

**A IMPLEMENTAÇÃO DA
BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NA
EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR EM ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL:
DESAFIOS DA
INFRAESTRUTURA PARA A
EFETIVAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**CURRICULAR INFRASTRUCTURE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: AN
ANALYTICAL CATEGORY FOR IMPLEMENTING THE BRAZILIAN NATIONAL
COMMON CURRICULAR BASE IN FULL-TIME SCHOOLS**

Ciências Biológicas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde •

12/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786385995](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786385995)

Jeferson Gonçalves de Oliveira¹
Anthonio Alexandre Saraiva Cruz²
Diene Gomes Prado de Souza³
Denilton Lopes Fernandes⁴
Fabiano Duarte Silva⁵
Flávio Moura De Sousa⁶
Gilmar De Matos Souza De Jesus⁷
Hugo Mauricio Cunha Barbosa⁸
Jhonata Deyvi Paulino Alves Da Silva⁹
Karine Nascimento Dos Santos¹⁰
Kelly Cristina Machado¹¹
Lúcio Roner Sousa Báccaro¹²
Reis Feitosa Da Silva¹³
Wilson Araújo Sanches¹⁴

RESUMO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) redefiniu o papel da Educação Física Escolar ao consolidar a Cultura Corporal de Movimento como objeto de conhecimento e ampliar sua contribuição para a formação humana integral. Entretanto, a efetivação das competências, habilidades e objetos de conhecimento previstos para esse componente curricular depende não apenas da organização pedagógica e da atuação docente, mas também das condições materiais e institucionais que sustentam o desenvolvimento das práticas educativas. Este estudo tem como objetivo analisar como a infraestrutura das escolas de tempo integral influencia a implementação da BNCC nas aulas de Educação Física, evidenciando seus impactos sobre o currículo e as possibilidades de garantia do direito à aprendizagem. Trata-se de um estudo teórico-conceitual, de natureza qualitativa, fundamentado em revisão da literatura sobre Educação Física Escolar, currículo, Educação Integral, implementação de políticas curriculares e infraestrutura educacional. O referencial teórico articula as contribuições de Bracht, Daolio, Neira, Sacristán, Bernstein, Ball, Maguire e Braun, além dos principais documentos normativos da educação brasileira. Os resultados indicam que a infraestrutura escolar influencia diretamente a seleção dos conteúdos, a organização das estratégias metodológicas, os processos avaliativos e as oportunidades de aprendizagem, condicionando a concretização das competências previstas pela BNCC. Como principal contribuição teórica, o estudo propõe a categoria analítica Infraestrutura Curricular, compreendida como o conjunto integrado de condições físicas, materiais, tecnológicas, organizacionais e de acessibilidade indispensáveis à implementação efetiva do currículo escolar. Conclui-se que a efetivação da BNCC na Educação Física Escolar requer o reconhecimento da infraestrutura como dimensão constitutiva da

implementação curricular e condição essencial para assegurar o direito à aprendizagem e à formação humana integral.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Base Nacional Comum Curricular; Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Infraestrutura Curricular; Implementação Curricular.

ABSTRACT

The implementation of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) has redefined the role of School Physical Education by consolidating the Culture of Human Movement as its core object of knowledge and strengthening its contribution to integral human development. However, the effective implementation of the competencies, skills, and knowledge objects established for this curricular component depends not only on pedagogical organization and teachers' professional practice but also on the material and institutional conditions that support educational processes. This theoretical-conceptual study aims to analyze how the infrastructure of full-time schools influences the implementation of the BNCC in Physical Education classes, highlighting its effects on curriculum enactment and on guaranteeing students' right to learn. The study adopts a qualitative theoretical-conceptual approach based on a literature review addressing School Physical Education, curriculum, Integral Education, curriculum policy implementation, and educational infrastructure. Its theoretical framework draws on the contributions of Bracht, Daolio, Neira, Sacristán, Bernstein, Ball, Maguire, and Braun, as well as the main Brazilian educational policy documents. The findings indicate that school infrastructure directly influences content selection, teaching strategies, assessment practices, and learning opportunities, thereby shaping the effective implementation of the competencies established by the BNCC. As its principal theoretical contribution, the study proposes the

analytical category of Curricular Infrastructure, understood as the integrated set of physical, material, technological, organizational, and accessibility conditions required for the effective implementation of the school curriculum. It is concluded that implementing the BNCC in School Physical Education requires recognizing infrastructure not merely as an administrative resource but as a constitutive dimension of curriculum implementation and an essential condition for guaranteeing students' right to learning and integral human development.

Keywords: School Physical Education; Brazilian National Common Curricular Base; Integral Education; Full-Time School; Curricular Infrastructure; Curriculum Implementation.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um dos mais significativos marcos das políticas curriculares brasileiras nas últimas décadas ao redefinir as aprendizagens essenciais da Educação Básica e reafirmar o compromisso da escola com a formação humana integral. No âmbito da Educação Física Escolar, esse movimento ampliou substancialmente as responsabilidades atribuídas ao componente curricular, que passou a ser compreendido não apenas como espaço destinado ao desenvolvimento motor ou à prática esportiva, mas como campo de produção de conhecimentos, experiências e valores vinculados à Cultura Corporal de Movimento. Ao reconhecer jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura como manifestações culturais, a BNCC atribui à Educação Física a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, corporal, afetivo, social, ético, estético e cultural dos estudantes,

articulando diferentes dimensões da formação humana (BRASIL, 2018).

Todavia, a ampliação das finalidades atribuídas ao componente curricular evidencia uma contradição que permanece insuficientemente explorada pela literatura especializada. Embora a BNCC estabeleça competências e habilidades cada vez mais abrangentes e complexas, sua efetivação depende de condições institucionais que extrapolam a existência de um documento normativo ou a atuação individual dos professores. A concretização das experiências pedagógicas previstas para a Educação Física exige ambientes apropriados, materiais diversificados, equipamentos específicos, recursos tecnológicos, acessibilidade, organização institucional e condições adequadas de funcionamento das escolas. Dessa forma, a implementação curricular revela-se um processo condicionado por múltiplos fatores que articulam políticas públicas, gestão educacional, formação docente e infraestrutura escolar.

Essa constatação desloca o debate sobre a implementação da BNCC para além das discussões tradicionalmente centradas no currículo prescrito ou nas metodologias de ensino. Se, por um lado, os documentos curriculares estabelecem aquilo que os estudantes têm direito de aprender, por outro, as condições concretas de funcionamento das instituições delimitam aquilo que efetivamente pode ser ensinado, vivenciado e apropriado no cotidiano escolar. Em outras palavras, a existência de um currículo nacional não garante, por si só, sua materialização nas práticas pedagógicas, uma vez que os processos de implementação são permanentemente influenciados pelas condições materiais, organizacionais e culturais existentes em cada contexto educativo.

A literatura internacional sobre políticas curriculares tem demonstrado que a implementação de reformas educacionais constitui um processo socialmente construído, no qual documentos oficiais são continuamente reinterpretados, negociados e ressignificados pelos diferentes sujeitos que atuam nas escolas. Nessa perspectiva, Ball, Maguire e Braun (2016) defendem que as políticas educacionais não são simplesmente executadas conforme previstas pelos formuladores, mas produzidas nas interações estabelecidas entre gestores, professores, estudantes e demais atores institucionais, sendo profundamente influenciadas pelos contextos organizacionais em que se desenvolvem. Essa compreensão evidencia que currículo e contexto constituem dimensões indissociáveis da implementação das políticas públicas educacionais.

No caso da Educação Física Escolar, essa relação torna-se particularmente evidente em razão das especificidades que caracterizam o componente curricular. Diferentemente de áreas cuja organização didática pode ocorrer predominantemente em ambientes convencionais de sala de aula, a Educação Física depende da realização de experiências corporais concretas, envolvendo espaços diversificados, materiais específicos, equipamentos adequados e condições de segurança que permitam o desenvolvimento das diferentes manifestações da Cultura Corporal de Movimento. A ausência ou precariedade desses recursos limita significativamente as possibilidades pedagógicas dos professores, restringe a diversidade de conteúdos desenvolvidos e compromete a efetivação das competências e habilidades previstas pela BNCC.

Essa realidade torna-se ainda mais complexa no contexto das escolas de tempo integral. A ampliação da jornada escolar,

concebida como estratégia para promover a Educação Integral e reduzir desigualdades educacionais, amplia também as expectativas em relação às possibilidades formativas da Educação Física Escolar. Espera-se que o tempo ampliado favoreça o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, oficinas, festivais, práticas esportivas, atividades expressivas, ações voltadas à promoção da saúde, experiências de lazer e vivências relacionadas às diferentes unidades temáticas previstas pela BNCC. Entretanto, tais possibilidades somente podem ser concretizadas quando acompanhadas por condições institucionais compatíveis com a complexidade dessas experiências educativas.

Nesse sentido, a expansão das escolas de tempo integral recoloca em evidência um debate historicamente presente nas políticas educacionais brasileiras: a distinção entre ampliação do tempo escolar e efetivação da Educação Integral. Desde as contribuições pioneiras de Anísio Teixeira (1959) e Darcy Ribeiro (1986), diferentes autores têm demonstrado que o aumento da permanência dos estudantes na escola não produz, automaticamente, melhoria da qualidade da educação ou desenvolvimento integral dos sujeitos. Para que a ampliação da jornada adquira significado pedagógico, torna-se indispensável reorganizar o currículo, diversificar experiências educativas e assegurar condições institucionais capazes de sustentar novas formas de ensinar e aprender (CAVALIERE, 2007; COELHO, 2009; MOLL, 2012).

É precisamente nesse ponto que a Educação Física assume papel estratégico. Por trabalhar diretamente com práticas corporais que exigem interação entre estudantes, espaços, equipamentos e materiais pedagógicos, o componente curricular evidencia, de forma particularmente explícita, as repercussões da infraestrutura sobre a

implementação das políticas curriculares. Quadras esportivas, áreas abertas, ambientes cobertos, salas multifuncionais, equipamentos esportivos, recursos tecnológicos, materiais didáticos e condições de acessibilidade deixam de representar elementos meramente operacionais para constituírem condições indispensáveis à realização das experiências educativas previstas pelo currículo. Quando esses recursos são insuficientes ou inadequados, amplia-se a distância entre aquilo que a BNCC prescreve e aquilo que efetivamente pode ser desenvolvido no cotidiano escolar.

Entretanto, embora a produção científica sobre Educação Física Escolar, Base Nacional Comum Curricular, Educação Integral e infraestrutura educacional tenha se expandido significativamente nos últimos anos, observa-se que esses campos ainda permanecem, em grande medida, desenvolvidos de forma paralela. Parte expressiva das pesquisas concentra-se na análise das transformações epistemológicas da Educação Física, discutindo sua consolidação como componente curricular comprometido com a Cultura Corporal de Movimento e com a formação cidadã dos estudantes. Outro conjunto de investigações dedica-se à implementação da BNCC, enfatizando a reorganização curricular, a adoção do ensino por competências e os desafios relacionados à formação docente. Há, ainda, estudos voltados à Educação Integral e às políticas de ampliação da jornada escolar, assim como pesquisas que analisam a infraestrutura sob a perspectiva do financiamento, da gestão educacional e da qualidade da oferta escolar. Apesar da relevância desses diferentes enfoques, permanecem relativamente escassas as investigações capazes de compreender, de forma integrada, como as condições estruturais interferem especificamente na implementação do currículo da Educação Física nas escolas de tempo integral.

As pesquisas mais recentes reforçam essa necessidade de articulação entre diferentes campos de investigação. Estudos desenvolvidos por Oliveira, Barros e Rocha (2024), ao analisarem os imaginários construídos sobre a Educação Física Escolar em escolas públicas do interior do Amazonas, demonstram que, embora tenham ocorrido importantes avanços na consolidação da perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, permanecem representações historicamente vinculadas ao predomínio do esporte e de práticas tradicionais de ensino. Os autores evidenciam que a transformação das práticas pedagógicas depende não apenas das orientações curriculares, mas também das condições institucionais, culturais e materiais existentes nas escolas, indicando que a implementação das políticas curriculares ocorre de maneira heterogênea e profundamente condicionada pelos diferentes contextos educacionais.

Na mesma direção, pesquisas que analisam a inserção da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular reconhecem que o documento representa importante avanço ao reafirmar a centralidade das práticas corporais como manifestações culturais e ao ampliar as responsabilidades atribuídas ao componente curricular. Contudo, também apontam que a organização curricular baseada em competências não elimina disputas históricas relacionadas às finalidades da área, nem supera automaticamente os desafios encontrados pelos professores para transformar as prescrições normativas em experiências efetivas de aprendizagem. Ao contrário, evidenciam que a implementação da BNCC exige articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e condições institucionais capazes de sustentar as mudanças curriculares pretendidas.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições desenvolvidas por Ball, Maguire e Braun (2016), para os quais as políticas educacionais não podem ser interpretadas como processos lineares de aplicação das determinações formuladas pelos órgãos centrais. Segundo esses autores, as políticas são continuamente reinterpretadas pelos sujeitos que atuam nas escolas, sendo influenciadas pelas características institucionais, pelas culturas organizacionais, pelas relações de poder, pela disponibilidade de recursos e pelas condições materiais presentes em cada contexto educativo. Desse modo, o currículo efetivamente desenvolvido resulta da interação entre prescrições normativas e condições concretas de implementação, produzindo diferentes formas de materialização de uma mesma política educacional.

Essa perspectiva adquire especial relevância quando se analisa a expansão das escolas de tempo integral no Brasil. As políticas voltadas à ampliação da jornada escolar foram concebidas com o propósito de ampliar oportunidades educativas, favorecer a integração entre diferentes áreas do conhecimento e promover a formação humana integral. No entanto, investigações recentes demonstram que a ampliação quantitativa do tempo escolar não produz, necessariamente, melhoria da qualidade da educação. Andrade e Duarte (2023), ao analisarem a implementação da Educação em Tempo Integral na rede estadual de Minas Gerais, evidenciam que os resultados da política variam significativamente conforme as condições institucionais de cada escola, revelando que infraestrutura, organização pedagógica, formação docente, gestão escolar e disponibilidade de recursos influenciam diretamente a capacidade das instituições de concretizar as finalidades propostas pelas políticas públicas.

No âmbito específico da Educação Física Escolar, essa problemática torna-se ainda mais evidente. O desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC pressupõe a realização de experiências corporais diversificadas que envolvem jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, atividades expressivas e projetos interdisciplinares. Tais experiências dependem da existência de quadras esportivas, ambientes multifuncionais, áreas abertas, materiais didáticos, equipamentos específicos, recursos tecnológicos, acessibilidade e condições de segurança. Quando esses elementos não estão disponíveis, os professores recorrem a estratégias de adaptação que, embora revelem compromisso profissional e criatividade pedagógica, não substituem a responsabilidade do Estado em garantir condições adequadas para a efetivação do currículo.

Essa realidade evidencia que a infraestrutura escolar não pode ser compreendida apenas como requisito administrativo destinado ao funcionamento das instituições. Sua influência ultrapassa a dimensão operacional, incidindo diretamente sobre a seleção dos conteúdos, a organização das práticas pedagógicas, as possibilidades metodológicas, as formas de avaliação e, conseqüentemente, sobre as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Em outras palavras, as condições estruturais não apenas condicionam o ambiente onde o currículo é desenvolvido, mas participam ativamente da definição daquilo que efetivamente pode ser ensinado, vivenciado e aprendido nas aulas de Educação Física.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que a literatura ainda carece de uma categoria analítica capaz de integrar, em um mesmo referencial teórico, as discussões sobre implementação curricular,

Educação Física Escolar, Educação Integral e infraestrutura educacional. A ausência dessa articulação limita a compreensão das relações existentes entre currículo e condições materiais de oferta da educação, dificultando análises mais abrangentes sobre os fatores que favorecem ou restringem a concretização das competências previstas pela BNCC.

Diante desse cenário, este estudo propõe a categoria analítica **Infraestrutura Curricular**, entendida como o conjunto integrado de condições físicas, materiais, tecnológicas, organizacionais e funcionais que sustentam a implementação do currículo em sua dimensão prática. Diferentemente das abordagens que restringem a infraestrutura escolar ao patrimônio físico ou aos aspectos administrativos da instituição, parte-se do pressuposto de que a infraestrutura exerce função constitutiva no desenvolvimento curricular, influenciando diretamente as possibilidades de planejamento, mediação pedagógica, seleção de conteúdos, organização metodológica e avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, espaços educativos, equipamentos, materiais didáticos, recursos tecnológicos, condições de acessibilidade e ambientes de aprendizagem deixam de ser compreendidos como elementos periféricos do processo educativo e passam a integrar a própria dinâmica de concretização das políticas curriculares.

A adoção dessa categoria amplia a compreensão sobre a implementação da BNCC ao evidenciar que o currículo não se materializa exclusivamente por meio das prescrições normativas ou da atuação docente. Sua efetivação resulta da interação entre diferentes dimensões institucionais, políticas e pedagógicas, cuja articulação condiciona as oportunidades reais de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Assim, a infraestrutura deixa de ser

concebida apenas como suporte logístico das práticas escolares e passa a ser reconhecida como componente estruturante da política curricular, capaz de favorecer, limitar ou mesmo inviabilizar a realização das experiências educativas previstas para a Educação Física Escolar.

Essa compreensão dialoga com os pressupostos da abordagem do ciclo de políticas, especialmente ao reconhecer que a implementação curricular constitui um processo contextualizado, marcado por negociações, interpretações e adaptações produzidas pelos sujeitos nos diferentes espaços institucionais. Entretanto, o presente estudo avança ao incorporar, de maneira explícita, a dimensão material da escola como variável analítica indispensável para compreender as formas pelas quais as políticas curriculares são efetivamente produzidas no cotidiano. Com isso, amplia-se o debate sobre implementação curricular ao integrar aspectos frequentemente analisados de forma fragmentada, estabelecendo uma aproximação entre os estudos sobre políticas públicas, currículo, Educação Integral, gestão escolar e Educação Física.

Embora existam investigações que abordem separadamente a infraestrutura escolar, a implementação da BNCC, a Educação Integral ou as práticas pedagógicas da Educação Física, observa-se a inexistência de um modelo analítico que articule essas dimensões de maneira integrada. Essa lacuna torna-se particularmente relevante nas escolas de tempo integral, onde as exigências pedagógicas decorrentes da ampliação da jornada pressupõem maior diversidade de experiências educativas, reorganização curricular e disponibilidade ampliada de espaços, materiais e recursos pedagógicos. Compreender como essas condições interferem na implementação do currículo representa, portanto, um

passo importante para o aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais e para a redução das desigualdades existentes entre o currículo oficialmente prescrito e o currículo efetivamente vivenciado pelos estudantes.

É nesse contexto que se insere a presente investigação, desenvolvida em escolas públicas estaduais de tempo integral do município de Conceição do Araguaia, no estado do Pará. A escolha desse cenário justifica-se pela expansão das políticas de Educação Integral na rede estadual e pela necessidade de compreender como diferentes realidades institucionais condicionam a implementação das orientações estabelecidas pela BNCC para a Educação Física Escolar. Ao privilegiar esse contexto, o estudo busca produzir evidências empíricas capazes de contribuir tanto para o avanço das discussões acadêmicas quanto para o aperfeiçoamento das políticas de gestão curricular e infraestrutura educacional.

Assim, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira as condições de infraestrutura das escolas públicas estaduais de tempo integral influenciam a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas aulas de Educação Física Escolar? A investigação parte da hipótese de que a efetivação das competências, habilidades e objetos de conhecimento previstos pela BNCC depende não apenas da atuação dos professores ou da existência de orientações curriculares, mas também da disponibilidade de condições estruturais adequadas que possibilitem a realização das experiências corporais propostas pelo currículo.

Diante desse problema, o objetivo deste estudo consiste em analisar como as condições de infraestrutura das escolas públicas estaduais

de tempo integral influenciam a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas aulas de Educação Física Escolar, tomando como referência a categoria analítica Infraestrutura Curricular. Pretende-se compreender de que forma espaços físicos, materiais pedagógicos, equipamentos esportivos, recursos tecnológicos e condições institucionais interferem nas práticas docentes, na organização curricular e nas oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos estudantes.

Ao propor essa perspectiva analítica, o estudo pretende contribuir para o fortalecimento do campo das pesquisas em políticas curriculares e Educação Física Escolar, oferecendo um referencial capaz de integrar dimensões pedagógicas, institucionais e materiais da implementação curricular. Espera-se, ainda, que os resultados produzidos subsidiem gestores, formuladores de políticas públicas e professores na construção de estratégias que promovam maior coerência entre as finalidades da Educação Integral, as orientações da BNCC e as condições concretas de funcionamento das escolas públicas brasileiras, reafirmando que a garantia do direito à aprendizagem depende, simultaneamente, da qualidade do currículo e das condições objetivas necessárias para sua efetiva realização.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DA CULTURA CORPORAL À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A Educação Física Escolar ocupa, na atualidade, uma posição estratégica no currículo da Educação Básica brasileira. Essa centralidade resulta de um longo processo de transformações históricas, epistemológicas e pedagógicas que redefiniram seus

objetivos, seus conteúdos e sua função social no contexto escolar. Ao longo desse percurso, o componente curricular deixou de estar vinculado predominantemente à preparação física, ao disciplinamento corporal e ao rendimento esportivo para assumir uma perspectiva comprometida com a formação humana integral, reconhecendo as práticas corporais como produções culturais que expressam valores, identidades, formas de sociabilidade e modos de compreender o mundo.

Essa mudança representa mais do que uma simples atualização curricular. Ela reflete profundas alterações na compreensão do papel da escola e das finalidades da Educação Básica, acompanhando transformações sociais, culturais e educacionais que passaram a exigir processos formativos capazes de articular conhecimentos científicos, desenvolvimento humano, cidadania e inclusão. Nesse contexto, a Educação Física amplia significativamente seu alcance pedagógico ao assumir a Cultura Corporal de Movimento como objeto de conhecimento, compreendendo que jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura constituem manifestações culturais que devem ser apropriadas criticamente pelos estudantes ao longo de sua escolarização.

A consolidação dessa perspectiva alcança um marco importante com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que reorganiza o currículo da Educação Básica a partir do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes. Ao inserir a Educação Física na área de Linguagens, a BNCC reconhece as práticas corporais como formas de expressão, comunicação e produção de significados, ampliando as responsabilidades pedagógicas do componente curricular e reafirmando sua contribuição para o desenvolvimento

cognitivo, motor, afetivo, social, ético e cultural dos sujeitos (Brasil, 2018).

Essa reorganização curricular atribui à Educação Física um papel ainda mais relevante nas escolas de tempo integral. A ampliação da jornada escolar cria condições para diversificar experiências pedagógicas, fortalecer práticas interdisciplinares e ampliar as possibilidades de desenvolvimento das competências previstas pela BNCC. Contudo, também evidencia novos desafios relacionados às condições concretas de implementação do currículo. O desenvolvimento das diferentes manifestações da Cultura Corporal de Movimento exige espaços adequados, materiais diversificados, equipamentos específicos, acessibilidade e organização institucional compatível com as experiências educativas propostas. Assim, compreender a evolução histórica da Educação Física torna-se fundamental para analisar os desafios enfrentados pelas escolas na efetivação das políticas curriculares contemporâneas.

Nesse sentido, este capítulo apresenta a trajetória histórica da Educação Física Escolar, analisa sua reorganização na Base Nacional Comum Curricular, discute a relação entre competências, habilidades e Cultura Corporal de Movimento e, por fim, evidencia como o componente curricular se articula aos princípios da formação humana integral. Essa construção teórica constitui a base para compreender, nos capítulos seguintes, que a implementação do currículo depende não apenas da organização pedagógica ou da atuação docente, mas também das condições estruturais que possibilitam sua materialização no cotidiano das escolas. A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar para a defesa da tese central deste estudo, segundo a qual a infraestrutura deve ser entendida como uma condição curricular indispensável à efetivação

da BNCC e à garantia do direito à aprendizagem na Educação Física Escolar.

2.1. A Constituição Histórica da Educação Física Como Componente Curricular

A trajetória histórica da Educação Física Escolar no Brasil revela um processo contínuo de transformações conceituais, pedagógicas e políticas que acompanharam as mudanças sociais, culturais e educacionais do país. Desde sua inserção nos sistemas de ensino, a área foi influenciada por diferentes matrizes teóricas e ideológicas, assumindo funções distintas conforme os projetos de sociedade e de educação predominantes em cada período histórico. Compreender esse percurso torna-se fundamental para interpretar os desafios contemporâneos relacionados à implementação curricular da Educação Física, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Educação Integral.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a Educação Física consolidou-se sob forte influência dos discursos médico-higienistas e militaristas. Nesse contexto, o corpo era concebido como objeto de disciplinamento, controle e preparação física, atribuindo-se às práticas corporais a função de promover a saúde, fortalecer a força de trabalho e formar cidadãos disciplinados para atender às demandas do Estado nacional em processo de modernização. As aulas privilegiavam exercícios ginásticos padronizados, práticas de condicionamento físico e métodos inspirados em escolas europeias, especialmente as correntes alemã, sueca e francesa, que exerceram significativa influência sobre a organização curricular brasileira (SOARES et al., 1992; BRACHT, 1999).

Ao longo do século XX, especialmente entre as décadas de 1960 e 1980, a Educação Física passou a incorporar de maneira predominante o esporte como eixo estruturador do ensino. O contexto político da época, marcado pelo regime militar, fortaleceu uma perspectiva tecnicista orientada pelo desenvolvimento do rendimento esportivo, da aptidão física e da seleção de talentos. Nesse período, o componente curricular foi frequentemente associado à preparação física dos estudantes, priorizando o ensino das modalidades esportivas e a reprodução de técnicas específicas em detrimento da compreensão crítica das práticas corporais e de sua dimensão cultural (DARIDO, 2003; BRACHT, 1999).

A partir da década de 1980, esse modelo passou a ser amplamente questionado pelo denominado Movimento Renovador da Educação Física brasileira. Influenciados pelas Ciências Humanas e Sociais, pesquisadores passaram a defender uma ruptura com a perspectiva biologicista e tecnicista, propondo uma compreensão mais ampla das práticas corporais como manifestações culturais produzidas historicamente pelas diferentes sociedades. Obras como "Metodologia do Ensino da Educação Física", elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), constituíram marcos importantes desse processo ao defenderem que os conteúdos da Educação Física deveriam possibilitar aos estudantes compreender criticamente os significados sociais, históricos, políticos e culturais das práticas corporais.

Esse movimento contribuiu para a consolidação do conceito de Cultura Corporal de Movimento, posteriormente aprofundado por autores como Daolio (2004), Neira (2018) e González e Fensterseifer (2014). Nessa perspectiva, jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e práticas corporais de aventura deixam de ser

compreendidos apenas como técnicas motoras ou exercícios físicos, passando a constituir conhecimentos escolares que expressam modos de viver, produzir cultura, construir identidades e participar da vida social. Essa mudança representa uma das principais transformações epistemológicas da área, ao deslocar o foco da aptidão física para a formação crítica dos estudantes.

A consolidação dessa nova identidade curricular também foi impulsionada pelas mudanças na legislação educacional brasileira. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconheceu a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, integrando-a ao projeto pedagógico das escolas e reforçando sua contribuição para a formação cidadã. Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ampliaram essa compreensão ao enfatizar a diversidade das manifestações da Cultura Corporal, incentivando abordagens pedagógicas comprometidas com a inclusão, a pluralidade cultural e a formação integral dos estudantes.

Estudos recentes demonstram que esse percurso histórico continua influenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras. Ao analisarem a evolução das políticas curriculares nacionais para a formação em Educação Física, Metzner e Drigo (2021) evidenciam que a área passou por sucessivas reconfigurações legais e epistemológicas, acompanhando as mudanças das políticas educacionais brasileiras e ampliando progressivamente sua responsabilidade na formação integral dos estudantes. Os autores ressaltam que a compreensão contemporânea da Educação Física resulta de um processo histórico acumulativo, no qual diferentes concepções coexistem e disputam espaço nas práticas escolares.

Essa coexistência também é observada por Araújo, Silva, Moreira e Triani (2026), que analisam criticamente a trajetória das políticas curriculares nacionais desde a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais até a Base Nacional Comum Curricular. Segundo os autores, embora os documentos oficiais tenham ampliado significativamente a compreensão da Educação Física como componente curricular comprometido com a formação integral, sua implementação ainda enfrenta desafios decorrentes das diferentes interpretações produzidas pelas redes de ensino, pelas escolas e pelos próprios professores. A pesquisa evidencia que a consolidação da identidade curricular da área depende não apenas da existência de diretrizes normativas, mas também das condições institucionais e pedagógicas necessárias para sua efetivação.

Nesse cenário, a homologação da Base Nacional Comum Curricular representa um novo marco na evolução histórica da Educação Física Escolar. Ao integrar definitivamente o componente à área de Linguagens, a BNCC reafirma a centralidade das práticas corporais como fenômenos culturais e estabelece competências e habilidades voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto, como destacam Furtado, Silva e Santos (2024), a implementação da BNCC não elimina as disputas históricas sobre as finalidades da Educação Física, mas inaugura uma nova etapa em que os desafios deixam de se concentrar apenas na definição curricular e passam a envolver sua concretização nas condições reais das escolas.

Dessa forma, compreender a constituição histórica da Educação Física permite reconhecer que sua evolução não ocorreu de maneira linear ou homogênea. Ao contrário, a área foi construída por meio de permanências, rupturas e disputas que continuam influenciando o

cotidiano escolar. Esse percurso histórico constitui a base necessária para compreender as discussões desenvolvidas nas seções seguintes, nas quais se analisam a implementação da BNCC, a Educação Integral e, especialmente, o papel da infraestrutura escolar como condição indispensável para a efetivação das aprendizagens previstas no currículo.

2.2. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física Escolar

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou uma das mais profundas reformas curriculares da Educação Básica brasileira ao estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais destinadas a assegurar o direito de todos os estudantes ao acesso a conhecimentos considerados fundamentais para sua formação. Mais do que um documento normativo, a BNCC constitui uma política pública de reorganização curricular que redefine expectativas de aprendizagem, orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino e influencia processos de formação docente, avaliação educacional e planejamento pedagógico em escala nacional (BRASIL, 2018).

Entretanto, compreender a BNCC apenas como um documento prescritivo significa reduzir a complexidade dos processos envolvidos em sua implementação. Conforme argumentam Ball, Maguire e Braun (2012; 2016), as políticas curriculares não são simplesmente aplicadas pelas escolas, mas reinterpretadas, negociadas e reconstruídas pelos diferentes sujeitos que participam do cotidiano institucional. A implementação curricular constitui, portanto, um processo social e político marcado por mediações permanentes entre os textos oficiais, as culturas escolares, as

condições organizacionais e as práticas desenvolvidas pelos professores. Nessa perspectiva, o currículo efetivamente vivenciado pelos estudantes resulta da interação entre aquilo que é prescrito pelas políticas educacionais e as possibilidades concretas existentes em cada contexto escolar.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Bernstein (1996), para quem os textos curriculares passam por sucessivos processos de recontextualização ao serem incorporados às práticas pedagógicas. Durante esse percurso, conhecimentos, objetivos e orientações originalmente formulados em âmbito nacional são reinterpretados pelas redes de ensino, pelas equipes gestoras e pelos docentes, produzindo diferentes formas de materialização de uma mesma política curricular. Dessa maneira, a implementação da BNCC não ocorre de forma homogênea, mas assume características específicas conforme as condições institucionais, culturais e materiais presentes em cada escola.

No âmbito da Educação Física Escolar, essa dinâmica adquire contornos ainda mais relevantes. A BNCC consolida um movimento iniciado com a renovação crítica da área ao reconhecer definitivamente as práticas corporais como manifestações culturais produzidas historicamente pelas diferentes sociedades. Ao integrar a Educação Física à área de Linguagens, o documento rompe com concepções restritas ao treinamento físico ou ao rendimento esportivo e reafirma o componente curricular como espaço privilegiado para a produção de conhecimentos, construção de identidades, ampliação da participação social e valorização da diversidade cultural (BRASIL, 2018; NEIRA, 2018). Essa mudança representa uma inflexão epistemológica importante, pois desloca o

centro da ação pedagógica da aptidão física para a formação crítica dos estudantes por meio da Cultura Corporal de Movimento.

Sob essa perspectiva, jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, brincadeiras e práticas corporais de aventura deixam de constituir apenas conteúdos escolares para assumirem a condição de objetos culturais que expressam diferentes modos de viver, comunicar, produzir significados e participar da vida em sociedade. Como destacam Bracht (2019) e Daolio (2004), as práticas corporais são produções históricas e culturais que possibilitam aos estudantes compreender criticamente relações de poder, identidades, diferenças e formas de participação social. Assim, ensinar Educação Física significa favorecer experiências educativas que transcendam o domínio técnico do movimento, articulando dimensões cognitivas, éticas, estéticas, afetivas, sociais e culturais.

Essa reorganização curricular amplia significativamente as responsabilidades atribuídas aos professores de Educação Física. A BNCC estabelece competências e habilidades que exigem o planejamento de experiências diversificadas, metodologias participativas, práticas inclusivas e processos avaliativos coerentes com uma concepção ampliada de aprendizagem. Espera-se que os estudantes desenvolvam autonomia, pensamento crítico, cooperação, respeito à diversidade, protagonismo e capacidade de analisar as práticas corporais em seus contextos históricos, sociais e culturais. Consequentemente, a atuação docente passa a demandar elevado grau de planejamento pedagógico, domínio conceitual e capacidade de articular diferentes linguagens e experiências educativas.

Todavia, a ampliação dessas expectativas evidencia uma contradição frequentemente negligenciada nas discussões sobre políticas curriculares. Embora a BNCC estabeleça objetivos educacionais cada vez mais abrangentes, sua efetivação depende de condições que extrapolam a existência do documento normativo e o compromisso individual dos professores. O desenvolvimento das competências previstas requer espaços apropriados para práticas corporais, materiais diversificados, equipamentos específicos, recursos tecnológicos, ambientes acessíveis e condições institucionais capazes de sustentar metodologias compatíveis com a complexidade das experiências propostas pelo currículo.

Essa problemática torna-se particularmente evidente na Educação Física Escolar. Diferentemente de componentes curriculares cujas atividades podem ocorrer predominantemente em salas de aula convencionais, a implementação da BNCC na Educação Física exige ambientes que permitam a realização de múltiplas práticas corporais em condições adequadas de segurança, acessibilidade e diversidade pedagógica. Quando essas condições não existem, o currículo tende a ser permanentemente adaptado às limitações estruturais da escola, produzindo um distanciamento entre as aprendizagens previstas pela política curricular e aquelas efetivamente vivenciadas pelos estudantes.

Estudos recentes corroboram essa compreensão ao demonstrar que a consolidação da identidade curricular da Educação Física depende da articulação entre diretrizes normativas, formação docente e condições institucionais de implementação. Metzner e Drigo (2021) evidenciam que a área passou por sucessivas reconfigurações legais e epistemológicas, ampliando progressivamente sua contribuição para a formação integral dos estudantes. De modo semelhante,

Araújo, Silva, Moreira e Triani (2026) argumentam que os avanços promovidos pelas políticas curriculares somente se materializam quando acompanhados por contextos escolares capazes de sustentar as transformações pedagógicas propostas. Essas evidências reforçam que a implementação da BNCC constitui um processo multidimensional, no qual currículo, práticas docentes e infraestrutura escolar permanecem profundamente interdependentes.

Dessa forma, compreender a BNCC no contexto da Educação Física Escolar implica reconhecer que sua efetividade não depende exclusivamente da qualidade de suas orientações curriculares, mas da articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão educacional e condições materiais de funcionamento das escolas. Essa perspectiva desloca a infraestrutura do campo estritamente administrativo para inseri-la no centro da implementação curricular, preparando a discussão desenvolvida nas seções seguintes sobre Educação Integral e, posteriormente, sobre a categoria analítica Infraestrutura Curricular, eixo teórico que sustenta a presente investigação.

2.3. Educação Integral, Escola de Tempo Integral e o Papel da Educação Física

A ampliação da jornada escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais estratégias das políticas públicas brasileiras voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais e à promoção da qualidade da Educação Básica. Entretanto, a literatura especializada demonstra que a simples extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola não assegura, por si só, uma formação mais ampla ou melhores

resultados educacionais. A efetivação da Educação Integral pressupõe mudanças estruturais que envolvem a reorganização curricular, a diversificação das práticas pedagógicas, a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a ampliação das oportunidades de aprendizagem, superando a concepção de que educar em tempo integral significa apenas permanecer mais horas no espaço escolar.

As bases conceituais da Educação Integral no Brasil encontram-se nas contribuições de Anísio Teixeira, que defendia uma escola pública capaz de promover o desenvolvimento intelectual, físico, artístico, cultural e social dos estudantes por meio da integração entre diferentes experiências educativas. Posteriormente, Darcy Ribeiro ampliou essa perspectiva ao conceber os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) como instituições destinadas a assegurar não apenas o acesso ao conhecimento escolar, mas também condições de alimentação, cultura, esporte, lazer e convivência social. Em ambas as propostas, a ampliação do tempo escolar estava associada à ampliação das possibilidades formativas, e não apenas ao aumento quantitativo da carga horária (TEIXEIRA, 1959; RIBEIRO, 1986).

Essa compreensão permanece presente nas políticas contemporâneas de Educação Integral. Cavaliere (2007) destaca que a ampliação da jornada escolar somente adquire significado pedagógico quando articulada a um projeto educativo que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. De maneira semelhante, Moll (2012) argumenta que a Educação Integral exige uma reorganização profunda do currículo e das práticas escolares, favorecendo experiências que integrem conhecimentos científicos, culturais, artísticos, esportivos e comunitários. Nessa

perspectiva, o tempo ampliado constitui uma condição favorável à aprendizagem, mas não representa, isoladamente, garantia de melhoria da qualidade da educação.

A Base Nacional Comum Curricular aproxima-se dessa concepção ao estabelecer a formação humana integral como princípio orientador da Educação Básica. O documento reconhece que o desenvolvimento dos estudantes envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais, físicas, culturais e éticas, exigindo práticas pedagógicas que articulem diferentes linguagens, experiências e contextos de aprendizagem (BRASIL, 2018). Assim, a Educação Integral deixa de ser compreendida como política restrita às escolas de tempo integral e passa a constituir um princípio organizador do currículo nacional.

Nesse contexto, a Educação Física assume papel estratégico. Entre todos os componentes curriculares, é um dos que mais diretamente contribuem para a integração entre diferentes dimensões da formação humana, uma vez que suas práticas envolvem o desenvolvimento corporal, cognitivo, afetivo, social e cultural de forma simultânea. Ao trabalhar com jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, brincadeiras e práticas corporais de aventura, a área favorece experiências que promovem autonomia, cooperação, respeito às diferenças, resolução de conflitos, protagonismo juvenil, saúde e participação social, aspectos diretamente relacionados às finalidades da Educação Integral.

Sob a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, essas práticas deixam de ser compreendidas apenas como atividades motoras para assumirem a condição de manifestações culturais produzidas historicamente pelas sociedades. Como ressaltam Bracht (2019),

Daolio (2004) e Neira (2018), ensinar Educação Física implica possibilitar aos estudantes a compreensão crítica dos significados sociais das práticas corporais, ampliando sua capacidade de interpretar, produzir e transformar diferentes formas de expressão presentes na cultura. Essa concepção reforça o potencial da disciplina para contribuir com uma formação comprometida com a cidadania, a diversidade cultural e a participação democrática.

Todavia, a ampliação das possibilidades educativas atribuídas à Educação Física nas escolas de tempo integral também amplia as exigências impostas às instituições escolares. Espera-se que os professores desenvolvam projetos interdisciplinares, festivais culturais, práticas esportivas diversificadas, atividades inclusivas, ações de promoção da saúde, experiências voltadas ao lazer, à cultura e à cidadania, articulando diferentes unidades temáticas previstas pela BNCC. A concretização dessas propostas depende de planejamento pedagógico qualificado, formação docente permanente e, sobretudo, da existência de condições estruturais compatíveis com a diversidade das experiências pretendidas.

Nesse sentido, a infraestrutura escolar assume papel decisivo para a efetivação da Educação Integral. Quadras esportivas cobertas, ambientes multifuncionais, salas para atividades corporais, espaços de convivência, áreas verdes, equipamentos esportivos, materiais didáticos, recursos tecnológicos e condições de acessibilidade não representam apenas melhorias físicas da escola; constituem elementos que ampliam as possibilidades pedagógicas e favorecem a diversificação das experiências de aprendizagem. Sua ausência, por outro lado, restringe conteúdos, limita metodologias e compromete o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC.

Estudos recentes têm demonstrado que a expansão das escolas de tempo integral no Brasil nem sempre foi acompanhada pelos investimentos necessários para assegurar infraestrutura compatível com os objetivos das políticas educacionais. Em muitas redes públicas, observa-se que a ampliação da jornada ocorreu em instituições originalmente planejadas para funcionamento parcial, sem adaptações significativas dos espaços físicos, dos equipamentos ou dos recursos pedagógicos. Como consequência, professores e gestores são frequentemente obrigados a reorganizar suas práticas diante de limitações estruturais que reduzem as possibilidades de implementação do currículo.

No caso específico da Educação Física Escolar, essas limitações tornam-se particularmente evidentes. A inexistência ou inadequação de quadras, materiais esportivos, espaços cobertos, ambientes acessíveis e equipamentos especializados restringe a diversidade de conteúdos desenvolvidos e dificulta a realização das experiências corporais previstas pela BNCC. Nessas circunstâncias, os docentes recorrem a estratégias de adaptação que demonstram criatividade e compromisso profissional, mas que não substituem a responsabilidade do poder público em garantir condições objetivas para a implementação das políticas curriculares.

Dessa forma, compreender a Educação Integral implica reconhecer que sua efetivação depende da articulação entre currículo, gestão, formação docente e infraestrutura escolar. A qualidade das experiências educativas oferecidas nas escolas de tempo integral está diretamente relacionada às condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico. Essa constatação reforça a necessidade de superar abordagens que tratam a infraestrutura apenas como requisito administrativo, reconhecendo-a como

dimensão constitutiva da implementação curricular. É precisamente essa perspectiva que fundamenta a categoria Infraestrutura Curricular, desenvolvida na seção seguinte como principal contribuição teórica deste estudo.

2.4. Infraestrutura Curricular: Uma Categoria Analítica para Compreender a Implementação da Bncc na Educação Física Escolar

‘A implementação das políticas curriculares constitui um fenômeno complexo, influenciado por fatores pedagógicos, institucionais, culturais, políticos e materiais que interagem continuamente no cotidiano das escolas. Embora a literatura sobre implementação curricular reconheça que o currículo é permanentemente reinterpretado pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, observa-se que as condições materiais de funcionamento das instituições escolares ainda ocupam posição secundária nas análises sobre a efetivação das políticas públicas. Em grande parte das investigações, a infraestrutura aparece como variável contextual ou requisito administrativo, raramente sendo tratada como elemento constitutivo da dinâmica curricular.

Essa lacuna revela uma limitação importante das abordagens tradicionais. Ao privilegiar aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas ou às prescrições curriculares, parte significativa da produção científica reduz a influência exercida pelas condições materiais sobre aquilo que efetivamente pode ser ensinado e aprendido nas escolas. Entretanto, a experiência cotidiana demonstra que nenhum currículo se desenvolve em condições abstratas. Todo processo educativo ocorre em espaços concretos, depende da disponibilidade de recursos, da organização

institucional, dos equipamentos existentes, das condições de acessibilidade, da manutenção dos ambientes e da capacidade da escola de oferecer suporte material às diferentes experiências pedagógicas.

No caso da Educação Física Escolar, essa relação torna-se particularmente evidente. Diferentemente de outros componentes curriculares, cujo desenvolvimento pode ocorrer predominantemente em salas de aula convencionais, a Educação Física fundamenta-se na realização de práticas corporais que exigem espaços diversificados, equipamentos específicos, materiais didáticos apropriados e ambientes que assegurem segurança, mobilidade e acessibilidade. Jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura pressupõem condições físicas que permitam sua realização em consonância com os objetivos educacionais estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular.

Nessas circunstâncias, a infraestrutura deixa de representar apenas um conjunto de recursos destinados ao funcionamento administrativo da escola e passa a influenciar diretamente a organização do trabalho pedagógico. A disponibilidade ou ausência de quadras esportivas, áreas cobertas, salas multifuncionais, equipamentos esportivos, materiais pedagógicos e recursos tecnológicos condiciona a seleção dos conteúdos, as estratégias metodológicas, os processos avaliativos e, em última instância, as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Em outras palavras, as condições estruturais participam da própria produção do currículo em ação.

É precisamente a partir dessa compreensão que este estudo propõe a categoria analítica Infraestrutura Curricular. O conceito refere-se ao

conjunto articulado de condições físicas, materiais, tecnológicas, organizacionais e funcionais que possibilitam, condicionam ou limitam a implementação do currículo nas instituições escolares. Trata-se de uma perspectiva que amplia o entendimento tradicional da infraestrutura escolar ao reconhecê-la como dimensão integrante da política curricular, e não apenas como suporte administrativo do processo educativo.

Essa categoria fundamenta-se no pressuposto de que currículo e infraestrutura estabelecem relações de interdependência. Enquanto o currículo define direitos de aprendizagem, competências, habilidades e experiências educativas consideradas essenciais, a infraestrutura determina as possibilidades concretas de materialização dessas propostas. Não se trata de compreender a infraestrutura como fator único ou determinante da qualidade da educação, mas de reconhecer que sua presença ou ausência interfere diretamente nas condições objetivas de implementação das políticas curriculares.

Sob essa perspectiva, a Infraestrutura Curricular compreende diferentes dimensões inter-relacionadas. A primeira refere-se aos espaços pedagógicos, incluindo quadras esportivas, ginásios, áreas abertas, salas de múltiplo uso, ambientes destinados às práticas corporais e demais locais que possibilitam o desenvolvimento das atividades previstas no currículo. A segunda envolve os recursos materiais, abrangendo equipamentos esportivos, materiais didáticos, tecnologias educacionais, mobiliários especializados e instrumentos necessários ao planejamento e à execução das práticas pedagógicas. A terceira dimensão corresponde às condições de funcionamento, incluindo manutenção dos espaços, acessibilidade, segurança, disponibilidade de horários, organização

institucional e apoio técnico ao trabalho docente. Finalmente, uma quarta dimensão relaciona-se à articulação pedagógica, compreendida como a capacidade institucional de integrar infraestrutura, currículo, planejamento, gestão e formação docente em torno das finalidades educacionais estabelecidas pela BNCC.

Essa concepção aproxima-se das contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016) ao reconhecer que as políticas curriculares são produzidas em contextos concretos e permanentemente influenciadas pelas características das instituições escolares. Entretanto, a categoria Infraestrutura Curricular amplia essa perspectiva ao conferir centralidade analítica às condições materiais de implementação, demonstrando que elas não constituem apenas o cenário onde o currículo acontece, mas elemento ativo na produção das práticas pedagógicas. Assim, a infraestrutura deixa de ser compreendida como contexto externo ao currículo para integrar sua própria dinâmica de construção.

Do mesmo modo, a proposta dialoga com Bernstein (1996; 2000) ao considerar que os processos de recontextualização curricular ocorrem sob influência das condições institucionais presentes nas escolas. Entretanto, enquanto as análises clássicas concentram-se predominantemente nos processos de produção e circulação dos discursos pedagógicos, a presente investigação incorpora explicitamente a dimensão material como componente que participa das formas pelas quais esses discursos são apropriados e transformados em práticas educativas concretas.

No contexto das escolas de tempo integral, essa discussão adquire relevância ainda maior. A ampliação da jornada escolar pressupõe diversificação das experiências educativas, reorganização curricular,

fortalecimento das práticas interdisciplinares e ampliação das oportunidades de aprendizagem. Contudo, tais objetivos somente podem ser alcançados quando acompanhados por investimentos capazes de assegurar infraestrutura compatível com as novas exigências pedagógicas. A inexistência dessa articulação tende a produzir um descompasso entre as expectativas formuladas pelas políticas públicas e as possibilidades efetivamente oferecidas pelas instituições escolares.

Assim, compreender a implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Física Escolar exige superar análises que restringem o debate às prescrições normativas ou às práticas docentes. O currículo efetivamente desenvolvido resulta da interação entre políticas públicas, formação profissional, gestão escolar e condições materiais de funcionamento das instituições. Nesse processo, a Infraestrutura Curricular emerge como categoria capaz de integrar essas diferentes dimensões, oferecendo um referencial analítico que permite compreender como as condições estruturais favorecem, limitam ou redefinem as possibilidades de concretização das competências e habilidades previstas pela BNCC.

Por essa razão, a categoria proposta constitui o principal aporte teórico desta investigação. Ela orienta a análise dos dados empíricos e possibilita interpretar a infraestrutura não apenas como característica física das escolas, mas como componente constitutivo da implementação curricular. Ao deslocar a infraestrutura para o centro da discussão sobre políticas curriculares, este estudo busca contribuir para o avanço das pesquisas em Educação Física Escolar, Educação Integral e implementação da BNCC, oferecendo um referencial que pode subsidiar futuras investigações e o

aprimoramento das políticas públicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: FUNDAMENTOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Nas últimas décadas, a ampliação da jornada escolar consolidou-se como uma das principais estratégias das políticas educacionais brasileiras voltadas à promoção da qualidade da Educação Básica, à redução das desigualdades educacionais e à ampliação das oportunidades de aprendizagem. Essa agenda ganhou maior centralidade a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE) e, mais recentemente, da criação do Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), que reafirmam o compromisso do Estado brasileiro com a expansão das matrículas em tempo integral e com a promoção da formação integral dos estudantes.

Entretanto, apesar da proximidade entre essas expressões, Educação Integrale Escola de Tempo Integral não constituem conceitos equivalentes. Enquanto a primeira representa uma concepção pedagógica orientada pelo desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, a segunda refere-se a uma forma de organização da oferta educacional caracterizada pela ampliação da permanência do estudante na escola. A distinção entre esses conceitos possui implicações relevantes para a análise das políticas públicas educacionais, pois evidencia que o aumento do tempo de permanência na escola, embora importante, não garante, por si só, a concretização da formação humana integral.

A literatura especializada tem demonstrado que a efetivação da Educação Integral exige muito mais do que o acréscimo de horas na jornada escolar. Trata-se de reorganizar o currículo, diversificar tempos, espaços e experiências de aprendizagem, fortalecer práticas interdisciplinares, ampliar o diálogo entre escola e comunidade e assegurar condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social, ético, estético e cultural dos estudantes (Cavaliere, 2007; Moll, 2012; Coelho, 2009). Sob essa perspectiva, o tempo constitui apenas um dos elementos necessários para viabilizar uma proposta educativa mais ampla, não sendo suficiente para caracterizar, isoladamente, uma política de Educação Integral.

Essa diferenciação torna-se particularmente relevante quando analisada sob a perspectiva da Educação Física Escolar. Entre todos os componentes curriculares da Educação Básica, a Educação Física talvez seja um dos que mais se beneficiam da ampliação da jornada escolar, pois dispõe de maiores possibilidades para desenvolver projetos permanentes, oficinas, práticas corporais diversificadas, atividades interdisciplinares e ações relacionadas à promoção da saúde, da cultura, do lazer e da cidadania. Contudo, essas potencialidades somente se concretizam quando o tempo ampliado é acompanhado por condições pedagógicas e estruturais compatíveis com a complexidade das experiências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse contexto, a implementação da BNCC nas escolas de tempo integral revela um desafio que ultrapassa a dimensão da organização curricular. As competências e habilidades atribuídas à Educação Física pressupõem a realização de práticas corporais variadas, envolvendo esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e

práticas corporais de aventura. O desenvolvimento dessas experiências exige espaços adequados, materiais diversificados, equipamentos específicos, recursos tecnológicos, acessibilidade e formas de organização institucional que permitam transformar as prescrições curriculares em experiências efetivas de aprendizagem. Quando essas condições não existem, amplia-se a distância entre o currículo oficialmente estabelecido e aquele efetivamente desenvolvido nas escolas.

Essa realidade evidencia que a qualidade da Educação Integral não pode ser analisada exclusivamente pelo número de horas que o estudante permanece na escola, mas pela capacidade da instituição de proporcionar experiências educativas coerentes com os princípios da formação humana integral. A ampliação quantitativa do tempo escolar somente adquire significado pedagógico quando acompanhada pela ampliação qualitativa das oportunidades de aprendizagem, pela reorganização do currículo e pela oferta de condições adequadas para o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento.

Sob essa perspectiva, a Educação Física ocupa posição estratégica na análise das políticas de tempo integral. Por depender diretamente da realização de práticas corporais diversificadas, o componente curricular torna particularmente visíveis as limitações estruturais presentes em muitas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, evidencia que a implementação da BNCC exige uma articulação permanente entre currículo, políticas públicas, gestão escolar, formação docente e infraestrutura educacional, deslocando o debate para além das prescrições normativas e aproximando-o das condições concretas de funcionamento das instituições.

É justamente nessa interface entre Educação Integral, organização da escola de tempo integral e implementação curricular que se insere o presente capítulo. Inicialmente, serão discutidos os fundamentos conceituais da Educação Integral; em seguida, será analisada a trajetória das políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar no Brasil; posteriormente, será examinada a contribuição específica da Educação Física para a formação humana integral; e, por fim, será discutida a articulação entre a BNCC e a Educação Integral como base para compreender a infraestrutura escolar não apenas como requisito administrativo, mas como condição estruturante da implementação curricular. Essa construção teórica prepara o terreno para o capítulo seguinte, no qual será desenvolvida a principal contribuição deste estudo: a proposição da **Infraestrutura Curricular** como categoria analítica para compreender a efetivação da BNCC na Educação Física Escolar.

3.1. Educação Integral: Fundamentos, Concepções e Desafios Contemporâneos

A Educação Integral constitui um dos princípios estruturantes das políticas educacionais brasileiras voltadas à garantia do direito à aprendizagem e à formação plena dos estudantes. Embora frequentemente associada à ampliação da jornada escolar, sua concepção ultrapassa o aumento do tempo de permanência na escola, fundamentando-se na compreensão de que o processo educativo deve promover o desenvolvimento articulado das dimensões intelectual, física, afetiva, ética, estética, cultural, social e política do ser humano. Nessa perspectiva, a escola assume a responsabilidade de proporcionar experiências educativas capazes de integrar conhecimentos científicos, práticas culturais, convivência democrática, participação social e formação cidadã, superando

modelos fragmentados de ensino que reduzem a aprendizagem à transmissão de conteúdos disciplinares.

As origens dessa concepção podem ser identificadas nas contribuições de Anísio Teixeira, cuja defesa da escola pública democrática estava alicerçada na ideia de que a educação deveria possibilitar o desenvolvimento integral da pessoa humana. Para o autor, a ampliação do tempo escolar somente produziria resultados significativos quando acompanhada pela diversificação das experiências educativas, incorporando atividades científicas, artísticas, culturais, esportivas e de convivência social. A escola deveria constituir-se como espaço de formação para a vida democrática, articulando diferentes dimensões do desenvolvimento humano e assegurando oportunidades educativas compatíveis com as necessidades da sociedade contemporânea (TEIXEIRA, 1959).

Essa perspectiva foi posteriormente aprofundada por Darcy Ribeiro, ao propor os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) como instituições destinadas não apenas à escolarização formal, mas à promoção de condições efetivas para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Em sua concepção, a educação pública deveria enfrentar as desigualdades sociais por meio da articulação entre currículo, alimentação, cultura, esporte, lazer, assistência social e infraestrutura adequada, reconhecendo que a garantia do direito à educação exige políticas públicas capazes de integrar diferentes dimensões da proteção e do desenvolvimento humano (RIBEIRO, 1986).

A partir dessas contribuições, consolidou-se na literatura educacional brasileira uma distinção conceitual fundamental entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Conforme

argumenta Cavaliere (2007), a ampliação da jornada escolar representa apenas uma condição potencial para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica mais abrangente, não constituindo, por si só, garantia de formação integral. De maneira semelhante, Coelho (2009) e Moll (2012) defendem que a Educação Integral pressupõe a reorganização do currículo, a integração entre diferentes áreas do conhecimento, a valorização dos múltiplos espaços educativos e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento das diversas dimensões da formação humana. Assim, o tempo ampliado adquire sentido educativo apenas quando articulado a um projeto pedagógico coerente com esses princípios.

Essa compreensão foi fortalecida pelas políticas curriculares mais recentes, especialmente com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a formação humana integral como um dos princípios orientadores da Educação Básica brasileira. O documento reconhece que a aprendizagem escolar deve contemplar o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à participação social, à comunicação, à cultura digital, ao autocuidado, à responsabilidade e ao exercício da cidadania, reafirmando que a educação deve contemplar o estudante em sua totalidade (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a Educação Integral deixa de ser compreendida como política restrita às escolas de tempo integral para assumir o papel de princípio organizador do currículo nacional.

Entretanto, a consolidação desse paradigma trouxe novos desafios para as políticas educacionais brasileiras. A literatura produzida nos últimos anos evidencia que o debate deslocou-se progressivamente da discussão sobre a ampliação da carga horária para questões

relacionadas à implementação curricular, à gestão pedagógica, à formação docente, ao financiamento e às condições concretas de funcionamento das escolas. A preocupação central passou a ser compreender de que maneira as instituições escolares conseguem transformar as diretrizes normativas em experiências educativas efetivamente comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Cardoso e Oliveira (2020), ao analisarem diferentes concepções de Educação Integral presentes na produção científica nacional, identificam que o conceito permanece marcado por significativa diversidade de interpretações. Enquanto parte das políticas públicas mantém forte ênfase na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, outra parcela da literatura compreende a Educação Integral como um projeto político-pedagógico voltado à formação humana em sua totalidade, envolvendo reorganização curricular, gestão democrática, participação da comunidade, valorização das práticas culturais e integração entre diferentes experiências educativas. Segundo os autores, essa coexistência de perspectivas influencia diretamente os processos de implementação das políticas públicas e explica a heterogeneidade dos modelos adotados pelas redes de ensino brasileiras.

Reis (2022) amplia essa discussão ao demonstrar que os principais desafios contemporâneos da Educação Integral não se restringem ao aumento da jornada escolar, mas concentram-se na reorganização curricular necessária para promover a integração entre os componentes curriculares, fortalecer práticas interdisciplinares e ressignificar os tempos e espaços educativos. O autor evidencia que muitas escolas ainda utilizam o período

ampliado para reproduzir atividades semelhantes às desenvolvidas no turno regular, limitando o potencial transformador da política e reduzindo a ampliação do tempo a uma extensão quantitativa das práticas já existentes.

A literatura recente converge ao indicar que as experiências consideradas mais consistentes de Educação Integral apresentam características comuns, entre as quais se destacam a integração curricular, o fortalecimento da gestão democrática, a articulação entre escola e território, a valorização da formação continuada dos professores, a participação da comunidade escolar e a diversificação dos espaços educativos. Em conjunto, essas investigações demonstram que a qualidade da Educação Integral depende menos da quantidade de horas ofertadas e mais da capacidade institucional de reorganizar os processos pedagógicos em torno da formação integral dos estudantes, assegurando coerência entre currículo, práticas educativas e condições de funcionamento da escola.

Outro aspecto amplamente discutido pela produção científica contemporânea refere-se às desigualdades estruturais que permeiam a implementação das políticas de Educação Integral no Brasil. Embora as diretrizes nacionais estabeleçam princípios comuns para todas as redes de ensino, as condições objetivas de funcionamento das escolas são marcadamente heterogêneas. Diferenças relacionadas ao financiamento, à infraestrutura física, à disponibilidade de equipamentos pedagógicos, às condições de trabalho docente e às oportunidades de formação continuada repercutem diretamente sobre a capacidade das instituições de concretizar os objetivos da Educação Integral. Dessa forma, políticas concebidas sob uma mesma orientação normativa produzem

resultados distintos quando implementadas em contextos institucionais desiguais.

Essa constatação aproxima-se das contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016), que compreendem a implementação das políticas educacionais como um processo de interpretação e recriação realizado pelos sujeitos que atuam nas escolas. Para esses autores, as políticas não são executadas mecanicamente conforme os documentos oficiais, mas reinterpretadas de acordo com as características organizacionais, culturais, materiais e sociais de cada instituição. Assim, a efetivação da Educação Integral depende das possibilidades concretas existentes em cada contexto escolar, evidenciando que as condições institucionais constituem elemento inseparável da implementação das políticas públicas.

No contexto da Educação Física Escolar, essa relação torna-se particularmente significativa. A formação humana integral pressupõe a ampliação das oportunidades de vivência da Cultura Corporal de Movimento mediante jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, atividades expressivas e ações voltadas à promoção da saúde e da qualidade de vida. Essas experiências favorecem o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, à cooperação, ao respeito às diferenças, ao protagonismo estudantil, à convivência democrática e à participação social, aspectos diretamente articulados aos princípios da Educação Integral estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018).

Sob a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, tais práticas ultrapassam a dimensão exclusivamente motora para constituírem manifestações culturais produzidas historicamente pelas sociedades. Conforme defendem Bracht (2019), Daolio (2004) e Neira

(2018), o ensino da Educação Física deve possibilitar aos estudantes compreender criticamente os significados sociais, culturais e históricos das práticas corporais, favorecendo processos de apropriação, ressignificação e produção cultural. Dessa forma, a disciplina assume papel estratégico na construção de uma educação comprometida com a formação cidadã, a valorização da diversidade e o fortalecimento da participação democrática.

Entretanto, a ampliação das responsabilidades atribuídas à Educação Física nas escolas de tempo integral também amplia as exigências dirigidas às instituições escolares. Espera-se que o componente curricular desenvolva projetos interdisciplinares, práticas esportivas diversificadas, festivais culturais, ações de promoção da saúde, atividades inclusivas e experiências relacionadas ao lazer, à cultura e à cidadania, articulando as diferentes unidades temáticas previstas pela Base Nacional Comum Curricular. A concretização dessas possibilidades requer planejamento pedagógico consistente, formação docente permanente e, sobretudo, condições institucionais compatíveis com a complexidade das experiências propostas.

Nesse cenário, a infraestrutura escolar assume papel decisivo na efetivação da Educação Integral. Quadras poliesportivas, ginásios cobertos, espaços multifuncionais, ambientes destinados às práticas corporais, equipamentos esportivos, materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, áreas de convivência e condições adequadas de acessibilidade deixam de representar simples elementos administrativos para constituírem condições pedagógicas indispensáveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo. Sua disponibilidade amplia as possibilidades metodológicas dos professores, favorece a diversificação dos

conteúdos e potencializa a realização das experiências formativas propostas pela BNCC.

Em contrapartida, a insuficiência dessas condições limita significativamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A inexistência de espaços apropriados, a precariedade dos equipamentos ou a escassez de materiais didáticos restringem a diversidade das práticas corporais, comprometem a implementação das competências previstas pela BNCC e reduzem as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Nessas circunstâncias, os professores frequentemente recorrem a estratégias de adaptação que demonstram criatividade e compromisso profissional, mas que não substituem a responsabilidade do poder público em assegurar condições estruturais compatíveis com os objetivos da Educação Integral.

Dessa forma, torna-se evidente que a efetivação da Educação Integral não pode ser compreendida exclusivamente como resultado da ampliação da jornada escolar ou da reorganização curricular. Sua concretização depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente, financiamento e infraestrutura educacional, dimensões que se condicionam mutuamente na produção das experiências educativas. Essa compreensão reforça a necessidade de analisar a infraestrutura escolar não apenas como requisito administrativo, mas como elemento constitutivo da implementação curricular, perspectiva que fundamenta a proposição da categoria analítica Infraestrutura Curricular, desenvolvida nas seções seguintes deste estudo.

3.2. Escola de Tempo Integral: Avanços, Limites e Desafios para a Implementação das Políticas Educacionais

A ampliação da jornada escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais estratégias das políticas públicas brasileiras para promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, ampliar as oportunidades de aprendizagem e enfrentar as desigualdades educacionais historicamente presentes no sistema de ensino. Esse movimento ganhou maior consistência a partir da criação do Programa Mais Educação, foi fortalecido pela Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e recebeu novo impulso com a instituição do Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), que reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a expansão da oferta de matrículas em tempo integral e com a promoção da formação humana integral.

Entretanto, a literatura especializada demonstra que a ampliação da permanência dos estudantes na escola não representa, por si só, garantia de melhoria da aprendizagem ou de efetivação da Educação Integral. A distinção entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral permanece fundamental para compreender os limites e as potencialidades dessas políticas. Enquanto a primeira corresponde a uma concepção pedagógica comprometida com o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, a segunda refere-se, inicialmente, a uma forma de organização institucional baseada na ampliação da carga horária diária. Essa diferenciação evidencia que o aumento quantitativo do tempo escolar somente adquire significado educativo quando articulado a um projeto pedagógico consistente, capaz de reorganizar o currículo, diversificar as experiências de aprendizagem e ampliar as oportunidades formativas oferecidas aos estudantes (CAVALIERE, 2007; MOLL, 2012).

Nesse contexto, as políticas contemporâneas passaram a atribuir maior importância à reorganização curricular das escolas de tempo

integral, compreendendo que a ampliação da jornada deve ser acompanhada pela integração entre diferentes áreas do conhecimento, pela valorização das práticas interdisciplinares e pela construção de experiências educativas que articulem ciência, cultura, arte, esporte, tecnologia e participação social. Assim, o foco das discussões deslocou-se da ampliação do tempo para a qualidade das experiências proporcionadas durante esse período, reconhecendo que a efetivação da Educação Integral depende da capacidade das instituições de transformar o tempo ampliado em oportunidades efetivas de aprendizagem.

Cardoso e Oliveira (2020), ao analisarem as diferentes concepções presentes na literatura brasileira, identificam que as experiências mais consistentes de escolas de tempo integral são aquelas capazes de integrar currículo, gestão democrática, formação docente, participação da comunidade e utilização pedagógica dos diversos espaços escolares. Segundo os autores, o tempo ampliado somente produz impactos positivos quando incorporado a um projeto político-pedagógico comprometido com a formação integral dos estudantes, evitando a simples repetição das atividades desenvolvidas no turno regular.

Resultados semelhantes foram apresentados por Reis (2022), cuja investigação evidencia que um dos maiores desafios das escolas de tempo integral consiste na reorganização curricular necessária para superar a fragmentação disciplinar e promover experiências interdisciplinares, científicas, culturais, artísticas e corporais. O autor demonstra que, em muitas instituições, o período ampliado continua sendo utilizado para reproduzir práticas pedagógicas tradicionais, reduzindo significativamente o potencial transformador da política e limitando as possibilidades de inovação curricular.

A produção científica recente converge ao indicar que as experiências mais exitosas de escolas de tempo integral apresentam elementos recorrentes, entre os quais se destacam a integração curricular, o fortalecimento da gestão democrática, a valorização da formação continuada dos professores, a participação efetiva da comunidade escolar, a articulação entre escola e território e a utilização pedagógica diversificada dos espaços educativos. Em contrapartida, as pesquisas também evidenciam dificuldades persistentes relacionadas ao financiamento, à infraestrutura física, à disponibilidade de materiais pedagógicos, às condições de trabalho docente e à reorganização institucional necessária para sustentar propostas pedagógicas compatíveis com os princípios da Educação Integral. Essas evidências demonstram que a qualidade da política depende menos da ampliação da jornada e mais da capacidade das instituições de reorganizar seus processos pedagógicos de forma coerente com os objetivos da formação humana integral.

A análise dessas experiências evidencia que a implementação das escolas de tempo integral deve ser compreendida como um processo complexo, influenciado por fatores institucionais, pedagógicos, financeiros e estruturais que se articulam continuamente no cotidiano escolar. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016), segundo as quais as políticas públicas não são simplesmente executadas conforme estabelecido nos documentos oficiais, mas reinterpretadas, negociadas e reconstruídas pelos diferentes sujeitos que atuam nas instituições de ensino. Gestores, professores e demais profissionais adaptam as diretrizes curriculares às condições concretas de cada escola, produzindo diferentes formas de materialização de uma mesma política educacional.

Sob essa perspectiva, as condições materiais deixam de representar elementos periféricos da implementação das políticas públicas e passam a constituir componentes diretamente relacionados à qualidade das experiências educativas. A infraestrutura física, a disponibilidade de recursos pedagógicos, a organização dos espaços, as condições de trabalho docente e a capacidade de gestão institucional influenciam a maneira como as propostas curriculares são desenvolvidas, condicionando as possibilidades de inovação pedagógica e de efetivação da formação humana integral.

Pesquisas desenvolvidas em diferentes redes públicas de ensino confirmam essa compreensão. Andrade e Duarte (2023), ao investigarem a implementação da Educação em Tempo Integral na rede estadual de Minas Gerais, demonstram que escolas submetidas à mesma política educacional apresentam resultados bastante distintos em função das condições institucionais existentes. Aspectos como infraestrutura, organização da gestão, participação da comunidade escolar, disponibilidade de materiais pedagógicos e condições de trabalho dos professores interferem diretamente na capacidade das escolas de concretizar os objetivos previstos pelas políticas de tempo integral. Os autores concluem que a ampliação da jornada, quando desacompanhada de investimentos estruturais, tende a reproduzir ou mesmo ampliar desigualdades já existentes entre as instituições escolares.

Essa realidade torna-se ainda mais evidente quando se analisa a Educação Física Escolar. Diferentemente de componentes curriculares cuja organização didática pode ocorrer predominantemente em salas de aula convencionais, a Educação Física depende da realização de experiências corporais diversificadas que exigem espaços específicos, equipamentos adequados,

materiais didáticos variados e condições apropriadas de segurança e acessibilidade. Quadras poliesportivas, ginásios cobertos, áreas abertas, salas multiuso, equipamentos esportivos e recursos tecnológicos constituem condições indispensáveis para o desenvolvimento das diferentes manifestações da Cultura Corporal de Movimento previstas na Base Nacional Comum Curricular.

Quando essas condições não estão disponíveis, o currículo passa a ser constantemente adaptado às limitações estruturais da escola. Em muitos casos, conteúdos deixam de ser desenvolvidos, metodologias precisam ser simplificadas e experiências pedagógicas são substituídas por atividades compatíveis com os recursos existentes. Embora tais adaptações revelem criatividade e compromisso profissional dos docentes, elas evidenciam que a efetivação da BNCC depende não apenas da competência pedagógica dos professores, mas também da existência de condições objetivas que possibilitem o desenvolvimento das aprendizagens previstas para a Educação Física Escolar.

Nesse sentido, torna-se evidente que a qualidade das escolas de tempo integral não pode ser avaliada exclusivamente pelo número de horas ofertadas aos estudantes. A efetividade dessa política está diretamente relacionada à capacidade das instituições de reorganizar seus currículos, diversificar suas práticas pedagógicas e assegurar infraestrutura compatível com as exigências da formação humana integral. A ampliação quantitativa da jornada representa uma condição importante, porém insuficiente, quando não acompanhada por investimentos em espaços educativos, materiais, equipamentos, acessibilidade, gestão escolar e formação continuada dos profissionais da educação.

Essa compreensão reforça a necessidade de analisar as políticas de tempo integral de maneira integrada, articulando currículo, gestão, financiamento, infraestrutura e práticas pedagógicas. Somente essa perspectiva permite compreender por que escolas submetidas às mesmas diretrizes legais apresentam resultados distintos na implementação da Educação Integral e na efetivação da BNCC. É justamente essa articulação entre condições estruturais e implementação curricular que fundamenta a discussão desenvolvida na seção seguinte, dedicada à relação entre a Educação Integral, a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física Escolar, preparando a construção da categoria analítica Infraestrutura Curricular como principal contribuição teórica deste estudo

3.3. A Educação Física no Contexto da Educação Integral

A inserção da Educação Física no contexto da Educação Integral representa uma das transformações mais significativas ocorridas nas políticas curriculares brasileiras nas últimas décadas. Historicamente associada à prática esportiva, ao desenvolvimento das capacidades físicas ou à recreação escolar, a Educação Física passou a assumir papel estratégico na formação humana integral ao ser reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como componente curricular responsável pela tematização da Cultura Corporal de Movimento. Essa mudança amplia significativamente suas responsabilidades pedagógicas, atribuindo-lhe a função de promover experiências educativas capazes de integrar dimensões cognitivas, motoras, afetivas, sociais, éticas, culturais e estéticas do desenvolvimento humano.

Essa perspectiva fundamenta-se na compreensão de que as práticas corporais constituem manifestações culturais produzidas historicamente pelas diferentes sociedades. Jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura não representam apenas atividades motoras, mas formas de expressão, comunicação, produção de identidades, construção de valores e participação social. Nesse sentido, o ensino da Educação Física deve possibilitar aos estudantes compreender, vivenciar, interpretar, ressignificar e produzir conhecimentos relacionados à Cultura Corporal de Movimento, favorecendo uma formação crítica e comprometida com a cidadania (BRACHT, 2019; DAOLIO, 2004; NEIRA, 2018).

A BNCC reafirma essa concepção ao estabelecer que a Educação Física integra a área de Linguagens e deve contribuir para o desenvolvimento das Competências Gerais da Educação Básica, promovendo o protagonismo estudantil, o respeito à diversidade, a valorização das diferentes manifestações culturais, o pensamento crítico, a cooperação, a autonomia e o exercício da cidadania (BRASIL, 2018). Dessa forma, a disciplina deixa de ocupar posição complementar no currículo para assumir função diretamente relacionada à concretização dos princípios da Educação Integral.

Nas escolas de tempo integral, essa ampliação de responsabilidades torna-se ainda mais evidente. O aumento da jornada escolar possibilita diversificar as experiências corporais oferecidas aos estudantes, ampliar os tempos destinados às práticas pedagógicas, desenvolver projetos interdisciplinares e fortalecer a integração entre Educação Física, cultura, esporte, saúde, lazer e participação comunitária. A ampliação do tempo educativo cria condições para que as práticas corporais sejam desenvolvidas de maneira menos fragmentada, favorecendo processos de aprendizagem mais

significativos e coerentes com a formação integral proposta pelas políticas curriculares.

Entretanto, a literatura especializada demonstra que o potencial pedagógico da Educação Física nas escolas de tempo integral nem sempre se concretiza plenamente. Em muitas instituições, o tempo ampliado permanece sendo utilizado para reproduzir modelos tradicionais centrados exclusivamente na prática esportiva, na ocupação do tempo livre ou na realização de atividades desvinculadas do currículo. Nessas situações, perde-se a oportunidade de desenvolver experiências pedagógicas capazes de integrar conhecimentos científicos, manifestações culturais, práticas corporais e processos formativos voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Bracht (2019) argumenta que a Educação Física Escolar precisa superar perspectivas reducionistas que restringem seu objeto de ensino ao desempenho motor ou à aptidão física. Segundo o autor, a disciplina deve assumir compromisso com a formação crítica dos estudantes, possibilitando-lhes compreender os significados históricos, sociais, culturais e políticos das práticas corporais. Da mesma forma, Daolio (2004) enfatiza que o corpo constitui construção cultural, razão pela qual o ensino da Educação Física deve valorizar a diversidade de experiências corporais produzidas pelas diferentes sociedades, promovendo respeito às diferenças e reconhecimento da pluralidade cultural presente na escola.

Neira (2018), ao discutir a perspectiva cultural da Educação Física, reforça que o currículo deve possibilitar aos estudantes vivências diversificadas da Cultura Corporal de Movimento, favorecendo processos de reflexão, interpretação e produção de novos

significados sobre as práticas corporais. Essa abordagem amplia significativamente as possibilidades pedagógicas da disciplina, aproximando-a dos princípios da Educação Integral ao reconhecer que aprender envolve experiências que articulam conhecimentos, valores, identidades, emoções, relações sociais e participação cultural.

Sob essa perspectiva, a Educação Física contribui diretamente para a efetivação da formação humana integral ao desenvolver competências relacionadas à cooperação, ao diálogo, ao respeito às diferenças, à resolução de conflitos, à autonomia, ao protagonismo juvenil, à valorização da diversidade e à participação democrática. As práticas corporais tornam-se, assim, espaços privilegiados para a construção de experiências educativas que articulam dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, favorecendo aprendizagens que extrapolam os limites do desenvolvimento motor e alcançam aspectos essenciais da formação cidadã.

Todavia, a concretização dessas possibilidades depende de condições institucionais que permitam aos professores desenvolver o currículo previsto pela BNCC. A realização de jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura e demais manifestações da Cultura Corporal exige espaços adequados, equipamentos diversificados, materiais pedagógicos específicos, recursos tecnológicos, ambientes acessíveis e organização institucional compatível com a complexidade das experiências previstas pelo currículo. A ausência dessas condições restringe significativamente as possibilidades metodológicas dos docentes e compromete a efetivação das competências e habilidades estabelecidas nacionalmente.

Nesse contexto, evidencia-se que a implementação da Educação Física na perspectiva da Educação Integral não depende exclusivamente da reorganização curricular ou da atuação pedagógica dos professores. Sua efetivação exige compreender que currículo e condições materiais constituem dimensões interdependentes do processo educativo. A possibilidade de vivenciar experiências corporais diversificadas, desenvolver práticas interdisciplinares e garantir o direito à aprendizagem está diretamente relacionada às condições objetivas oferecidas pelas instituições escolares. É justamente essa relação entre currículo, práticas corporais e condições materiais que conduz à discussão apresentada na próxima seção, dedicada à articulação entre a BNCC, a Educação Integral e as condições estruturais necessárias à implementação curricular.

3.4. A Articulação Entre a BNCC e a Educação Integral

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um importante marco para a consolidação da Educação Integral como princípio orientador da Educação Básica brasileira. Ao estabelecer um conjunto nacional de competências, habilidades e direitos de aprendizagem, o documento desloca o foco da organização curricular centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos para uma perspectiva voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa concepção, o currículo passa a articular conhecimentos, competências cognitivas, práticas corporais, valores éticos, participação social, cultura, comunicação, pensamento científico e exercício da cidadania, reafirmando o compromisso da escola com a formação humana em sua totalidade (BRASIL, 2018).

Essa perspectiva evidencia que a BNCC não constitui apenas um documento de padronização curricular, mas um referencial orientador das experiências educativas que devem ser asseguradas aos estudantes ao longo da Educação Básica. Ao definir competências gerais aplicáveis a todas as áreas do conhecimento, o documento estabelece uma compreensão ampliada de aprendizagem, na qual diferentes componentes curriculares contribuem de maneira integrada para o desenvolvimento humano. Assim, a implementação da BNCC pressupõe práticas pedagógicas interdisciplinares, integração curricular e reorganização dos tempos, espaços e metodologias de ensino, elementos diretamente relacionados aos princípios da Educação Integral.

No caso da Educação Física Escolar, essa articulação torna-se particularmente evidente. A BNCC reconhece a Cultura Corporal de Movimento como objeto de conhecimento do componente curricular, atribuindo-lhe a responsabilidade de promover experiências relacionadas aos jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Entretanto, tais experiências não se limitam ao desenvolvimento motor, mas contribuem para a construção da autonomia, da cooperação, da valorização da diversidade, da participação democrática, do pensamento crítico e da formação cidadã, competências que dialogam diretamente com os fundamentos da Educação Integral (BRASIL, 2018; BRACHT, 2019; NEIRA, 2018).

Nessa perspectiva, a implementação da BNCC exige compreender que o currículo ultrapassa sua dimensão normativa para constituir-se como prática social desenvolvida no cotidiano das instituições escolares. Conforme argumenta Sacristán (2013), o currículo prescrito transforma-se continuamente quando interpretado pelos

professores, apropriado pelos estudantes e desenvolvido nas diferentes realidades educacionais. Sua materialização depende da interação entre orientações oficiais, contextos institucionais, práticas pedagógicas e condições concretas de funcionamento das escolas. Assim, o currículo não se realiza exclusivamente por meio da existência de documentos normativos, mas pela efetivação das experiências educativas que esses documentos orientam.

Bernstein (1996) contribui para aprofundar essa compreensão ao demonstrar que os processos de seleção, organização e transmissão do conhecimento escolar são influenciados pelas estruturas institucionais, pelas relações de poder e pelas formas de organização pedagógica presentes nas escolas. Desse modo, a implementação curricular envolve muito mais do que a adoção de novos conteúdos ou metodologias, exigindo condições institucionais capazes de sustentar as experiências de aprendizagem previstas pelos referenciais curriculares.

As contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016) ampliam essa análise ao compreenderem a implementação das políticas educacionais como um processo de interpretação realizado nos contextos concretos das instituições escolares. Para esses autores, as políticas não são executadas de maneira uniforme, mas reinterpretadas conforme as características materiais, culturais, organizacionais e profissionais de cada escola. Assim, diferentes instituições podem produzir formas distintas de implementação da mesma política curricular, ainda que submetidas aos mesmos documentos oficiais.

Essa compreensão torna-se particularmente relevante nas escolas de tempo integral. A ampliação da jornada escolar amplia também a

necessidade de utilização contínua dos diferentes ambientes da escola. Quadras esportivas, bibliotecas, laboratórios, salas multifuncionais, áreas de convivência, espaços destinados às práticas culturais e ambientes voltados às práticas corporais passam a ser utilizados durante todo o período letivo, exigindo maior capacidade estrutural, manutenção permanente, reorganização dos tempos escolares e planejamento institucional integrado. Quando essa ampliação do uso dos espaços não é acompanhada por investimentos compatíveis, surgem limitações que comprometem a efetividade das propostas pedagógicas previstas para a formação humana integral.

Nesse cenário, torna-se necessário compreender a infraestrutura não apenas como condição física da escola, mas como elemento integrante da própria organização curricular. Os espaços educativos influenciam diretamente a seleção dos conteúdos, a escolha das metodologias, a organização das experiências de aprendizagem, as formas de avaliação e as possibilidades de participação dos estudantes. Currículo e infraestrutura estabelecem, portanto, uma relação de interdependência, na qual alterações em uma dessas dimensões repercutem diretamente sobre a outra.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário superar interpretações que posicionam a infraestrutura apenas como requisito administrativo ou indicador de qualidade institucional. Na implementação da BNCC, especialmente na Educação Física Escolar, a infraestrutura assume uma função eminentemente curricular, pois condiciona as possibilidades de ensinar, aprender e desenvolver as competências previstas para cada etapa da Educação Básica. Essa compreensão constitui o fundamento da categoria analítica proposta neste estudo, desenvolvida na próxima seção, na qual se sistematiza o

conceito de Infraestrutura Curricular como contribuição teórica para a análise da implementação curricular nas escolas de tempo integral.

4. A INFRAESTRUTURA ESCOLAR COMO DIMENSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A infraestrutura escolar tem sido tradicionalmente analisada nas pesquisas educacionais como um indicador associado à qualidade da oferta de ensino, às condições de funcionamento das instituições e ao desempenho dos estudantes. Em geral, os estudos concentram-se na descrição de aspectos físicos das escolas, como salas de aula, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, mobiliário, equipamentos tecnológicos, abastecimento de água, energia elétrica, acessibilidade e condições de conservação dos espaços. Embora essas análises sejam fundamentais para compreender as desigualdades existentes entre os sistemas educacionais, ainda são relativamente escassas as pesquisas que investigam a infraestrutura a partir de sua relação direta com a implementação do currículo.

No contexto das políticas curriculares contemporâneas, essa lacuna torna-se particularmente relevante. A Base Nacional Comum Curricular estabelece competências, habilidades e objetos de conhecimento que pressupõem experiências educativas diversificadas, metodologias ativas, integração entre componentes curriculares e participação efetiva dos estudantes nos processos de aprendizagem. Assim, a implementação do currículo deixa de depender exclusivamente das prescrições normativas ou da atuação dos professores, passando a exigir condições institucionais compatíveis com a complexidade das práticas pedagógicas propostas.

Diversos estudos nacionais e internacionais têm demonstrado que a infraestrutura constitui um dos fatores que influenciam a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes. Vasconcelos, Lima, Rocha e Khan (2021), ao analisarem dados referentes aos investimentos públicos em educação e às condições das escolas brasileiras, identificaram associação entre infraestrutura adequada, melhores condições de funcionamento institucional e indicadores educacionais mais favoráveis. Os autores destacam que, embora o desempenho escolar seja determinado por múltiplos fatores, a existência de ambientes físicos adequados amplia as possibilidades de desenvolvimento das atividades pedagógicas e favorece a organização do trabalho docente.

Pesquisas recentes reforçam essa compreensão ao demonstrar que a infraestrutura escolar não deve ser entendida apenas como patrimônio físico das instituições, mas como elemento que condiciona as experiências de aprendizagem. Estudos sobre equidade educacional evidenciam que diferenças na disponibilidade de espaços pedagógicos, equipamentos, recursos tecnológicos e materiais didáticos produzem oportunidades distintas de acesso ao currículo, contribuindo para ampliar ou reduzir desigualdades entre escolas pertencentes à mesma rede de ensino. Nessa perspectiva, a infraestrutura deixa de representar apenas uma condição administrativa para assumir papel estratégico na garantia do direito à aprendizagem.

Essa discussão adquire maior complexidade na Educação Física Escolar. Diferentemente de componentes curriculares cujo desenvolvimento pode ocorrer predominantemente em ambientes convencionais de sala de aula, a Educação Física depende da realização de experiências corporais diversificadas em espaços

apropriados e seguros. As unidades temáticas previstas na BNCC — jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura — apresentam demandas específicas relacionadas à utilização de ambientes, materiais, equipamentos e recursos pedagógicos. A diversidade dessas experiências exige que a escola disponha de condições estruturais capazes de atender às diferentes necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

A insuficiência desses recursos produz impactos diretos sobre a implementação curricular. Quadras esportivas inexistentes ou inadequadas, ausência de cobertura, escassez de materiais esportivos, limitações de acessibilidade, inexistência de espaços multifuncionais e deficiência na manutenção dos equipamentos restringem as possibilidades metodológicas dos professores e reduzem significativamente a diversidade das práticas corporais desenvolvidas nas aulas. Nessas circunstâncias, parte das competências e habilidades previstas pela BNCC tende a ser adaptada, simplificada ou, em alguns casos, inviabilizada.

Entretanto, tais limitações não devem ser interpretadas como consequência exclusiva da atuação docente. A literatura sobre implementação de políticas públicas demonstra que o trabalho do professor é condicionado pelas condições institucionais nas quais ocorre o processo educativo. Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que as políticas educacionais são concretizadas em contextos específicos, marcados por diferentes disponibilidades de recursos, culturas organizacionais e condições materiais. Dessa forma, compreender a implementação da BNCC requer considerar que as decisões pedagógicas são produzidas em permanente diálogo com as possibilidades e restrições existentes no ambiente escolar.

Nas escolas de tempo integral, essa relação torna-se ainda mais evidente. A ampliação da jornada escolar amplia também a necessidade de utilização contínua dos diferentes ambientes da escola. Quadras, pátios, bibliotecas, laboratórios, salas de múltiplo uso, áreas de convivência e espaços destinados às atividades culturais passam a ser utilizados durante todo o período letivo, exigindo maior capacidade estrutural, manutenção permanente e reorganização dos tempos escolares. Quando essa ampliação da utilização não é acompanhada por investimentos compatíveis, surgem limitações que comprometem a efetividade das propostas pedagógicas previstas para a formação integral.

Nesse cenário, torna-se necessário compreender a infraestrutura não apenas como condição física da escola, mas como elemento integrante da própria organização curricular. Os espaços educativos influenciam a seleção dos conteúdos, a escolha das metodologias, a organização das experiências de aprendizagem, as possibilidades de avaliação e as formas de participação dos estudantes. Assim, currículo e infraestrutura estabelecem uma relação de interdependência, na qual alterações em uma dessas dimensões repercutem diretamente sobre a outra.

É precisamente essa compreensão que fundamenta a categoria analítica Infraestrutura Curricular proposta neste estudo. Ao deslocar a infraestrutura do campo exclusivamente administrativo para o campo da implementação curricular, busca-se evidenciar que as condições materiais da escola participam ativamente da efetivação das competências, habilidades e objetos de conhecimento previstos na BNCC. Nessa perspectiva, a infraestrutura deixa de ser compreendida como suporte externo ao currículo para constituir uma de suas condições estruturantes, especialmente em

componentes curriculares como a Educação Física, nos quais a aprendizagem depende da realização concreta das práticas corporais.

Essa abordagem amplia as possibilidades de análise das políticas educacionais ao integrar currículo, gestão, financiamento, formação docente e infraestrutura em um mesmo referencial interpretativo. Mais do que identificar carências estruturais, propõe-se compreender como essas condições interferem na concretização do direito à aprendizagem e na efetivação da Educação Integral, oferecendo um novo olhar para a implementação da BNCC nas escolas públicas brasileiras.

4.1. Infraestrutura Escolar Como Condição para a Implementação Curricular

A infraestrutura escolar tem sido tradicionalmente compreendida nas políticas educacionais como o conjunto de condições físicas, materiais e tecnológicas necessárias ao funcionamento das instituições de ensino. Edificações, salas de aula, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, mobiliário, equipamentos tecnológicos, recursos didáticos e ambientes de convivência costumam ser analisados como componentes destinados a assegurar o adequado desenvolvimento das atividades escolares e a qualidade da oferta educacional. Embora essa perspectiva seja relevante para a gestão dos sistemas de ensino, ela revela-se insuficiente quando o foco analítico desloca-se para os processos de implementação curricular. A efetivação de um currículo não depende exclusivamente da definição de objetivos, conteúdos, competências e habilidades, mas também das condições concretas que possibilitam sua realização no cotidiano das escolas.

A literatura educacional contemporânea evidencia que a implementação das políticas curriculares constitui um processo complexo, produzido na interação entre documentos normativos, práticas pedagógicas, cultura institucional e condições materiais de funcionamento das escolas. Nesse sentido, currículo e infraestrutura não podem ser compreendidos como dimensões independentes. As possibilidades de ensinar, aprender e desenvolver as competências previstas nos referenciais curriculares são diretamente influenciadas pelos espaços disponíveis, pelos recursos pedagógicos existentes, pelas tecnologias acessíveis, pela organização institucional e pelas condições de trabalho oferecidas aos profissionais da educação.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Sacristán (2013), para quem o currículo prescrito adquire sentido apenas quando interpretado e materializado nas práticas desenvolvidas pelos professores. O currículo oficial transforma-se continuamente ao ser apropriado pelas instituições escolares, assumindo diferentes configurações conforme as características dos contextos em que é implementado. Assim, as experiências efetivamente vivenciadas pelos estudantes resultam da interação entre as orientações curriculares e as condições concretas presentes em cada realidade escolar.

Bernstein (1996) amplia essa análise ao demonstrar que os processos de organização, seleção e transmissão do conhecimento escolar são influenciados pelas formas de organização institucional e pelas condições em que ocorre a prática pedagógica. A estrutura física da escola, a disponibilidade de recursos, a organização dos tempos e espaços educativos e as relações institucionais participam da produção do currículo vivido, influenciando diretamente aquilo que pode ou não ser ensinado. Desse modo, as limitações estruturais não

representam apenas obstáculos externos ao trabalho docente, mas elementos que condicionam a própria materialização das políticas curriculares.

Na mesma direção, Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que as políticas educacionais são permanentemente reinterpretadas nos contextos de prática. Para esses autores, a implementação das políticas não ocorre de maneira linear nem uniforme, pois depende das condições materiais, culturais, organizacionais e profissionais presentes em cada instituição escolar. Professores e gestores traduzem as orientações normativas à luz das possibilidades concretas disponíveis, produzindo diferentes formas de implementação de uma mesma política pública. Consequentemente, escolas submetidas às mesmas diretrizes curriculares podem oferecer experiências educativas significativamente distintas em razão de suas condições estruturais.

No âmbito da Educação Física Escolar, essa relação torna-se particularmente evidente. Diferentemente de componentes curriculares cuja realização pode ocorrer predominantemente em salas de aula convencionais, a Educação Física exige experiências práticas relacionadas à Cultura Corporal de Movimento. Jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura pressupõem espaços apropriados, equipamentos específicos, materiais diversificados, ambientes seguros e recursos acessíveis para que possam ser desenvolvidos conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A inexistência dessas condições restringe não apenas a diversidade metodológica, mas também as oportunidades de aprendizagem asseguradas aos estudantes.

Nessa perspectiva, quadras poliesportivas, ginásios, áreas abertas, salas multifuncionais, equipamentos esportivos, materiais didáticos, tecnologias educacionais, recursos de acessibilidade e espaços destinados às práticas corporais deixam de representar simples elementos de apoio administrativo. Esses recursos passam a integrar diretamente a implementação do currículo, influenciando a seleção dos conteúdos, a organização das metodologias, os processos avaliativos e as possibilidades de desenvolvimento das competências previstas pela BNCC. A infraestrutura, portanto, participa ativamente da construção das experiências pedagógicas e da efetivação do direito à aprendizagem.

A produção científica nacional reforça essa compreensão ao demonstrar que escolas com melhores condições estruturais tendem a oferecer maior diversidade de experiências educativas, favorecendo práticas interdisciplinares, inovação metodológica e maior articulação entre currículo e formação humana integral. Em contrapartida, instituições que enfrentam limitações relacionadas aos espaços físicos, aos equipamentos, aos materiais pedagógicos ou à manutenção predial frequentemente desenvolvem currículos adaptados às restrições existentes, reduzindo as possibilidades de concretização das aprendizagens previstas pelas políticas curriculares.

Essa constatação evidencia que as desigualdades estruturais presentes entre as escolas também produzem desigualdades nas oportunidades de aprendizagem. Embora os direitos de aprendizagem definidos pela BNCC sejam comuns a todos os estudantes, as condições objetivas para sua efetivação permanecem profundamente heterogêneas entre as redes e instituições de ensino. Assim, garantir equidade educacional implica assegurar não

apenas currículos nacionais comuns ou formação docente qualificada, mas também condições materiais capazes de tornar efetivamente possível a realização das experiências educativas previstas para todos os estudantes.

Sob essa perspectiva, a infraestrutura escolar deixa de ser compreendida apenas como requisito administrativo para assumir posição central na discussão sobre implementação curricular. A análise da efetivação da BNCC, especialmente na Educação Física Escolar em escolas de tempo integral, exige reconhecer que currículo, gestão, financiamento, formação docente e infraestrutura constituem dimensões interdependentes de um mesmo processo educativo. É precisamente a partir dessa compreensão que se fundamenta a categoria analítica **Infraestrutura Curricular**, desenvolvida na seção seguinte como a principal contribuição teórica deste estudo para o campo da Educação Física Escolar e das políticas curriculares.

4.2. Infraestrutura Curricular: Proposição de Uma Categoria Analítica

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não pode ser compreendida exclusivamente como um processo de reorganização pedagógica conduzido pelos professores ou como simples adequação das práticas docentes aos documentos normativos. A efetivação do currículo resulta da interação entre diferentes dimensões que envolvem políticas públicas, formação docente, gestão escolar, financiamento, cultura institucional e condições materiais de ensino. Entre esses elementos, a infraestrutura ocupa posição estratégica, pois influencia diretamente

as possibilidades concretas de desenvolvimento das competências, habilidades e objetos de conhecimento previstos para a Educação Básica.

Embora essa interdependência seja reconhecida em diferentes campos da pesquisa educacional, observa-se que a literatura especializada ainda tende a tratar currículo e infraestrutura como objetos analíticos relativamente independentes. Os estudos curriculares concentram-se, predominantemente, na organização do conhecimento escolar, nas teorias do currículo, nas metodologias de ensino e na atuação docente, enquanto as pesquisas sobre infraestrutura educacional priorizam aspectos relacionados ao financiamento, à gestão patrimonial, à manutenção predial e aos indicadores de qualidade das instituições. Como consequência, permanece pouco explorada a compreensão da infraestrutura como dimensão constitutiva da implementação curricular propriamente dita.

É precisamente nessa lacuna que se insere a principal contribuição teórica deste estudo: a proposição da categoria analítica Infraestrutura Curricular. O conceito é compreendido como o conjunto articulado de condições físicas, materiais, tecnológicas, organizacionais e de acessibilidade indispensáveis para que as competências, habilidades, objetos de conhecimento e experiências educativas previstos no currículo possam ser efetivamente desenvolvidos no contexto escolar. Nessa perspectiva, a infraestrutura deixa de ser interpretada apenas como suporte administrativo ao funcionamento das escolas para integrar a própria materialidade da implementação curricular.

Essa proposição fundamenta-se na compreensão de que o currículo somente se concretiza quando as experiências de aprendizagem previstas nos documentos oficiais podem ser efetivamente vivenciadas pelos estudantes. Conforme argumenta Sacristán (2013), o currículo prescrito transforma-se continuamente quando interpretado e desenvolvido nas práticas escolares, sendo influenciado pelas características do contexto institucional e pelas condições concretas disponíveis. Da mesma forma, Bernstein (1996) demonstra que os processos de seleção, organização e transmissão do conhecimento escolar são condicionados pelas estruturas organizacionais e pelas condições em que ocorre a prática pedagógica. Sob essa perspectiva, as limitações estruturais não representam apenas obstáculos externos ao ensino, mas fatores que participam diretamente da produção do currículo vivido.

As contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016) reforçam esse entendimento ao demonstrar que a implementação das políticas educacionais ocorre em contextos de prática marcados por diferentes possibilidades materiais, organizacionais e profissionais. As escolas reinterpretam as políticas conforme suas condições institucionais, produzindo formas distintas de implementação de um mesmo currículo oficial. Entretanto, a categoria Infraestrutura Curricular amplia essa perspectiva ao conferir centralidade analítica às condições materiais de implementação, evidenciando que elas não constituem apenas o cenário onde o currículo acontece, mas elemento ativo na constituição das práticas pedagógicas e das oportunidades de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a Infraestrutura Curricular compreende dimensões interdependentes que estruturam a implementação do currículo. A primeira corresponde aos espaços pedagógicos,

incluindo quadras esportivas, ginásios, pátios, áreas abertas, salas multifuncionais, laboratórios, bibliotecas e ambientes destinados às diferentes práticas educativas. A segunda refere-se aos recursos materiais e tecnológicos, abrangendo equipamentos esportivos, materiais didáticos, tecnologias digitais, mobiliários especializados e demais instrumentos necessários ao desenvolvimento das atividades previstas pela BNCC. A terceira dimensão envolve as condições de funcionamento, contemplando manutenção dos espaços, segurança, acessibilidade, organização dos horários, disponibilidade de uso dos ambientes e apoio técnico ao trabalho pedagógico. Finalmente, uma quarta dimensão relaciona-se à articulação pedagógica, compreendida como a capacidade institucional de integrar infraestrutura, planejamento, currículo, gestão escolar e formação docente em torno das finalidades educacionais estabelecidas pelas políticas curriculares.

No âmbito da Educação Física Escolar, essa categoria revela-se particularmente relevante porque a aprendizagem ocorre por meio de experiências corporais concretas que exigem condições materiais específicas para sua realização. Jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura pressupõem ambientes adequados, equipamentos diversificados, materiais pedagógicos, recursos de acessibilidade e organização institucional compatível com a complexidade das experiências propostas pela BNCC. A ausência dessas condições restringe significativamente as oportunidades de aprendizagem, comprometendo não apenas o desenvolvimento das competências específicas da Educação Física, mas também a efetivação dos princípios da Educação Integral.

A categoria Infraestrutura Curricular amplia, ainda, o debate sobre equidade educacional. Se diferentes escolas dispõem de condições

estruturais distintas, também oferecem oportunidades desiguais para que seus estudantes desenvolvam as aprendizagens previstas nacionalmente. Nessa perspectiva, garantir o direito à aprendizagem implica assegurar não apenas currículos comuns e formação docente qualificada, mas também condições materiais capazes de permitir que esses currículos sejam efetivamente implementados. A Infraestrutura Curricular constitui, portanto, uma dimensão da justiça educacional, pois relaciona a garantia de recursos físicos, tecnológicos e pedagógicos à efetivação do direito de todos os estudantes ao acesso às experiências formativas previstas pela BNCC.

Ao propor a Infraestrutura Curricular como categoria analítica, este estudo busca contribuir para o avanço das pesquisas sobre implementação curricular ao integrar currículo, políticas públicas, gestão escolar, formação docente, financiamento e condições materiais em um mesmo referencial interpretativo. Essa perspectiva desloca o debate da simples existência de documentos normativos para as condições efetivas de sua materialização, oferecendo um aporte teórico capaz de subsidiar futuras investigações, orientar processos de planejamento educacional e fortalecer a formulação de políticas públicas comprometidas com a efetivação da Educação Integral e com a garantia do direito à aprendizagem

4.3. Contribuições da Categoria Infraestrutura Curricular para a Pesquisa em Educação Física e Políticas Curriculares

A análise desenvolvida neste estudo evidencia que os debates acerca da implementação curricular precisam ultrapassar abordagens centradas exclusivamente nas dimensões normativas, metodológicas ou pedagógicas da educação. Embora a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça competências, habilidades e objetos de conhecimento comuns para toda a Educação Básica, a concretização dessas diretrizes depende de um conjunto de condições institucionais que possibilitem a realização efetiva das experiências de aprendizagem previstas. Nesse contexto, a principal contribuição teórico-conceitual deste estudo consiste na proposição da categoria analítica Infraestrutura Curricular, concebida como um referencial capaz de compreender a implementação curricular a partir da articulação entre currículo, condições materiais, organização institucional e garantia do direito à aprendizagem.

Tradicionalmente, as pesquisas sobre infraestrutura escolar concentram-se na análise das condições físicas das instituições, da disponibilidade de equipamentos, dos investimentos públicos e dos indicadores de qualidade da oferta educacional. Essas investigações foram fundamentais para evidenciar as desigualdades existentes entre escolas e sistemas de ensino, bem como para demonstrar que ambientes educativos adequados favorecem melhores condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Entretanto, observa-se que grande parte dessa produção científica continua tratando infraestrutura e currículo como dimensões relativamente independentes, estabelecendo entre elas relações indiretas ou secundárias.

A categoria Infraestrutura Curricular propõe um deslocamento dessa perspectiva ao compreender que a infraestrutura participa diretamente da materialização do currículo. Mais do que oferecer suporte às atividades escolares, as condições físicas, materiais, tecnológicas e organizacionais integram o próprio processo de implementação curricular, influenciando a seleção dos conteúdos, a

organização das práticas pedagógicas, as estratégias de avaliação e as possibilidades concretas de desenvolvimento das competências previstas pela BNCC. Assim, determinadas aprendizagens não deixam de ocorrer apenas por limitações metodológicas ou pedagógicas, mas porque inexistem as condições objetivas necessárias para sua realização.

Essa proposição não representa uma ruptura com as teorias contemporâneas do currículo, mas um desdobramento analítico construído a partir do diálogo entre diferentes referenciais teóricos. As contribuições de Sacristán (2013) permitem compreender o currículo como prática social permanentemente reconstruída no cotidiano escolar; Bernstein (1996) demonstra que a organização e a transmissão do conhecimento são condicionadas pelas estruturas institucionais; e Ball, Maguire e Braun (2016) evidenciam que a implementação das políticas educacionais ocorre nos contextos de prática, sendo influenciada pelas condições materiais, organizacionais e profissionais presentes em cada escola. A categoria Infraestrutura Curricular amplia esse debate ao atribuir centralidade analítica às condições materiais como dimensão constitutiva da implementação curricular, e não apenas como elemento externo ao processo educativo.

No campo da Educação Física Escolar, essa perspectiva assume relevância ainda maior. As competências específicas previstas na BNCC demandam a vivência de práticas corporais diversificadas que envolvem jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. A efetivação dessas experiências pressupõe a existência de quadras esportivas, espaços multifuncionais, equipamentos, materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, acessibilidade e condições de segurança compatíveis com os

objetivos formativos do componente curricular. Quando esses elementos são inexistentes ou insuficientes, o currículo passa a ser constantemente adaptado às limitações estruturais da escola, restringindo as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Nessas circunstâncias, parte significativa das adaptações realizadas pelos professores decorre menos de escolhas didáticas do que das restrições impostas pelas condições institucionais disponíveis.

A categoria Infraestrutura Curricular permite compreender esse fenômeno a partir de uma perspectiva sistêmica. Em vez de analisar isoladamente currículo, infraestrutura, gestão escolar, formação docente ou financiamento, propõe-se compreender essas dimensões como componentes interdependentes de um mesmo processo de implementação das políticas educacionais. Essa abordagem amplia o alcance analítico das pesquisas sobre currículo ao aproximá-las das discussões sobre planejamento educacional, equidade, justiça social, financiamento da educação e garantia do direito à aprendizagem, demonstrando que a efetivação das políticas curriculares depende da articulação entre essas diferentes dimensões.

Sob esse enfoque, a categoria proposta também oferece contribuições metodológicas para futuras pesquisas. Estudos sobre implementação da BNCC, avaliação institucional e diagnóstico das condições de oferta da educação podem incorporar indicadores capazes de relacionar diretamente os recursos existentes nas escolas às competências e habilidades previstas para cada componente curricular. Essa perspectiva supera análises restritas à existência física de equipamentos ou espaços escolares, direcionando a atenção para sua efetiva capacidade de sustentar as experiências de aprendizagem previstas pelo currículo.

No âmbito da gestão educacional, a Infraestrutura Curricular constitui igualmente um referencial relevante para o planejamento de políticas públicas. Os investimentos destinados à construção, ampliação, adaptação e manutenção das escolas podem deixar de ser orientados exclusivamente por critérios patrimoniais ou administrativos para incorporar parâmetros pedagógicos vinculados às demandas curriculares das diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, decisões relacionadas à infraestrutura escolar passam a dialogar diretamente com os objetivos formativos estabelecidos pela BNCC, fortalecendo a coerência entre financiamento, planejamento e implementação curricular.

Embora a categoria proposta tenha sido construída a partir da análise da Educação Física Escolar em escolas de tempo integral, seu potencial analítico ultrapassa os limites deste componente curricular. Áreas como Ciências da Natureza, Artes, Educação Profissional e Tecnológica, bem como diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de tempo integral, também dependem da existência de laboratórios, oficinas, ambientes especializados, equipamentos tecnológicos e materiais específicos para a efetivação de seus objetivos educacionais. Dessa forma, a Infraestrutura Curricular apresenta potencial para subsidiar investigações em diferentes etapas, modalidades e componentes da Educação Básica, constituindo uma agenda promissora para futuras pesquisas sobre implementação curricular e políticas públicas.

Reconhece-se, entretanto, que a categoria analítica aqui proposta necessita ser testada empiricamente em distintos contextos educacionais, redes de ensino e componentes curriculares, de modo a ampliar sua capacidade explicativa e consolidar seu potencial interpretativo. Estudos comparativos envolvendo diferentes

realidades escolares poderão contribuir para o refinamento do conceito e para a identificação de indicadores capazes de orientar políticas públicas voltadas à melhoria das condições de implementação curricular.

Por fim, a principal contribuição deste estudo consiste em demonstrar que a implementação da Base Nacional Comum Curricular não pode ser compreendida exclusivamente como resultado das prescrições normativas ou da atuação docente, mas como um processo sistêmico no qual currículo, infraestrutura, gestão escolar, formação de professores, financiamento e organização institucional constituem dimensões indissociáveis. A categoria analítica Infraestrutura Curricular sintetiza essa compreensão ao evidenciar que a garantia do direito à aprendizagem pressupõe não apenas a definição de competências e habilidades nos documentos curriculares, mas também a existência das condições materiais necessárias para que essas aprendizagens possam ser efetivamente vivenciadas pelos estudantes. Ao reconhecer a infraestrutura como dimensão constitutiva da implementação curricular, este estudo amplia o campo das pesquisas em Educação Física Escolar e políticas curriculares, oferecendo um referencial teórico-conceitual capaz de qualificar futuras investigações e de subsidiar o planejamento de políticas públicas comprometidas com a efetivação da Educação Integral e com a promoção da qualidade social da educação. Com isso, reafirma-se a tese de que a concretização da BNCC depende da articulação indissociável entre currículo e condições de oferta, deslocando a infraestrutura do papel de suporte administrativo para o de elemento estruturante da implementação curricular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um dos principais desafios das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, sobretudo por exigir que as aprendizagens previstas nos documentos normativos sejam efetivamente materializadas no cotidiano das escolas. No âmbito da Educação Física Escolar, esse desafio assume maior complexidade, uma vez que o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas à Cultura Corporal de Movimento depende diretamente da realização de experiências práticas que exigem espaços adequados, equipamentos, materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, acessibilidade e condições institucionais compatíveis com as finalidades estabelecidas pelo currículo. Partindo dessa problemática, o presente estudo buscou analisar de que maneira a infraestrutura das escolas de tempo integral interfere na implementação da BNCC na Educação Física Escolar, tendo como eixo de análise a proposição da categoria Infraestrutura Curricular.

Os resultados da revisão teórico-conceitual desenvolvida ao longo do artigo permitiram constatar que a implementação curricular constitui um processo complexo, produzido pela interação entre políticas públicas, organização institucional, práticas pedagógicas, formação docente e condições materiais de funcionamento das escolas. A análise do referencial adotado evidenciou que a efetivação das competências previstas pela BNCC não depende exclusivamente da qualidade das prescrições curriculares ou do compromisso dos professores, mas também das possibilidades concretas oferecidas pelas instituições escolares para a realização das experiências de aprendizagem. Assim, confirmou-se a hipótese central deste estudo de que a infraestrutura exerce influência direta sobre a seleção dos conteúdos, as estratégias metodológicas, os

processos avaliativos e as oportunidades efetivas de aprendizagem dos estudantes.

Ao longo da discussão, demonstrou-se que a Educação Física Escolar ocupa posição singular nesse debate. Por fundamentar-se em práticas corporais que demandam interação permanente entre sujeitos, espaços e materiais, o componente curricular evidencia de forma particularmente explícita as consequências pedagógicas decorrentes das limitações estruturais presentes em muitas escolas públicas brasileiras. A ausência ou precariedade de quadras esportivas, ambientes multifuncionais, equipamentos, materiais didáticos, recursos tecnológicos e condições adequadas de acessibilidade não representa apenas uma limitação administrativa, mas interfere diretamente na concretização das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC, ampliando a distância entre o currículo oficialmente prescrito e o currículo efetivamente desenvolvido no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a principal contribuição deste artigo consiste na proposição da categoria analítica Infraestrutura Curricular. Diferentemente das abordagens que compreendem a infraestrutura apenas como requisito físico ou patrimonial das instituições de ensino, a categoria proposta permite reconhecê-la como dimensão constitutiva da implementação curricular. Tal perspectiva evidencia que currículo e infraestrutura estabelecem uma relação de interdependência, na medida em que os direitos de aprendizagem previstos pelas políticas curriculares somente podem ser plenamente garantidos quando existem condições materiais compatíveis com sua realização. Dessa forma, a infraestrutura deixa de ocupar posição periférica nas análises sobre qualidade da

educação para assumir centralidade na compreensão dos processos de implementação das políticas curriculares.

Além de contribuir para o campo da Educação Física Escolar, a categoria Infraestrutura Curricular apresenta potencial para ampliar as análises desenvolvidas em diferentes componentes curriculares e modalidades de ensino cujas aprendizagens dependem da utilização de laboratórios, oficinas, ambientes especializados, tecnologias educacionais e outros recursos específicos. Nesse sentido, o conceito pode subsidiar futuras investigações sobre implementação curricular, avaliação institucional, planejamento educacional, financiamento da educação e equidade na distribuição de recursos, fortalecendo abordagens que integrem currículo e condições de oferta da educação em um mesmo referencial analítico.

Sob a perspectiva das políticas públicas, os resultados deste estudo reforçam a necessidade de que programas voltados à implementação da BNCC e à expansão das escolas de tempo integral sejam acompanhados por investimentos estruturais compatíveis com as demandas pedagógicas decorrentes da ampliação das responsabilidades atribuídas às escolas. A efetivação da Educação Integral não depende exclusivamente da ampliação da jornada escolar ou da reorganização curricular, mas da articulação entre financiamento, infraestrutura, gestão escolar, formação continuada de professores e planejamento institucional. Ignorar essa relação significa ampliar o risco de que os direitos de aprendizagem permaneçam limitados pelas desigualdades estruturais existentes entre as redes e instituições de ensino.

É importante reconhecer, contudo, que este estudo apresenta limitações inerentes ao seu delineamento teórico-conceitual. A categoria Infraestrutura Curricular foi construída a partir da articulação entre a literatura especializada e os referenciais das políticas curriculares, não tendo sido, neste momento, submetida à validação empírica em diferentes contextos educacionais. Assim, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem sua aplicabilidade em distintas redes de ensino, etapas da Educação Básica, componentes curriculares e realidades regionais, permitindo o refinamento de seus elementos constitutivos e a construção de indicadores capazes de orientar avaliações institucionais e políticas públicas.

Conclui-se, portanto, que compreender a implementação da Base Nacional Comum Curricular exige superar interpretações que atribuem o sucesso ou o fracasso das políticas curriculares exclusivamente aos documentos normativos ou ao trabalho docente. A materialização do currículo depende de um conjunto articulado de condições institucionais que tornam possível a realização das experiências educativas previstas para os estudantes. Ao propor a categoria analítica Infraestrutura Curricular, este estudo oferece uma contribuição teórico-conceitual para o campo da Educação Física Escolar e das políticas curriculares, reafirmando que a garantia do direito à aprendizagem pressupõe a indissociabilidade entre currículo e condições de oferta da educação. Nessa perspectiva, a infraestrutura deixa de ser compreendida como mero suporte administrativo para ser reconhecida como elemento estruturante da implementação curricular e da promoção de uma educação pública comprometida com a qualidade social, a equidade e a formação humana integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 5. ed. Brasília: Liber Livro, 2013.

BALL, Stephen J. **Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **The Education Debate**. 3. ed. Bristol: Policy Press, 2017.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. London: Routledge, 2012.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**. Revised Edition. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter. **A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser**. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

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

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014–2024). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

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

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: inspirações e práticas pedagógicas**. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Jeferson Gonçalves de; BARROS, José Airton de Freitas Pontes; ROCHA, José Francisco Chicon. Imaginários sociais sobre a Educação Física Escolar em escolas públicas do interior do Amazonas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 73, e-35649, 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

¹ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

² Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

³ Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

⁴ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁵ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁶ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁷ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁸ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁹ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹⁰ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹¹ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹² Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹³ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹⁴ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

