com o método de Análise Textual Discursiva, embasado na proposta de Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2007), buscamos fornecer um novo panorama a partir dos documentos, ocasionando um maior suporte à interpretação dos dados. A ATD é compreendida como um processo auto-organizado de “construção da

compreensão” por meio da interpretação das informações e documentos, de forma cuidadosa, para garantir a qualidade das teorias formuladas e posterior interpretação (MORAES, 2003).

4.2 Análise Textual Discursiva: compreendendo o fenômeno investigado

A Análise Textual Discursiva

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 192).

A ATD conta com três etapas para alcançar/captar o novo emergente. A primeira delas é a unitarização, que se constitui como etapa para que as novas compreensões possam ser desenvolvidas. Esse processo se classifica como uma leitura atenta e profunda dos dados em um processo de separação das unidades significativas. Os dados são “recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 132). Nessa fase, é de suma importância que o pesquisador estabeleça uma relação profunda com os dados.

Na segunda etapa ocorre o processo de categorização, que se denomina assim por se traduzir em um “processo de comparação entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197). Conforme os objetivos do trabalho, é possível construir categorias devido aos elementos semelhantes, mesmo sendo passíveis de mudanças e reorganização a qualquer momento.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 125), “[...] as categorias não saem prontas, e exigem um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência”. O processo de categorização se determina, portanto, por três propriedades: validade ou pertinência, homogeneidade e a não exclusão mútua.

A propriedade de validade determina os processos de descrição e interpretação realizados nos documentos por meio do conjunto de categorias, sendo preciso que sejam válidas e pertinentes aos objetivos da análise, e que representem os documentos em relação à fundamentação teórica adotada na pesquisa. A segunda propriedade, a homogeneidade, determina que “as categorias de um mesmo conjunto precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, de um mesmo contínuo conceitual” (MORAES, 2003, p. 199). Por fim, a terceira categoria, exclusão mútua, significa dizer que nem sempre se faz necessário acontecer uma exclusão mútua entre as unidades de significado.

4.2.1 Unitarização: buscando unidades de mesmo sentido

Conforme Moraes (2003), “a unitarização representa um movimento para o caos, de uma desorganização de verdades estabelecidas”. Para que se consiga visualizar e pontuar os objetivos e finalidades a que este estudo se propõe, constituímos, a partir da desmontagem dos textos, uma identificação de forma intuitiva, aliada à compreensão da análise dos dados, apresentando o processo de unitarização dos documentos selecionados.

Quadro 3 – Unitarização a partir da desmontagem dos textos

PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (2017, 2018 e 2019)	
1	O Grupo de Estudos do Núcleo de Línguas (GEL) visava atender à demanda dos professores de Língua Portuguesa das escolas da rede estadual
2	Possibilitar estudos aos professores de Língua Portuguesa tendo por base a leitura e a produção textual na perspectiva do gênero
3	O projeto do GEL determinou como público alvo (os professores de Língua Portuguesa dos anos finais e ensino médio), em razão dos resultados provenientes da ADEPE de 2016 [Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso] e as avaliações internas
4	O projeto do GEL buscou abranger a formação de todos os professores da área de linguagens, contudo, o foco se direcionava à componente curricular de Língua Portuguesa
5	Buscou-se aplicar as trocas metodológicas entre os professores com base nas atividades desenvolvidas no GEL com seus pares
6	Busca por interação entre escolas acerca de suas dúvidas e dificuldades e/ou avanços
7	Aplicação de um diagnóstico avaliativo do Grupo de Estudo de Linguagens em cada encontro para avaliar o processo de formação do professor no projeto
8	Denominação como “núcleo de Língua Portuguesa” devido o componente curricular de Língua Portuguesa se sobrepôr pela ausência dos demais (Língua Estrangeira, Artes, Educação Física)
9	O tema proposto para o GEL está voltado à “intervenção na prática pedagógica de Língua Portuguesa a partir das diretrizes da Secretaria de Educação Básica”
PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS (2019 e 2020)	
10	As práticas metodológicas fundamentam-se em quatro princípios: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional

11	A EEMOP prioriza a formação continuada, uma vez por semana; sendo 60% do tempo utilizado para estudo coletivo (momento de interação e socialização) e 20% para intervenção pedagógica (momento com o aluno)
12	A escola possui uma proposta pedagógica em que o PPP é discutido e elaborado pelo colegiado, com o intuito de fomentar a participação efetiva de todos na elaboração ou reelaboração do Projeto
13	Os profissionais da escola veem na formação continuada um meio importante, satisfatório e necessário para refletir sobre seu trabalho e a importância da educação na vida de todos
14	A escola se preocupa e desempenha um trabalho em prol de analisar o fluxo de frequência dos alunos e da retenção
15	A escola compreende que várias situações impossibilitam o aluno de frequentar as atividades oferecidas
16	O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional, conforme determinado pela LDBEN no art. 36
17	A organização curricular da EEMOP está de acordo com os marcos legais da educação brasileira como a BNCC (2017), com o objetivo de instituir uma base curricular a todo o território nacional e com o compromisso de desenvolvimento das competências
18	A área de linguagens trabalha com leituras, exposição oral, trabalhos manuais, apresentações práticas, seminários, produção textual, questionamentos, composições visuais, aulas expositivas e dialogadas e pesquisas orientadas. Além disso, a educação física trabalha com participações em competições, vivências corporais, grupo de verbalização e grupo de observação, visitas a locais de práticas corporais (academias, praças, ginásios, parques, SESC e outros) visando conhecer a utilização das vivências corporais no mercado de trabalho
19	A prática pedagógica é construída a partir da relação entre teoria e prática, visando a preparação do discente como sujeito que precisa ser inserido na sociedade que atua e transforma
20	A EEAAM elabora suas prioridades, isto é, suas metas, a partir de cinco premissas e cinco objetivos articulados à estas premissas. São elas: Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade
21	As metas estabelecidas pretendem promover formação continuada a partir da política de formação do estado para garantir a efetividade do desenvolvimento do PPP da escola
22	No ensino em tempo integral o Projeto de Vida está no centro das ações educativas, devendo considerar o estilo de vida pessoal e social do estudante
23	A EEAAM, enquanto integrante do Projeto Escola Plena, tem como foco a formação integral do educando para a construção do seu Projeto de Vida. Sob essa orientação, o currículo integra três eixos: formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI
24	Nas escolas que ofertam ensino médio em tempo integral a avaliação deve ser ancorada em uma concepção política e ética. Dessa forma, no aspecto político a avaliação visa um processo de democratização no cotidiano escolar, e no aspecto ético se resguarda no respeito e consideração com todos os envolvidos no processo
25	A EEAAM, instituição educacional que oferta a modalidade regular de ensino médio em tempo integral, fundamenta seu currículo nas seguintes bases legais: Constituição Federal de 1988, em seu art. 1º, incisos II e III, art. 6º e art. 205; princípios basilares explicitados na LDBEN de 1996 e Resolução nº 003/2018 do CNE/CEB [Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica] que atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio
26	A EEAAM assume a perspectiva crítica do currículo, redimensionando o estudante e seu projeto de vida para a centralidade das ações pedagógicas que são focadas no desenvolvimento das competências e habilidades propostas na BNCC e no DRC-MT [Documento de Referência Curricular para Mato Grosso], promovendo também articulação dos eixos estruturantes das OCs-MT [Orientações curriculares para Mato Grosso] (conhecimento, cultura etrabalho), aos princípios educativos do Projeto Escola Plena, com o intuito de superar um currículo tradicional, estante que desconsidera o estudante e suas potencialidades
27	Considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físico, cognitivo e socioemocional

28	Cabe evidenciar que o currículo escolar busca romper com a fragmentação do ensino-aprendizagem desenvolvido nas áreas do conhecimento e na parte diversificada, com tratamento metodológico que valoriza a contextualização e a intercomponente curricularridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos
29	No Projeto Escola Plena, o Jovem e seu Projeto de Vida estão na centralidade das práticas educativas e todas as ações da escola devem ser ancoradas nos Princípios Pedagógicos do Protagonismo, dos Quatro Pilares da Educação, da Pedagogia da Presença e da Educação Interdimensional
30	A área de Linguagens visa, preferencialmente, trabalhar a partir da perspectiva do gênero, respeitando as demais especificidades acerca das abordagens metodológicas dos componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, para contemplar o seu papel dentro da prática educacional e social, promovendo assim, a formação de um sujeito crítico e reflexivo perante a sociedade
31	Quanto à educação física, este componente curricular tem como foco metodológico a crítica-superadora, presente no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, proposto por um coletivo de autores em 2014. A obra trata de um tipo de conhecimento chamado de Cultura Corporal, a partir de um resgate histórico do tema, contextualizando e contestando sua realidade, relacionando com temas atuais, refutando também o senso comum, perpassando por temas que compõem a cultura corporal do movimento tais como jogos, esportes, ginástica, lutas, danças e outros
32	A educação física no âmbito escolar possibilita inserir e integrar os estudantes na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimento, afetos e emoções, manutenção e melhoria da saúde
33	Favorece também a autonomia dos estudantes para monitorar as próprias atividades, regulando esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais à saúde
34	O referido componente curricular deve ser trabalhado de maneira que permita entender o corpo em sua complexidade, ou seja, sobre uma abordagem biológica, antropológica, sociológica, psicológica, filosófica e política
35	De acordo com a BNCC (2018), a educação física está ligada a uma visão totalitária de homem enquanto agente cultural e histórico, que constrói significadospor meio das interações sociais
36	A educação física assume a tarefa de compreender e possibilitar a interação por meio dessa linguagem, podendo ser construída pelas vivências de jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, conhecimento sobre o corpo e outros
37	Na EEAAM a avaliação envolve o desenvolvimento de habilidades específicas adquiridas pelo estudante, tais como: observação, pesquisa e análise das atividades pertinentes ao conhecimento adquirido e o incentivo à aspectos formativos relativos ao desenvolvimento de sua autonomia e dos valores humanos

Nota: Quadro elaborado pela autora a partir da unitarização proposta por Moraes e Galiazzi (2007)

4.2.2 Categorização: o que se assemelha e o que se difere

Para a etapa subsequente, de categorização, buscamos identificar a classificação das unidades de análise, formulando categorias que possam ressaltar os aspectos mais importantes dos fenômenos investigados. Assim, uma categoria é resultado de um conjunto de unidades que mantenha semelhanças capazes de as aproximar (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Quadro 4 – Categorização a partir das aproximações entre as unidades

CATEGORIAS DE ANÁLISE		UNIDADES DE SENTIDO
1	Formação continuada para os professores do GEL	<ul style="list-style-type: none"> - Trocas metodológicas entre os professores - Avaliação do processo de formação do professor - Fortalecimento dos vínculos entre os professores
2	O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do contexto local - Verificação das necessidades formativas dos alunos
3	Envolvimento dos pais e comunidade escolar com os projetos desenvolvidos pela escola	<ul style="list-style-type: none"> - Participação dos pais no desenvolvimento do PPP da escola - Compromisso e participação com a vida escolar dos filhos - Contribuição na identificação das necessidades escolares dos filhos
4	Desenvolvimento do desempenho acadêmico em função da participação nas aulas de educação física	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da coordenação motora - Atenção e concentração - Organização - Equilíbrio - Maior envolvimento com a disciplina - Participações em competições - Vivências corporais
5	Desenvolvimento integral dos estudantes em função da educação de tempo integral	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução das habilidades - Fortalecimento de vínculos afetivos com os colegas e professores - Melhoria dos índices escolares - Valorização pelo projeto de vida do aluno
6	O desenho do processo de desenvolvimento dos estudantes praticantes das aulas de educação física quanto às suas relações sociais para além dos muros escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Prazer e envolvimento nos eventos sociais da comunidade - Alívio das tensões e instabilidades emocionais familiares - Autodisciplina e organização - Convívio harmonioso familiar e em sociedade - Maior autonomia dos estudantes - Fortalecimento dos valores aprendidos

Nota: Quadro elaborado pela autora a partir da categorização proposta por Moraes e Galiuzzi (2007)

Para a construção e agrupamento das categorias, consideramos o roteiro de elaboração dos documentos disponibilizados, bem como as questões que se interligavam, originando cada categoria com base na proposta de análise documental realizada por meio da Análise Textual Discursiva.

A categoria 1 abordou o processo de formação dos professores do GEL, em que o objetivo deveria ser verificar as necessidades formativas de todas as disciplinas que compõem a área de linguagem. Contudo, os arquivos analisados demonstram que na prática, de 2017 a 2019, o foco foi direcionado somente para os professores de língua portuguesa, com o objetivo de sanar as necessidades formativas da proficiência em leitura e produção textual.

Na categoria 2, a principal ênfase esteve no processo de formação do currículo adotado pelas escolas, para que conseguissem adequar seu currículo junto às

necessidades e realidade da comunidade local, para, conseqüentemente, melhor atender as necessidades formativas dos alunos.

Na terceira categoria, o foco foi direcionado ao envolvimento necessário da comunidade escolar e dos pais na elaboração do PPP das escolas, podendo contribuir positivamente no levantamento das necessidades escolares e realidades que vivenciam na comunidade, podendo influenciar e/ou afetar o bom andamento da vida escolar dos estudantes.

A categoria 4 identificou as habilidades desenvolvidas pela prática efetiva nas aulas de educação física, restando evidente a importância da frequência e participação das atividades disponibilizadas pela escola.

Na categoria 5, o foco se direcionou à proposta do Projeto Escola Plena, representada pela EEAAM, que busca inserir em seu currículo a formação integral por meio do desenvolvimento de três eixos: formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI.

Por fim, a categoria 6 abrangeu a verificação do impacto social que pode ser gerado pela participação ativa nas atividades propostas pelo componente curricular de educação física. Os impactos vão desde proporcionar bem estar (tanto físico como mental), como o fortalecimento de valores para o processo de formação de cidadãos mais conscientes de seus projetos de vida e, assim, mais capacitados para realizá-los.

4.2.3 O novo emergente e as novas interpretações sobre o todo: o silenciamento sobre a educação física nos documentos

A terceira etapa da Análise Textual Discursiva consiste em gerar novas interpretações e significados para o que, neste estudo, está disposto nos documentos analisados. Esse movimento de aferição de resultados da análise textual reflete novas compreensões, num movimento de teorização em relação aos fenômenos pesquisados.

Moraes e Galiuzzi (2007, p. 121) desdobram esse movimento em duas etapas básicas: a análise e a síntese. “Na primeira fragmentam-se os textos. Na síntese, os elementos semelhantes são reintegrados em categorias, apresentando-se, a partir delas, novos textos, que reúnem os aspectos essenciais dos materiais de análise investigados”.

As próprias categorias originam um conjunto de argumentos (chamados de aglutinadores), que são organizados em torno de uma tese geral, permitindo ao pesquisador uma intervenção a partir dos documentos analisados. Essa nova interpretação gerada, ultrapassa a barreira de mera leitura e as possibilidades assumidas de antemão, como categorias pensadas anteriormente à pesquisa. São geradas interpretações complementares àquelas pensadas *a priori* e também novas, emergentes, expressando teorias que o próprio processo de análise possibilitou construir (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Desse modo, destacamos os principais elementos obtidos por meio da ATD:

Quadro 5 – Método auto-organizado de análise textual discursiva

UNIDADES DE ANÁLISE		CATEGORIAS	ARGUMENTOS AGLUTINADORES	TESE GERAL	
1	Trocas metodológicas entre os professores	1	Formação continuada para os professores do GEL	No processo de formação dos professores do GEL, os documentos preveem a verificação das necessidades formativa de todas os componentes curriculares que compõe a área de linguagem. Contudo, na prática, o foco foi direcionado somente para os professores de língua portuguesa	É possível estabelecer que os docentes de educação física necessitam de um olhar mais criterioso quanto à verificação da necessidade de terem seu componente curricular contemplado nos estudos do GEL para formação continuada. Esse fator permite o recebimento de amparo e apoio necessários ao desenvolvimento e aprimoramento de seu planejamento pedagógico, com vistas a promoção de melhorias em seu trabalho de sala de aula e o envolvimento e participação dos alunos do ensino médio. Para a contemplação de uma Educação Integral aos jovens e adolescentes da rede pública de educação, é fundamental o envolvimento com os componentes curriculares de cunho artístico, cultural e físico, sendo pressuposto de uma formação humana integral. A prática de educação física é caracterizada por conter todos os requisitos ao desenvolvimento dessas habilidades, sendo essencial no processo de planejamento não apenas do período escolar, mas do projeto de vida do estudante
2	Avaliação do processo de formação do professor				
3	Fortalecimento dos vínculos entre os professores				
4	Identificação do contexto local	2	O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos	A principal ênfase está no processo de formação do currículo adotado pelas escolas, para que consigam adequá-lo à realidade da comunidade, buscando melhor atender as necessidades formativas dos alunos	
5	Verificação das necessidades formativas dos alunos				
6	Participação dos pais no desenvolvimento do PPP da escola	3	Envolvimento dos pais e comunidade escolar com os projetos desenvolvido pela escola	O foco se direciona ao envolvimento necessário da comunidade escolar e dos pais na elaboração do PPP das escolas, contribuindo positivamente no levantamento das necessidades escolares e realidades que vivenciam na comunidade, podendo influenciar e/ou afetar o bom andamento da vida escolar dos estudantes	
7	Compromisso e participação com a vida escolar				
8	Contribuição na identificação das necessidades escolares dos filhos				
9	Desenvolvimento da coordenação motora	4	Desenvolvimento do desempenho acadêmico em função da participação nas aulas de educação física	Identificação de habilidades desenvolvidas pela prática efetiva nas aulas de educação física, evidenciando a importância da frequência e participação das atividades disponibilizada pela escola	
10	Atenção e concentração				
11	Organização				
12	Equilíbrio				
13	Maior envolvimento com o componente curricular				
14	Participações em competições				
15	Vivências corporais				
16	Evolução das habilidades	5	Desenvolvimento integral dos estudantes em função da educação de tempo integral	Se direciona à proposta do Projeto Escola Plena, representada pela EEAAM, que busca inserir em seu currículo a formação integral por meio do desenvolvimento de três eixos: formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI	
17	Fortalecimento de vínculos afetivos com os colegas e professores				
18	Melhoria dos índices escolares				
19	Valorização pelo projeto de vida do aluno	6	O desenho do processo de desenvolvimento dos estudantes praticantes das aulas de educação física quanto às suas relações sociais para além dos muros escolares	or fim, a categoria 6 abrange a verificação do impacto social que pode ser gerado pela participação ativa nas atividades propostas pelo componente curricular de educação física. Os impactos vão desde proporcionar bem estar (tanto físico como mental), como o fortalecimento de valores para o processo de formação de cidadãos mais conscientes de seus projetos de vida e, assim, mais capacitados para realizá-los	
20	Prazer e envolvimento nos eventos sociais da comunidade				
21	Alívio das tensões e instabilidades emocionais familiares				
22	Autodisciplina e organização				
23	Convívio harmonioso familiar e em sociedade				
24	Maior autonomia dos estudantes				
25	Fortalecimento dos valores aprendidos				

Nota: Elaborado pela autora a partir do método auto-organizado de análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007)

Em análise das categorias identificadas na pesquisa, a primeira tratou da formação continuada para os professores do GEL, que conforme documentação, em ambas as escolas apresenta dificuldades em contemplar o estudo direcionado para a formação de professores de educação física, por valorizar e direcionar os estudos para os professores de língua portuguesa, exclusivamente.

A segunda categoria abordou o currículo do ensino médio, que será composto pela BNCC e por itinerários formativos. A aplicação dos itinerários formativos se diferencia nas escolas quanto à sua matriz curricular, pois nas escolas de turno, o currículo visa a formação rápida de mão de obra barata, com foco na formação para o mercado de trabalho. Também está relacionada com a redução da carga horária e concentração de conteúdo em componentes curriculares como a educação física, evidenciando o processo de desvalorização e desinteresse das atuais políticas públicas implantadas na educação em formar o indivíduo de forma integral.

Na escola plena o objetivo é a formação humana integral do indivíduo, que incentiva a continuidade da formação acadêmica e favorece a ampliação das possibilidades de rompimentos das barreiras do classicismo social. Seu currículo, além de manter a matriz curricular de forma igualitária nos três anos do ensino médio para a educação física, possibilita o desenvolvimento dos conteúdos de forma mais ampla, valorizando para além do tecnicismo.

A terceira categoria tratou do envolvimento dos pais e comunidade escolar com os projetos desenvolvido pela escola, processo de participação de pais e comunidade, que é desejável em ambas as escolas para melhor elaboração de seus PPPs, que têm potencial para contribuir positivamente com o entendimento sobre as realidades da comunidade.

A quarta categoria abrangeu o desenvolvimento do desempenho acadêmico em função da participação nas aulas de educação física, levando em consideração que as escolas de tempo integral apresentam a vantagem da permanência do aluno durante maior período dentro das dependências da escola. Além disso, apresentam um currículo direcionado ao processo de desenvolvimento de suas habilidades de forma plena, em que as aulas de educação física tendem a promover um maior tempo de contato entre aluno e componente curricular e, assim, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas competências e habilidades, como trabalhar a corporeidade, criatividade, habilidades motoras, pensamentos críticos, socialização, dentre outras.

A quinta categoria abordou o desenvolvimento integral dos estudantes em função da educação de tempo integral, abordagem que é desenvolvida pelas escolas plenas, pois idealiza uma formação integral apoiada pelo processo de formação de qualidade do professor. Também se apoia no desenvolvimento da formação para questões relacionadas às vivências, no planejamento para o futuro profissional e também no aprimoramento das competências desejadas, tanto profissional quanto humana na atualidade.

A sexta categoria destacou o desenho do processo de desenvolvimento dos estudantes praticantes das aulas de educação física quanto às suas relações sociais para além dos muros escolares. Quando se garante a possibilidade de exercer seu direito à educação, o modelo de escola plena possibilita a transformação social, promovendo o protagonismo juvenil através de processo de reconstrução social, no qual o aluno passa a ser o agente de transformação. Essa categoria embora seja almejada por ambas as escolas, foi melhor identificada no trabalho da escola de tempo integral, em razão do modelo de organização e por suas características.

Mediante o processo de construção desta pesquisa, da análise dos documentos e realidade experimentada pelas escolas-*lócus*, buscamos subsídios para promover um maior entendimento sobre a prática pedagógica da educação física no ensino médio, de forma a identificar sua perspectiva na formação dos estudantes, no contexto de uma escola de jornada ampliada, e como sua realização pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa questão direciona o processo investigativo na busca pela idealização da Educação Integral. Para isso, inicialmente propomos alguns objetivos específicos que direcionavam para o processo de compreensão do universo escolar, com ênfase para a formação continuada dos professores, em especial aos docentes de educação física. A finalidade esteve voltada à melhor identificação de suas realidades, verificando vivências e planejamentos pedagógicos, elencando suas dificuldades e desafios para e na realização de suas aulas.

Contemplamos o processo de entendimento sobre a formação da humanidade, até a implantação da formação escolar atual ofertada pela escola contemporânea, levando em consideração que foi necessário um processo de evolução do Plano Nacional de Educação, que hoje estabelece a garantia de acesso à educação por todo cidadão. Nesse contexto, foi possível verificar que a formação humana no campo

educacional passou por vários modelos ao longo da história, buscando aprimorar-se em meio à avanços e desafios.

Ao analisar a documentação disponibilizada pela equipe de gestão da educação do município de Rondonópolis (MT), foi possível identificar nos projetos do GEL (2017, 2018 e 2019), que a educação física não vem sendo considerada nos estudos do grupo de formação continuada da área de linguagem. Em todos os documentos analisados o foco esteve direcionado para o componente curricular de língua portuguesa, sem qualquer manifestação em relação à formação continuada para professores de outras áreas no campo das linguagens. Esse “silêncio”, de acordo com os dados levantados, leva a concluir que a formação continuada não é contemplada, tornando-se inexistente, com exceção daquela pensada especificamente para os professores de língua portuguesa.

Desse modo, os docentes de educação física, assim como os de outras áreas dentro do campo das linguagens, necessitam de um olhar mais criterioso quanto à verificação da necessidade de também terem seu componente curricular contemplado nos estudos do GEL. Assim, poderão receber o amparo e apoio necessários para o desenvolvimento e aprimoramento de seu planejamento pedagógico, visando a melhoria do trabalho em sala de aula, o envolvimento e a participação dos alunos do ensino médio.

Levando em consideração esse cenário, cabe à equipe gestora das escolas verificar a realidade das comunidades e dos alunos para a realização de ações que contribuam para a melhoria da execução da educação física no ensino médio nas instituições de jornada ampliada de Rondonópolis (MT).

Enaltecemos que para a contemplação de uma Educação Integral para os jovens e adolescentes da rede pública de educação, se faz necessário o envolvimento também com as disciplinas de cunho artístico, cultural e físico, pois é pressuposto de uma formação humana integral o desenvolvimento multidimensional do sujeito, o que inclui também as habilidades motora, psíquica e corporal. A prática de educação física é caracterizada por conter todos os requisitos ao desenvolvimento dessas habilidades, sendo considerada, portanto, fundamental no processo de planejamento, não apenas durante o período escolar, mas para o projeto de vida do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar as peculiaridades da educação física como componente curricular que visa contribuir com o processo de formação integral do aluno. Assim, a pesquisa partiu da constatação das dificuldades que os professores do ensino médio apresentam ao trabalhar esse componente curricular, de forma a garantir seus objetivos de ensino.

A pesquisa buscou identificar, na estrutura da Educação Integral em escolas estaduais de ensino médio com jornada ampliada de Rondonópolis (MT), como se procede ao processo de organização do componente curricular educação física, assim como os parâmetros que diferem a escola de jornada ampliada da escola de turno parcial.

O itinerário traçado no primeiro capítulo trouxe uma breve contextualização da pesquisa, e a identificação de sua abordagem metodológica por meio de levantamento bibliográfico associado à análise documental. Estabelecemos os objetivos do estudo, realizando um apanhado das questões que norteiam o cotidiano escolar.

Foi possível identificar que as escolas plenas têm como base a questão da formação humana integral, não apenas para o trabalho, mas para a vida como um processo de reconstrução social, promovendo o protagonismo juvenil, no qual o aluno se torna agente de transformação.

Dentre os fatores que distinguem o ensino médio regular e o ensino em escolas de jornada ampliada, pode-se destacar que embora seja almejado em ambas a formação de cidadãos críticos e autônomos, na primeira ainda se apresenta de forma subjetiva, enquanto nas escolas plenas há uma objetividade clara, a começar pela distinção do currículo da escola, que tem como componente curricular obrigatório o projeto de vida. Sua ementa desenvolve ativamente esse processo de formação, evidenciando claramente a efetiva execução de um processo de formação humana integral. Como ponto positivo, conta com a disponibilidade de maior tempo de contato com os alunos para que a educação física consiga promover maiores possibilidades de envolvimento e troca no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos objetivos específicos, verificamos que a formação continuada dos docentes ocorre, porém, com base nos documentos analisados em relação ao componente curricular educação física, ainda apresenta uma abordagem tímida, precisando ser melhor desenvolvida no momento dos encontros de formação, para

que de fato ocorra a troca dos saberes, gerando maior colaboração no processo pedagógico.

No segundo capítulo realizamos um breve estudo sobre a formação humana, que contempla uma análise desde os primeiros modelos de formação humana da *Pandeia*, *Bildung* e formação omnilateral, até a constituição da formação da Educação Integral existente no Brasil. Por meio da retomada de cada época foi possível visualizar os diferentes contextos históricos sobre os modelos de formação humana, sendo cada um fundamental para a história da humanidade, de suma importância para a formação dos valores e padrão de conduta moral, construindo, assim, a base de formação humana atual.

Esse capítulo abordou também o processo de desenvolvimento da constituição da Educação Integral no Brasil, assim como as legislações que nortearam as mudanças na área educacional e processo de reforma do ensino médio para o cumprimento do direito de todos à educação. Destacamos também o dever do Estado em promover a educação conforme estabelecido na Constituição Estadual de Mato Grosso (1989) e na Lei Complementar nº 49/1998, determinando o ensino médio como etapa obrigatória e gratuita.

No terceiro capítulo, contextualizamos o processo de formação continuada dos professores, que se apresenta como fundamental para a melhoria e desenvolvimento das práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar, bem como as trocas de vivências rotineiras do ambiente. Para que ocorra o processo formativo satisfatório, é importante que haja a troca de saberes entre os professores, por meio da execução de projetos e reflexão conjunta. Para tanto, é indicada a aplicação de métodos como o estudo compartilhado, que estimula um processo reflexivo da prática e vivências cotidianas.

A formação continuada contribui para o melhoramento da preparação e aplicação das disciplinas, levando em consideração os diferentes métodos de ensino. O momento de troca visa amenizar as dificuldades encontradas no decorrer da carreira acadêmica, promovendo, com isso, a formação de profissionais reflexivos e atuantes no desenvolvimento de práticas educacionais eficazes. As políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores vêm sendo cada vez mais frequentes e se mostrando fundamentais para o desenvolvimento de atividades que envolvem as diversidades culturais, contribuindo com uma educação de qualidade no ambiente escolar.

Por fim, o quarto capítulo contextualizou as escolas-*locus* da pesquisa, que foram duas escolas estaduais da cidade de Rondonópolis (MT). O fator que as difere é que uma é de jornada ampliada e a outra de turno parcial, e a finalidade esteve voltada à realização da análise de cada processo de ensino. Foram realizadas as análises dos PPPs das duas escolas, assim como dos projetos de formação continuada de seus professores.

A análise dos dados buscou sanar as lacunas existentes quanto à gestão do componente curricular educação física, para a verificação dos parâmetros e objetivos estabelecidos pelo PPP do sistema de ensino em tempo integral. Para a realização das análises, o procedimento adotado foi a Análise Textual Discursiva, que se fundamentou em três etapas: desconstrução dos textos, categorização e o captar do novo emergente; assim, o novo entendimento foi informado e validado.

Como questão norteadora, buscamos a verificação da existência de diferentes métodos de aplicação das aulas de educação física no ensino médio, e por meio da unitarização e categorização, foi possível identificar que a educação física não vem sendo abordada nos documentos, e nem está presente nos Grupos de Estudos de formação continuada, que apresentam como foco a aplicação do componente curricular de língua portuguesa. Dessa forma, as demais disciplinas da área ficam à mercê quanto ao apoio que deveria ser proporcionado nos estudos do GEL, pois compreendemos que para a promoção de uma Educação Integral, todo componente curricular e cada um, apresenta um papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno.

Nesse contexto, a educação física tem um importante papel na vida e formação dos jovens estudantes do ensino médio de jornada ampliada, pois as vivências adquiridas pelos jovens são fundamentais na construção de seus valores, os tornando mais conscientes de seus objetivos e mais seguros de como devem proceder para alcançar a realização de seus projetos de vida.

Quanto ao objetivo geral, foi parcialmente alcançado, pois identificamos as características norteadoras da Educação Integral em jornada ampliada. Contudo, a inexistência de sua abordagem na formação continuada provoca uma lacuna no processo de identificação das possibilidades de melhoria em sua aplicação.

Em relação aos objetivos específicos, também foram parcialmente alcançados devido às dificuldades encontradas, diante na ausência de abordagem e estudo

adequado para o desenvolvimento do componente curricular educação física no ensino médio.

No decorrer da pesquisa, foi necessário direcionar o foco de estudo para o processo de formação continuada do professor, tendo em vista que os arquivos e documentos não apresentaram mudanças significativa para a análise almejada inicialmente. Com isso, destacamos a necessidade de melhor direcionamento dos estudos do GEL, de forma a contemplar de forma igualitária os demais componentes curriculares de área, incluindo a educação física.

Portanto, quanto à aplicação do componente curricular educação física, seja na escola de jornada ampliada ou de turno parcial, é necessário um melhor direcionamento e também uma melhor abordagem no processo de formação de professores dessa área, de forma que ambas as escolas consigam promover aos alunos uma formação de qualidade.

Para trabalhos futuros, sugerimos uma maior abordagem quanto às políticas públicas para a formação continuada de professores, de forma a considerar o incentivo de melhor distribuição e contemplação de estudos que envolvam todas as áreas de ensino para a realização de uma educação humana integral.

REFERÊNCIAS

BONATO, Nailda Marinho da Costa; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação Integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 275-292, dez. 2011. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639991/7551. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)**. Ministério da Educação, Diário Oficial da União. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. Diário Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Diário Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial da União. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber**. Tese (Doutorado em Pedagogia). Universidade de Barcelona. Barcelona, 1993. 347 f.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo [*et al.*]. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação especial. **Educação Especial**, v. 32, p. 1-28, dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39223>. Acesso em: 12 mai. 2021.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Quem sabe faz, quem não sabe ensina: bacharelado versus licenciatura. In: **XIV Reunião Anual da ANPED**. São Paulo: ANPED, 1991.

CARVALHO, Dária Aparecida de Jesus; OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. **Políticas públicas de formação de professores na educação infantil**. X Seminário Nacional do HISTEDBR. UNICAMP, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação Social**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, Cesar Donizetti Pereira; OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro; SALLES, Leila Maria Ferreira (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p. 71-89.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A, 2009.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. In: **XXIII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2000.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DONDÉ, Rosmary Terezinha Perin. **Educação em tempo integral e Educação Integral: realidade e projeto em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014. 124 f.

EBY, Frederick. **História da educação moderna** – humanismo e reforma escolar e da Igreja. São Paulo: Globo, 1962.

ESTADO DO MATO GROSSO. **Constituição do estado de Mato Grosso**. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 71/2014. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 01/1991 a 71/2014. Cuiabá: ALMT, 2014. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/arquivos/parlamento/ssl/constituicao-estadual.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ESTADO DO MATO GROSSO. Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências**. Cuiabá: ALMT, 1998. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2019/06/LEI-COMPLEMENTAR-49-mt.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ESTADO DO MATO GROSSO. **Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso**. Plano Estadual de Educação de 2006-2016. SEDUC, 2006. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/mt_pee.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

ESTADO DO MATO GROSSO. Município de Rondonópolis. Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO). **Projeto do Grupo de Estudos do Núcleo de Línguas (GEL 2017, 2018 e 2019)**. Rondonópolis, 2019.

ESTADO DO MATO GROSSO. Município de Rondonópolis. Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes. **Projeto Político Pedagógico (PPP-2020)**. Rondonópolis, 2020.

ESTADO DO MATO GROSSO. Município de Rondonópolis. Escola Estadual Major Otávio Pitaluga. **Projeto Político Pedagógico (PPP-2019)**. Rondonópolis, 2019.

FARHAT, Emil. **Educação, a nova ideologia**. 3. ed. São Paulo: Queros, 1984.

FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005. 216 f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Novas políticas de formação**: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA. R. L. L (Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**: São Paulo: UNESP, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã, 4)

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GARRIDO, Elsa; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Discurso em sala de aula**: uma mudança epistemológica e didática. São Paulo: FEUSP, 1995.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GERMANI, Bernadete. **Educação em tempo integral**: passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006. 108 f.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1966.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 25-39, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300003>. Acesso em: 11 ago. 2021.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Organização de Ruy Lourenço Filho. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: INEP/MEC, 2001.

MARCELO, Carlos. Desarrollo profesional y personal del docente. In: GASCÓN, Agustín de la Herrán; PAREDES-LABRA, Joaquín. **Didáctica general**: la práctica de la enseñanza en educación infantil. 2008. p. 291-310.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 91-109.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. A perspectiva da Educação Integral e a escola comum para a população brasileira. In: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; PINA, Kleber Vieira (Orgs.). **A escola pública de que precisamos**: novas perspectivas para estudantes e professores. Jundiaí: Paco, 2018.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOURA, Romilso Mizaél de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2014. 102 f.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa e Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

NÓVOA, Antonio. **Notas sobre formação (continuada) de professores**. [S.l.]: 1992.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs.). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: PUC, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: *paideia*, *bildung* e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (Orgs.). **Percursos hermenêuticos e políticos**: homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: UFP, 2014.

PAVIGLIANITI, N. **Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional**. Buenos Aires: OPFyL & UBA, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: **Professor**: formação, identidade e trabalho docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-35.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e

propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 11 ago. 2021.

RIBEIRO, Ruana Soares. Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada no desenvolvimento da educação básica. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 23, jun. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/politicas-publicas-educacionais-o-papel-da-formacao-continuada-no-desenvolvimento-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 ago. 2021.

RODRIGUES, Anderson de Brito; ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela. Políticas educacionais e formação de professores: novos desafios, velhas indagações. **Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/352>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, São Paulo, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200014>. Acesso em: 11 ago. 2021.

RUIZ, Guillermo; GARCIA, María Virginia; PICO, Maria Laura. La formación docente analizada em perspectiva comparada: convergências y divergências em las transformaciones de la formación inicial del professorado para el nível secundário em el MERCOSUR. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 21, p. 221-248, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHELLIN, Maria do Carmo Souza. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. 232 f.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

SILVA, Erislaine Matos; DIAS, Jaqueline R.; MENDONÇA, Daelcio F. C. Política pública educacional: uma revisão de conceitos centrais. In: **I Seminário de Políticas Públicas Educacionais: desafios e perspectivas após o golpe de 2016**. Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB). Itapetinga, 2018.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200

003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mai. 2021.

SOUZA, Maria Zélia Maia de; BONATO, Nailda Marinho da Costa. O ensino integral no asilo de meninos desvalidos (1876-1894). In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A, 2009.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, 2009, p. 181-196. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834>. Acesso em: 11 ago. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

APÊNDICE – Autorização institucional para realização da pesquisa documental

Ofício nº 01/2021

De: Débora Corrêa Fonseca, Professora da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) e Mestranda em Educação (MINTER URI/IBG).

Para: Gestão da Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes
Gestão da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga
Gestão do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO)

Assunto: Coleta de informações por meio de cópias documentais de materiais que possam auxiliar na pesquisa para dissertação de mestrado.

Prezado(a) Gestor(a),

É com imensa satisfação que me reporto à Vossa Senhoria e a esta Escola, para a realização de visita técnica, com vistas a efetuar um levantamento de dados documentais, em virtude da realização da Pesquisa de Dissertação de Mestrado acadêmico, intitulado “**Desafios para a educação física no ensino médio: um estudo comparativo em escolas estaduais de jornada ampliada e de tempo parcial em Rondonópolis (MT)**”, que tem como objetivo investigar que características da perspectiva da Educação Integral em jornada ampliada podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física no ensino médio.

Esta pesquisa prevê a coleta de dados documentais para análise, e para tanto, venho solicitar cópia dos documentos oficiais abaixo listados, fundamentais na colaboração para a produção de conhecimento sobre a referida temática:

- 1 – Projeto Político Pedagógico desta unidade de ensino apresentado e aprovado pela SEDUC;
- 2 – Documentos que julgue pertinentes a temática.

Rondonópolis, 05 de março de 2021.

Escola Adolfo Augusto de Moraes
Av. Pe. Anchieta nº 937 - Vila Aurora I
CEP 78.740-031 - Rondonópolis - Mato Grosso
Fone: (66) 3022-0293
Parecer CEB: 309/2020
PRO 424/2020 CEE/MT
Protocolo Oficial 18/09/2020


Diretora Escola
Portaria 014 2021

ESTADO DE MATO GROSSO
Secretaria de Estado de Educação
Escola Estadual
"MAJOR OTÁVIO PITALUGA"
Decreto de criação: 973-01/07/1965
Avenida Amazonas, 789 - CEP: 78700-050
Fone: 3022-2196 - Rondonópolis - MT


Diretora Escolar
Escola Estadual Major Otávio Pitaluga
Portaria Nº 014/2021/GS/SEDUC/MT


Diretora CEFAPRO
Rondonópolis
Port/Seduc/00027/2020