

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
PÓS-GRADUAÇÃO SCRITO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

DANYELLA PATRÍCIA CARDOSO AGUIAR

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO CEPI DO
ESPORTE: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
HUMANO E REGIONAL EM GOIÂNIA**

GOIÂNIA
2026

DANYELLA PATRÍCIA CARDOSO AGUIAR

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO CEPI DO
ESPORTE: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO
E REGIONAL EM GOIÂNIA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Desenvolvimento regional do
Centro Universitário Alves Faria, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de
Oliveira Champangnatte

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

A283e

Aguiar, Danyella Patrícia Cardoso.

A educação física na construção do projeto de vida no CEPI do esporte : perspectivas de formação para o desenvolvimento humano e regional em Goiânia / Danyella Patrícia Cardoso Aguiar. – 2026.

109 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2026.

1. Centro de Ensino em Período Integral (CEPI). 2. Educação física. 3. Projeto de vida. 4. Políticas educacionais. I. Champangnatte, Dostoiowski Mariatt de Oliveira. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.014:613.71(817.3)

DANYELLA PATRÍCIA CARDOSO AGUIAR

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO CEPI DO
ESPORTE: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
HUMANO E REGIONAL EM GOIÂNIA**

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte - Orientador

Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Membro

Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA

Prof. Dr. Lizandro Poletto – Membro [Externo]

Faculdade Faculdade Suldamerica e UNIMAIS

Dedico este trabalho à minha família, pelo
apoio incondicional, pelo incentivo
constante e pela confiança depositada em
mim ao longo de toda essa trajetória.
Estendo esta dedicatória a todos que
acreditaram em meu potencial,
especialmente nos momentos em que o
caminho se mostrou mais desafiador. A cada
um, expresso minha mais sincera e eterna
gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha fonte de força, sabedoria e esperança. Nos momentos de incerteza, foi em Sua presença que encontrei coragem para seguir em frente e concluir esta importante etapa da minha vida.

À minha família, pelo amor, pelo incentivo constante e por compreender os momentos em que foi necessário abrir mão da convivência para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

Em especial, ao meu esposo, pelo companheirismo, pela paciência, pelo apoio incondicional e por caminhar ao meu lado em todos os momentos desta trajetória. Sua presença, seu incentivo e sua confiança foram essenciais para que este sonho se tornasse realidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte, pela confiança, pelas orientações criteriosas, pelas reflexões compartilhadas e pelo compromisso com a excelência acadêmica, que contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da UNIALFA, pelas trocas de conhecimento, pelo incentivo e pelas experiências que enriqueceram minha formação acadêmica e pessoal.

À instituição que acolheu esta pesquisa e, especialmente, aos gestores, professores e demais profissionais que aceitaram participar deste estudo, compartilhando suas experiências e contribuindo para a construção deste trabalho.

A todos os profissionais da Educação Física que acreditam no poder transformador da educação e que, diariamente, fazem da escola um espaço de aprendizagem, acolhimento e desenvolvimento humano. Que esta pesquisa possa fortalecer a compreensão de que a Educação Física vai muito além do movimento, constituindo-se como um componente essencial para a formação integral dos estudantes, para a construção de projetos de vida e para uma sociedade mais justa e humana.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada demonstração de confiança deixaram marcas importantes nesta trajetória. A todos, minha sincera e eterna gratidão.

*"A Educação Física escolar tem como tarefa introduzir
e integrar o aluno na cultura corporal de movimento,
formando o cidadão que vai
produzi-la, reproduzi-la e transformá-la."*

Valter Bracht

RESUMO

A educação em tempo integral no Brasil constitui-se como resultado de um processo histórico marcado pela articulação entre concepções pedagógicas, marcos legais e disputas políticas em torno da formação humana integral. Desde as influências da Escola Nova, com destaque para as formulações de Anísio Teixeira, passando pelas experiências dos CIEPs de Darcy Ribeiro, até sua consolidação na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nas políticas educacionais contemporâneas, observa-se a construção de um modelo que amplia tempos, espaços e experiências formativas. No contexto do Ensino Médio, o Projeto de Vida emerge como eixo estruturante, sendo compreendido como construção social condicionada por fatores históricos, territoriais e socioeconômicos, o que evidencia tensões entre protagonismo juvenil e desigualdades estruturais. Paralelamente, a Educação Física escolar, historicamente marcada por disputas entre controle e emancipação, consolida-se como componente estratégico para a formação integral, ao promover saúde, sociabilidade e desenvolvimento de capacidades. A articulação entre educação integral, Projeto de Vida e Educação Física ganha concretude nos Centros de Ensino em Período Integral de Goiás, especialmente no CEPI do Esporte, entendido como território educativo. Conclui-se que essa integração contribui para a ampliação das capacidades humanas e para a promoção do desenvolvimento humano e regional.

Palavras-chave: Educação integral; projeto de vida; educação física; juventude; desenvolvimento regional.

ABSTRACT

Full-time education in Brazil has been established as the result of a historical process marked by the articulation of pedagogical conceptions, legal frameworks, and political disputes surrounding integral human development. From the influences of the New School movement, with emphasis on the contributions of Anísio Teixeira, through the experiences of the CIEPs led by Darcy Ribeiro, to its consolidation in the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (1996), and contemporary educational policies, it is possible to observe the construction of a model that expands time, spaces, and formative experiences. In the context of secondary education, the Life Project emerges as a structuring axis, understood as a social construction conditioned by historical, territorial, and socioeconomic factors, which highlights tensions between youth protagonism and structural inequalities. At the same time, Physical Education, historically shaped by disputes between control and emancipation, has consolidated itself as a strategic component for integral education by promoting health, sociability, and the development of capabilities. The articulation between integral education, Life Project, and Physical Education becomes concrete in Full-Time Education Centers in Goiás, especially at CEPI do Esporte, understood as an educational territory. It is concluded that this integration contributes to the expansion of human capabilities and to the promotion of human and regional development.

Keywords: Integral education; life project; physical education; youth; regional development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
2. OBJETIVOS	13
3. CAPÍTULO 1 – ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA.....	18
4. CAPÍTULO 2 – ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA.....	44
5. CAPÍTULO 3 – ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA.....	81
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, especialmente no Ensino Médio, tem sido atravessada por profundas transformações que tencionam sua função social em um contexto marcado por desigualdades econômicas, sociais, culturais e territoriais. Diante desse cenário, a escola é chamada a ultrapassar a lógica restrita da transmissão de conteúdos para assumir um papel mais amplo na formação dos sujeitos, articulando dimensões cognitivas, culturais, sociais, éticas e corporais. Essa perspectiva encontra respaldo na concepção de educação integral, entendida como um projeto formativo comprometido com o desenvolvimento pleno dos estudantes, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 ao afirmar que a educação deve assegurar o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

A consolidação da educação integral no Brasil resulta de um processo histórico permeado por diferentes projetos educacionais, disputas políticas e distintas concepções de formação humana. Ao longo desse percurso, fortaleceu-se a compreensão de que a escola não deve limitar-se à transmissão de conhecimentos sistematizados, mas assumir o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas dimensões intelectual, social, cultural, ética e corporal. Nessa direção, a educação integral configura-se como um projeto formativo que reconhece os sujeitos em sua totalidade e busca articular diferentes experiências, saberes e práticas educativas, promovendo uma formação comprometida com a cidadania e a participação social (Libâneo, 2013).

Sob essa perspectiva, a formação escolar passa a reconhecer que os processos educativos estão diretamente relacionados às experiências concretas vividas pelos estudantes, valorizando seus territórios, suas culturas e suas trajetórias de vida. Como destaca Arroyo (2012), a educação integral pressupõe o reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos, cujas vivências e contextos sociais constituem elementos centrais da ação pedagógica. Desse modo, a integralidade da educação ultrapassa a ampliação da jornada escolar e passa a exigir a reorganização do currículo, das práticas pedagógicas e dos espaços educativos, favorecendo uma formação humana ampla, comprometida com a autonomia, a cidadania e a participação social. Tal compreensão converge com o Relatório Delors, ao defender que a educação deve promover o desenvolvimento integral da pessoa por meio da articulação entre aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2012).

Esses pressupostos encontram respaldo nas políticas educacionais contemporâneas, que passaram a enfatizar a necessidade de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a ampliação da jornada escolar representa apenas

uma das condições para a efetivação da educação integral, tornando-se igualmente necessária a reorganização dos currículos, das práticas pedagógicas e dos diferentes espaços educativos, de modo a integrar conhecimentos, experiências e vivências capazes de promover aprendizagens significativas. Em consonância com essa compreensão, a Base Nacional Comum Curricular e as orientações da UNESCO reforçam a necessidade de propostas pedagógicas que articulem diferentes áreas do conhecimento e ampliem as oportunidades de aprendizagem, convivência, participação social e desenvolvimento humano (Brasil, 2018; UNESCO, 2021).

Como desdobramento dessa concepção, as políticas educacionais contemporâneas incorporaram o Projeto de Vida como eixo estruturante da formação dos estudantes no Ensino Médio, reconhecendo a necessidade de favorecer a construção de trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais mais conscientes e autônomas. Entretanto, os projetos de vida não são construídos de forma isolada, mas são profundamente influenciados pelas condições sociais, econômicas, culturais e territoriais em que os jovens vivem. Como observa Dayrell (2003), a condição juvenil é construída nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os diferentes contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridos. Desse modo, as trajetórias juvenis são constituídas em permanente diálogo com as condições concretas de existência, evidenciando que o protagonismo dos estudantes não pode ser compreendido dissociado das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade.

Essa reflexão conduz à concepção de desenvolvimento humano, compreendida como ampliação das capacidades e das liberdades substantivas dos indivíduos. Nessa perspectiva, "o desenvolvimento humano consiste na expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam" (PNUD, 2019, p. 15), o que implica reconhecer a educação como elemento estratégico para criar condições que possibilitem aos sujeitos realizar escolhas, construir projetos de vida e ampliar suas oportunidades de participação social. Sob esse enfoque, o desenvolvimento humano ultrapassa indicadores econômicos e passa a compreender a expansão das possibilidades de realização pessoal, da cidadania e da inclusão social, estabelecendo estreita relação com os processos de desenvolvimento regional.

É nesse contexto que a Educação Física escolar assume papel estratégico na concretização dos princípios da educação integral. Ao superar perspectivas restritas ao desenvolvimento técnico ou biológico, a área consolida-se como componente curricular comprometido com a formação humana em suas múltiplas dimensões. Nessa direção, contribui para que os estudantes compreendam o movimento humano como expressão da cultura, da convivência, da identidade e da construção do conhecimento, favorecendo experiências

educativas que estimulam autonomia, participação e desenvolvimento integral (Tani, 2008). Assim, o corpo deixa de ser compreendido apenas em sua dimensão biológica e passa a ser reconhecido como espaço de produção de significados, identidades e relações sociais.

A trajetória histórica da Educação Física brasileira evidencia que essa área foi marcada por diferentes disputas ideológicas, sendo utilizada, em determinados momentos, tanto como instrumento de controle e disciplinamento dos corpos quanto como espaço de emancipação, participação e formação crítica. Essa evolução demonstra que a Educação Física ultrapassa sua dimensão técnica para afirmar-se como prática educativa comprometida com a formação integral dos estudantes. Ao dialogar com agendas globais, como o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3, que visa "assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades" (ONU, 2015, p. 8), amplia-se também sua contribuição para o desenvolvimento humano, fortalecendo valores relacionados à saúde, à convivência, ao respeito à diversidade e à participação social. Dessa forma, a Educação Física reafirma seu potencial como componente curricular capaz de favorecer processos educativos que repercutem não apenas na formação individual dos estudantes, mas também na construção de comunidades mais participativas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento humano e regional.

A articulação entre educação integral, Projeto de Vida e Educação Física ganha materialidade em experiências educacionais específicas, como os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) do estado de Goiás. Essas instituições constituem-se como territórios educativos que buscam integrar currículo, cultura, práticas corporais e formação cidadã, respondendo às demandas de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. No caso do CEPI do Esporte, essa integração manifesta-se de maneira particular ao atribuir às práticas corporais um papel central na construção das trajetórias juvenis, na ampliação das capacidades individuais e no fortalecimento dos vínculos entre escola, comunidade e território.

Nesse contexto, torna-se pertinente compreender em que medida a Educação Física, articulada ao Projeto de Vida no âmbito da educação integral, contribui para a formação dos jovens em realidades marcadas por desigualdades sociais e territoriais. Essa questão ultrapassa os limites do currículo escolar, pois envolve a compreensão de como as experiências educativas podem favorecer o desenvolvimento de capacidades, ampliar oportunidades e fortalecer o protagonismo juvenil, repercutindo não apenas na vida dos estudantes, mas também na dinâmica social dos territórios onde estão inseridos.

Partindo dessa problemática, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a articulação entre Educação Física e Projeto de Vida no contexto do CEPI do Esporte, em Goiânia, considerando suas implicações para a formação integral dos estudantes e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento humano e regional. Parte-se do pressuposto de que a educação, quando orientada por princípios de integralidade, constitui um importante instrumento de ampliação das capacidades humanas, fortalecendo a autonomia, a participação cidadã e a construção de projetos de vida capazes de produzir impactos positivos tanto para os indivíduos quanto para a coletividade.

Para compreender essa relação, torna-se necessário revisitar os fundamentos históricos e conceituais da educação integral no Brasil, entendendo-a como resultado de um processo histórico permeado por disputas políticas, diferentes concepções de formação humana e sucessivas transformações nas políticas educacionais. A compreensão desse percurso permite situar as bases que sustentam as propostas contemporâneas de educação integral e compreender como elas influenciaram a organização curricular do Ensino Médio e a incorporação do Projeto de Vida como eixo estruturante da formação dos estudantes.

A educação em tempo integral no Brasil constitui-se como resultado de um processo histórico complexo, marcado por transformações sociais, disputas políticas e formulações pedagógicas que atravessaram o século XX e se consolidaram nas primeiras décadas do século XXI. Muito além da ampliação da jornada escolar, a educação integral consolidou-se como um projeto de formação humana comprometido com o desenvolvimento pleno dos sujeitos e com a democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo a escola como espaço privilegiado para a construção de experiências educativas significativas.

As bases dessa concepção estão associadas às transformações pedagógicas que passaram a compreender a educação como um processo voltado ao desenvolvimento pleno da pessoa e à formação para a vida em sociedade. Nessa perspectiva, a escola assume a responsabilidade de promover experiências capazes de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Conforme destaca Delors (2012, p. 31), "à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele". Essa compreensão amplia a função social da instituição escolar, atribuindo-lhe o compromisso de promover aprendizagens que articulem conhecimento, convivência, autonomia e participação cidadã.

No contexto brasileiro, essas concepções foram gradativamente incorporadas às políticas e aos debates educacionais, consolidando a educação integral como uma proposta

voltada à formação plena dos estudantes e à valorização das diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Sob essa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como espaço de construção de conhecimentos, valores, competências e experiências capazes de favorecer a constituição de sujeitos autônomos e socialmente comprometidos. Nessa direção, Damon (2009, p. 27) afirma que os jovens necessitam de oportunidades educativas que lhes permitam desenvolver propósitos, valores e compromissos capazes de conferir sentido às suas trajetórias pessoais e sociais. Assim, a qualidade das experiências formativas assume papel decisivo na construção da autonomia, da participação social e dos projetos de vida.

A materialização dessas concepções ocorreu de forma pioneira nas experiências da Escola Parque e do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantados por Anísio Teixeira nas décadas de 1940 e 1950. Essas iniciativas são reconhecidas como os primeiros modelos brasileiros de educação integral, ao articularem diferentes dimensões da formação — intelectual, artística, cultural, física e social — em uma proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes. Mais do que ampliar o tempo de permanência na escola, essas experiências buscavam integrar diferentes espaços, saberes e linguagens educativas, antecipando princípios que, décadas mais tarde, passariam a orientar as políticas públicas voltadas à educação integral.

Entretanto, a trajetória da educação integral no Brasil não ocorreu de forma linear. O golpe civil-militar de 1964 interrompeu importantes experiências educacionais de caráter democrático e introduziu uma orientação tecnicista para a educação, centrada na racionalização do ensino, na eficiência e na produtividade. Ainda assim, os princípios que sustentavam a formação integral permaneceram presentes no debate educacional e voltaram a ganhar força nas décadas seguintes, impulsionados pela defesa da democratização da escola pública e pela ampliação do direito à educação.

Nesse processo de retomada, a década de 1980 representou um importante marco para o fortalecimento da educação integral. Diferentes iniciativas passaram a defender uma escola comprometida com a formação ampla dos estudantes e com o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais. Essas experiências contribuíram para consolidar a compreensão de que a educação deve articular conhecimentos, cultura, convivência e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, Delors (2012, p. 14) destaca que a educação constitui um dos principais instrumentos para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, ao favorecer a construção de capacidades, valores e competências necessárias para a vida em comunidade. Fortaleceu-se,

assim, a compreensão da escola pública como espaço privilegiado de formação humana, exercício da cidadania e promoção da inclusão social.

A consolidação da educação integral como política pública nacional ganha novo impulso com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, que a educação deve visar ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Esse marco jurídico amplia a compreensão da função social da escola, reafirmando a necessidade de uma formação que contemple não apenas a dimensão cognitiva, mas também os aspectos sociais, culturais, éticos e políticos do desenvolvimento humano.

Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, reforça a possibilidade de ampliação progressiva da jornada escolar ao estabelecer que "a jornada escolar [...] será progressivamente ampliada" (Brasil, 1996, art. 34). Mais do que ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, essa diretriz evidencia a necessidade de reorganizar o currículo, as práticas pedagógicas e a gestão escolar, de modo que a ampliação da jornada seja acompanhada por experiências educativas capazes de promover uma formação integral.

No século XXI, a educação integral passou a ocupar posição estratégica nas políticas públicas brasileiras, especialmente com a criação do Programa Mais Educação, em 2007, que ampliou o debate sobre a reorganização dos tempos, espaços e práticas educativas. Essa política fortaleceu a compreensão de que a formação integral exige propostas pedagógicas articuladas, capazes de integrar diferentes áreas do conhecimento e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, Gomes (2011, p. 108) destaca que a efetivação da educação integral demanda transformações na organização escolar, envolvendo currículo, gestão e práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Esse movimento foi posteriormente fortalecido pela Base Nacional Comum Curricular, que reafirma o desenvolvimento integral como princípio orientador da Educação Básica e incorpora o Projeto de Vida como elemento estruturante da formação dos estudantes no Ensino Médio. Ao propor a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a formação cidadã, a BNCC amplia a compreensão de que a escola deve contribuir para que os jovens construam projetos pessoais e coletivos comprometidos com a participação social e com a transformação da realidade (Brasil, 2018).

Observa-se, portanto, que a educação integral consolidou-se no Brasil como resultado de um amplo processo histórico, caracterizado pela articulação entre diferentes concepções

pedagógicas, marcos legais e políticas públicas voltadas à promoção da formação humana. Ao longo desse percurso, fortaleceu-se o entendimento de que a integralidade não se restringe à ampliação do tempo de permanência na escola, mas pressupõe um projeto educativo capaz de integrar conhecimentos, culturas, experiências e práticas que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

É nesse cenário que a Educação Física amplia sua relevância como componente curricular da educação integral. Ao articular práticas corporais, cultura, convivência, saúde e formação cidadã, a área contribui para que os estudantes desenvolvam capacidades que extrapolam o domínio técnico do movimento, favorecendo a construção da autonomia, da identidade, do protagonismo juvenil e dos projetos de vida. Sob essa perspectiva, a Educação Física deixa de ocupar um lugar periférico no currículo escolar e passa a constituir um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Compreender essa articulação no contexto do CEPI do Esporte, em Goiânia, significa reconhecer a escola como um território de produção de conhecimentos, de fortalecimento das relações sociais e de ampliação das oportunidades de vida dos estudantes. Mais do que investigar práticas pedagógicas, esta pesquisa busca compreender como a Educação Física, integrada aos princípios da educação integral e ao eixo Projeto de Vida, pode contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos, capazes de intervir em suas realidades e ampliar suas possibilidades de inserção social.

Nessa perspectiva, considera-se que o desenvolvimento regional não se restringe aos aspectos econômicos ou produtivos, mas compreende também a expansão das capacidades humanas, o fortalecimento do capital social, a valorização dos territórios e a ampliação das oportunidades educacionais. Assim, ao favorecer a formação integral dos estudantes e estimular a construção de projetos de vida socialmente comprometidos, a Educação Física reafirma seu potencial como componente curricular estratégico para o desenvolvimento humano e regional, consolidando a escola como espaço de transformação social, produção de cidadania e construção de futuros mais justos, inclusivos e sustentáveis.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a Educação Física como Projeto de Vida no contexto da educação integral, a partir da experiência do CEPI do Esporte, em Goiânia, considerando suas implicações para a formação dos jovens e para o desenvolvimento humano e regional em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender a constituição histórica da educação em tempo integral no Brasil, analisando seus fundamentos pedagógicos, marcos legais e processos de consolidação como política educacional;

Analisar a educação integral como concepção formativa, destacando sua relação com o desenvolvimento humano e com a ampliação das experiências educativas;

Examinar o Projeto de Vida como eixo estruturante do Ensino Médio, considerando sua dimensão social, territorial e suas relações com as condições concretas de existência da juventude;

Investigar a Educação Física como componente da formação integral, compreendendo seu papel na produção de sentidos, valores e experiências formativas no contexto escolar;

Analisar a articulação entre Educação Física e Projeto de Vida no contexto da educação integral, a partir da experiência do CEPI do Esporte;

Identificar as implicações dessa articulação para a formação dos jovens, especialmente no que se refere à construção de trajetórias, ampliação de capacidades e inserção social;

Examinar as contribuições da educação integral, mediada pela Educação Física e pelo Projeto de Vida, para o desenvolvimento humano e regional em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais.

2.3 JUSTIFICATIVA

A centralidade atribuída à educação integral nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas insere-se em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, territoriais e educacionais, que desafiam a escola pública a assumir um papel mais amplo na

formação dos sujeitos. Nesse cenário, a ampliação da jornada escolar tem sido apresentada como estratégia para garantir melhores condições de aprendizagem e permanência dos estudantes, especialmente na educação básica. No entanto, a literatura evidencia que a mera extensão do tempo escolar não assegura, por si só, a formação integral, sendo necessária a articulação entre currículo, práticas pedagógicas e experiências formativas que considerem o estudante em sua totalidade (Cavaliere, 2007; Moll, 2012).

Paralelamente, as reformas recentes do Ensino Médio, ao incorporarem o Projeto de Vida como eixo estruturante da formação, deslocam para o centro do currículo a construção das trajetórias juvenis. Essa diretriz, embora apresente potencial formativo, revela tensões importantes quando analisada à luz das condições concretas de existência dos jovens, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais. Nesse sentido, a construção dos projetos de vida não pode ser compreendida como processo estritamente individual, uma vez que se encontra profundamente condicionada por fatores sociais, econômicos e territoriais que ampliam ou restringem as possibilidades de escolha e inserção social.

Nesse quadro, a Educação Física escolar assume relevância estratégica ao integrar a formação humana a partir da dimensão corporal, cultural e social. Ao ultrapassar perspectivas reducionistas centradas no desempenho físico, a área passa a ser compreendida como prática social que produz sentidos, valores e experiências formativas, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades fundamentais à participação social e à construção de identidades. Sua trajetória histórica evidencia que, longe de ser neutra, a Educação Física esteve vinculada a diferentes projetos de sociedade, ora orientados para o controle e disciplinamento dos corpos, ora para processos de emancipação e formação crítica, o que reforça seu potencial como espaço de mediação formativa no interior da educação integral.

A articulação entre educação integral, Projeto de Vida e Educação Física, embora presente nas diretrizes curriculares e nas experiências escolares, ainda carece de análises que investiguem de forma mais aprofundada suas implicações para a formação dos jovens, especialmente em contextos territoriais específicos. Nesse sentido, a experiência dos Centros de Ensino em Período Integral, com destaque para o CEPI do Esporte, no estado de Goiás, apresenta-se como campo privilegiado de investigação, uma vez que integra práticas pedagógicas, culturais e corporais à construção de trajetórias juvenis, evidenciando a relação entre formação escolar e desenvolvimento humano e regional.

Dessa forma, justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de compreender em que medida a Educação Física, articulada ao Projeto de Vida no contexto da educação integral,

contribui para a formação dos jovens em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais. Ao analisar essa articulação, a pesquisa busca contribuir para o avanço das discussões sobre políticas educacionais, currículo e formação integral, bem como para a compreensão do papel da escola pública na ampliação das capacidades humanas e na promoção do desenvolvimento regional.

Além disso, o estudo se justifica por sua relevância social e acadêmica, ao problematizar a efetividade das políticas de educação integral e suas potencialidades na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Ao focalizar a experiência concreta do CEPI do Esporte, a pesquisa também contribui para o debate sobre práticas educativas situadas, evidenciando os limites e as possibilidades da implementação da educação integral em contextos reais, marcados por desigualdades e demandas específicas.

2.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, apresentados na forma de artigos de revisão de literatura, além desta introdução, dos objetivos, da metodologia e das considerações finais. A organização do trabalho busca estabelecer uma articulação progressiva entre a trajetória histórica da educação em tempo integral no Brasil e em Goiás, a constituição do Projeto de Vida como dimensão formativa da educação integral, a trajetória da Educação Física escolar e suas relações com a formação humana e o desenvolvimento regional.

O primeiro capítulo, “A História da Educação em Tempo Integral no Brasil: origens, fundamentação e caminhos até Goiás”, apresenta a trajetória da educação em tempo integral no país, considerando suas bases pedagógicas, políticas e legais. Aborda as contribuições da Escola Nova e de Anísio Teixeira, a experiência dos CIEPs e os principais marcos normativos da educação integral, avançando até a implementação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) em Goiás e suas relações com a formação humana e o desenvolvimento regional.

O segundo capítulo, “Projeto de Vida, Educação Integral e Juventude: interfaces com o desenvolvimento regional no CEPI do Esporte”, discute o Projeto de Vida como dimensão formativa da educação integral, articulando juventude, políticas curriculares do Ensino Médio e desenvolvimento regional. A discussão contempla a Base Nacional Comum Curricular e as transformações do Ensino Médio, aproximando esses elementos da realidade dos CEPIs de Goiás, especialmente do CEPI do Esporte, compreendido como território educativo de formação integral.

O terceiro capítulo, “Educação Física Escolar no Brasil: análise histórica, implicações políticas e relações com o desenvolvimento regional”, analisa a trajetória histórica da Educação Física escolar e as transformações que marcaram sua constituição. Destaca sua compreensão contemporânea como prática social, cultural e educativa e suas contribuições para a formação integral, a cidadania, a promoção da saúde e o desenvolvimento humano e regional, em diálogo com o ODS 3 – Saúde e Bem-Estar.

Por fim, as Considerações Finais retomam e articulam os principais argumentos dos três capítulos, evidenciando as relações entre educação integral, Projeto de Vida e Educação Física. A partir do contexto do CEPI do Esporte, destacam-se as contribuições dessa articulação para a formação dos jovens, a ampliação das capacidades humanas e o desenvolvimento humano e regional em Goiânia.

2.5 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, tendo como principal estratégia metodológica a análise documental. Essa abordagem mostra-se adequada ao objeto de estudo, uma vez que permite compreender como as políticas e diretrizes educacionais se materializam em documentos institucionais orientações pedagógicas, possibilitando a análise de seus sentidos, intenções e implicações no contexto da educação integral.

A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis, exigindo a análise de significados, discursos e práticas sociais. Nesse sentido, a pesquisa busca interpretar as relações entre Educação Física, Projeto de Vida e educação integral a partir de seus registros formais, considerando o contexto social, político e territorial em que se inserem.

A análise documental constitui o principal procedimento metodológico, sendo compreendida como técnica que permite investigar fontes escritas produzidas no âmbito institucional, com o objetivo de extrair informações relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Conforme Cellard (2008), os documentos não devem ser entendidos apenas como registros neutros, mas como construções sociais que refletem interesses, valores e concepções presentes no contexto em que foram produzidos. De forma complementar, Gil (2008) destaca que a análise documental possibilita o acesso a informações sistematizadas, permitindo a reconstrução de processos e a identificação de diretrizes que orientam determinadas práticas.

O corpus da pesquisa é constituído por documentos oficiais e institucionais relacionados ao funcionamento dos Centros de Ensino em Período Integral, com destaque para o CEPI do Esporte, em Goiânia. Dentre os materiais analisados, incluem-se: documentos normativos da rede estadual de ensino de Goiás, Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), referenciais curriculares, diretrizes pedagógicas e demais materiais institucionais que tratam da Educação Física e do eixo formativo “Projeto de Vida”. Esses documentos foram selecionados por sua relevância na organização das práticas pedagógicas e na definição das diretrizes que orientam a formação dos estudantes no contexto da educação integral.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que permite a organização, categorização e interpretação dos dados a partir de unidades de sentido. O processo analítico foi desenvolvido em três etapas: (i) pré-análise, com a leitura flutuante dos documentos e definição do corpus; (ii) exploração do material, com a codificação e categorização dos dados; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, buscando identificar padrões, convergências e tensões na articulação entre Educação Física e Projeto de Vida.

As categorias analíticas foram definidas a partir dos referenciais teóricos mobilizados na pesquisa e dos objetivos propostos, destacando-se: (a) Educação Física como formação integral; (b) Projeto de Vida como dimensão formativa; (c) articulação entre práticas corporais e construção de trajetórias juvenis; e (d) implicações para o desenvolvimento humano e regional. Essas categorias orientaram a leitura e interpretação dos documentos, permitindo compreender como os elementos analisados se relacionam no contexto do CEPI do Esporte.

Por fim, destaca-se que a pesquisa respeita os princípios éticos que orientam a investigação científica, utilizando exclusivamente documentos de acesso público ou institucional, sem identificação de sujeitos individuais. Dessa forma, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as normativas vigentes para estudos de natureza documental.

3. CAPÍTULO 1 – ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ORIGENS, FUNDAMENTAÇÃO E CAMINHOS ATÉ GOIÁS

Danyella Patricia Cardoso Aguiar¹

RESUMO

A educação em tempo integral no Brasil consolidou-se como resultado de um longo processo histórico que articula concepções pedagógicas, marcos legais e disputas políticas em torno da formação humana integral. Desde as influências da Escola Nova e das formulações de Anísio Teixeira, passando pelos CIEPs de Darcy Ribeiro, até a institucionalização da integralidade na Constituição de 1988, na LDB/1996, no Programa Mais Educação e no PNE 2014–2024, observa-se a construção de um modelo educacional que busca ampliar tempos, espaços e experiências formativas. No século XXI, a ampliação da jornada escolar passa a ser acompanhada de concepções mais robustas de currículo integrado, gestão democrática e desenvolvimento humano. Em Goiás, a criação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) representa a consolidação de um modelo próprio, articulado às diretrizes nacionais, mas adaptado às especificidades territoriais, destacando-se como estratégia para reduzir desigualdades, fortalecer aprendizagens e ampliar oportunidades. A literatura demonstra que a educação integral possui impacto direto no desenvolvimento regional, pois amplia repertórios culturais, socioemocionais e produtivos, fortalece o capital social e contribui para a formação cidadã, convergindo com metas da Agenda 2030, especialmente a ODS 4. Conclui-se que a educação integral, mais do que uma política educacional, constitui um projeto estruturante de desenvolvimento humano e territorial.

Palavras-chave: educação integral; tempo integral; políticas públicas; CEPIs; desenvolvimento regional.

¹ Mestranda em Educação e Desenvolvimento Regional, pelo Centro Universitário Alves Faria-UNIALFA, campus Perimetral Norte. Pesquisa sobre Educação e Desenvolvimento Regional. aguiardanyella@gmail.com

ABSTRACT

Full-time education in Brazil has emerged from a long historical process that integrates pedagogical conceptions, legal frameworks, and political disputes surrounding the ideal of holistic human development. Since the influence of the Escola Nova movement and the contributions of Anísio Teixeira, through Darcy Ribeiro's CIEPs, to the institutionalization of integral education in the 1988 Constitution, the 1996 LDB, the "Mais Educação" Program and the 2014–2024 National Education Plan, the country has progressively developed a model aimed at expanding learning time, spaces, and formative experiences. In the 21st century, the extension of the school day has been accompanied by more robust conceptions of integrated curricula, democratic management, and human development. In the state of Goiás, the creation of Full-Time Education Centers (CEPIs) marks the consolidation of a distinctive model aligned with national guidelines but adapted to local territorial specificities, standing out as a strategy to reduce inequalities, strengthen learning, and broaden opportunities. The literature demonstrates that full-time education directly impacts regional development by widening cultural, socio-emotional, and productive capacities, strengthening social capital, and contributing to civic formation, in line with the 2030 Agenda particularly SDG 4. Thus, integral education is not merely an educational policy, but a structural project for human and territorial development.

Keywords: full-time education; integral education; public policy; Goiás; regional development

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação em tempo integral no Brasil está profundamente relacionada às transformações sociais e políticas que marcaram o século XX e o início do século XXI. Mais do que uma simples ampliação da jornada escolar, a educação integral configura-se como um projeto de formação humana que busca o desenvolvimento pleno dos estudantes e a democratização do acesso ao conhecimento. Nesse sentido, consolida-se a compreensão de que a escola só cumpre sua função social quando considera o sujeito em sua totalidade, articulando dimensões intelectuais, culturais, físicas, emocionais e sociais.

As origens dessa concepção encontram-se nas influências do movimento da Escola Nova, especialmente nas formulações de John Dewey, que defendia uma educação centrada na experiência e na participação ativa dos sujeitos. Em *Democracy and Education*, o autor sustenta que a escola deve constituir-se como espaço de vivência democrática, no qual o aprendizado ocorre por meio da cooperação, da participação e da tomada de decisões (Dewey, 1916). Tal perspectiva é sintetizada quando afirma:

A escola [...] deve representar a vida presente — a vida tão real e vital para a criança quanto a que vive em casa, no bairro ou no playground. A democracia deve começar em casa e na escola, onde o aluno aprende a participar de atividades cooperativas, a assumir responsabilidades e a tomar decisões que influenciam sua própria experiência. (Dewey, 1916, p. 12).

Nesse cenário, Anísio Teixeira emerge como figura central na defesa da educação integral, entendendo a escola como “um centro de vida comunitária” capaz de articular ciência, arte, cultura e convivência democrática. Para o autor, “educar é possibilitar ao indivíduo viver plenamente a vida na sociedade, com todas as suas implicações humanas, sociais e culturais” (Teixeira, 1956, p. 73). Essa afirmação sintetiza o caráter formativo da educação integral, que não pode ser reduzida ao tempo, mas à qualidade e ao sentido das experiências educativas. Ao longo do século XX, diversos projetos brasileiros buscaram concretizar essa visão, especialmente os CIEPs² idealizados por Darcy Ribeiro nos anos 1980. Para o autor, a escola deveria ser “o grande espaço da infância, lugar de desenvolvimento, convivência, alegria e proteção” (Ribeiro, 1986, p. 41). Esses projetos expressaram a compreensão de que a escola pública, para ser democrática, deveria oferecer mais do que instrução acadêmica — deveria garantir condições reais de desenvolvimento humano.

² Centros de Ensino em Período Integral

No entanto, a consolidação da educação integral como política pública nacional só ganha força com a Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, que a educação deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A partir desse marco, cresce a compreensão de que os sistemas educacionais precisam responder às desigualdades sociais e ampliar oportunidades formativas, especialmente para crianças e jovens da escola pública.

Autores contemporâneos reforçam essa concepção, Maciel e Silva (2021, p. 144) ao analisarem a evolução histórica da integralidade no Brasil, afirmam que: “são inúmeras as concepções de educação integral, muitas das quais sem qualquer viabilidade prática ou não experimentada, o que as tornam muito mais uma concepção filosófica [...] do que uma proposta ou projeto pedagógico.” Essa leitura demonstra que, historicamente, a noção de integralidade antecede a própria institucionalização da escola de tempo integral, relacionando-se a um ideal humanista e formativo que atravessa diferentes períodos da educação brasileira. Cavaliere (2007), referência incontornável no tema, enfatiza que a educação integral é um conceito qualitativo, não quantitativo. Para a autora, ampliar a jornada sem transformar as práticas pedagógicas, o currículo, os espaços e a concepção de sujeito é insuficiente para promover mudanças reais. Em suas palavras: “A integralidade do processo educativo não se confunde com a ampliação do tempo, mas com a articulação significativa entre currículo, práticas e experiências culturais.” (Cavaliere, 2007, p. 102). Essa distinção torna evidente que a escola de tempo integral deve estar ancorada em um projeto político-pedagógico robusto, capaz de integrar tempos, espaços e linguagens. Moll (2012) reforça esse entendimento ao sistematizar a política pública do Programa Mais Educação, demonstrando que a educação integral visa democratizar o acesso às diversas linguagens culturais, científicas e artísticas, ampliando o repertório dos estudantes e promovendo equidade. A autora afirma: “A escola integral deve proporcionar vivências culturais, científicas, esportivas e sociais que ultrapassem a lógica conteudista e fragmentada da sala de aula.” (Moll, 2012, p. 57).

Essas concepções permitem compreender que a educação integral no Brasil não nasce de forma abrupta, mas de um processo histórico complexo, marcado por disputas políticas e pela busca permanente de consolidar uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento humano. Quando observamos a consolidação da escola de tempo integral no século XXI, especialmente após a implementação do Programa Mais

Educação³ e das metas do Plano Nacional de Educação, percebemos que o tema ganha centralidade nas políticas públicas. Porém, sua implementação varia entre os estados, criando modelos regionais específicos, como é o caso de Goiás. Em Goiás, a política de implementação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) surge como resposta à necessidade de fortalecer a aprendizagem, reduzir desigualdades regionais e garantir permanência escolar. A experiência da educação em tempo integral em Goiás revela uma articulação entre diretrizes nacionais e as especificidades socioterritoriais do estado, evidenciando um modelo pedagógico que ultrapassa a mera replicação de políticas federais. Estudos como os de Salvino (2023) e Oliveira et al. (2022) indicam que essa política incorpora elementos estruturais da Base Nacional Comum Curricular, mas também amplia sua aplicação com base nas demandas regionais. Como explicam Oliveira et al. (2022):

A proposta pedagógica das escolas goianas compreende os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas contempla também os conteúdos complementares, práticas e metodologias diversas, integrados/as à BNCC. Outro ponto é a observação das realidades regionais e locais, com as escolas possuindo autonomia para incluir temas do interesse da sua comunidade. A formação integral do estudante perpassa por diferentes áreas do conhecimento, vivências culturais e ações de fortalecimento da identidade, da autonomia e do projeto de vida dos estudantes. (Oliveira et al., 2022, p. 9).

Essa configuração demonstra uma integração real entre a política pública e os territórios escolares, resultando em um modelo que fortalece o pertencimento, a identidade regional e a função social da escola como promotora do desenvolvimento humano e comunitário. Salvino (2023) complementa essa análise ao destacar que a política goiana foi construída com base em uma visão estratégica de ampliação do tempo escolar e reorganização curricular que valorizasse o papel da escola na formação crítica do sujeito. Como aponta o autor:

O modelo pedagógico das escolas de tempo integral de Goiás, desenvolvido desde 2013 com os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), parte da premissa de que não se trata apenas de ampliar o tempo dos estudantes na escola, mas de reorganizar esse tempo com intencionalidade pedagógica. A ampliação da jornada precisa estar atrelada a um currículo integrado, à formação continuada dos docentes, à diversificação das práticas e à escuta ativa da juventude. É nessa perspectiva que se consolida a concepção de educação integral no estado, associando a dimensão política da educação com os projetos de vida dos estudantes. (SALVINO, 2023, p. 31).

Desse modo, a consolidação da educação integral em Goiás reflete uma política educacional profundamente comprometida com a formação cidadã e com a valorização do território, estabelecendo um paradigma inovador no cenário brasileiro de políticas públicas educacionais.

³ Criado em 2007, o Mais Educação é a principal ação indutora para a agenda de educação integral, atingindo milhares de escolas no país.

Assim, esse artigo tem como objetivo apresentar um panorama histórico e analítico da educação em tempo integral no Brasil e em Goiás, situando suas origens, suas concepções e seus desdobramentos políticos, para compreender como esse modelo se consolidou como uma das mais importantes políticas educacionais contemporâneas.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A história da educação em tempo integral no Brasil é marcada por movimentos progressivos, tensões políticas e disputas de projetos de sociedade. Sua origem não está em políticas contemporâneas, mas na formação das bases da escola pública brasileira, em meio às transformações do início do século XX. É nesse período que começam a surgir formulações pedagógicas que defendem a formação ampla da criança, articulando ciência, cultura, trabalho, comunidade e democracia — fundamentos que mais tarde sustentariam a concepção de educação integral. O marco inicial dessa trajetória encontra-se na influência do movimento internacional da Escola Nova, liderado por pensadores como John Dewey, que propôs uma pedagogia centrada na experiência, na democracia e na construção ativa do conhecimento. Em *Democracia e Educação*, Dewey argumenta que “a educação é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura” (Dewey, 1916, p. 34), reafirmando que a escola deve refletir a própria vida social e favorecer a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Essa compreensão desloca o papel da escola de um espaço de mera instrução para um espaço de vida, convivência, cultura e participação — elementos centrais da integralidade. A recepção dessas ideias no Brasil alimentou o processo de renovação pedagógica das décadas de 1920 e 1930, especialmente com o ⁴Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia uma escola pública que atendesse às “necessidades integrais da criança”, antecipando a concepção de formação integral. É nesse contexto que se destaca a atuação de Anísio Teixeira, cuja obra se torna referência incontornável para compreender a educação integral no país. Para Teixeira, a escola deveria ser um espaço de vida e democracia, integrando atividades culturais, científicas, físicas e artísticas. Em *Educação é um Direito*, o autor afirma: “Não se pode educar sem oferecer ao indivíduo as possibilidades de

⁴ Documento histórico que marcou o início de um movimento de renovação educacional no Brasil, defendendo a criação de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos os cidadãos. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, como Anísio Teixeira e Cecília Meireles, o manifesto criticava o sistema educacional tradicional e propunha uma reforma que visava a democratizar a educação e integrá-la à realidade social do país.

viver plenamente sua infância, suas experiências e suas relações com a comunidade.” (Teixeira, 1956, p. 73).

Com base nessa visão, Teixeira idealizou e implantou experiências pioneiras, como a Escola Parque e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, nas décadas de 1940 e 1950. Esses centros integravam escola, cultura, artes, educação física e saúde, operando como verdadeiros complexos educativos concebidos para desenvolver a criança em sua totalidade. São, portanto, os primeiros modelos práticos de educação integral no Brasil.

Nas décadas seguintes, a compreensão de integralidade se fortaleceu, especialmente a partir das experiências do ⁵Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos debates promovidos por intelectuais comprometidos com a democratização da educação. O golpe civil-militar de 1964, porém, interrompeu parte dessas iniciativas, substituindo projetos democráticos por uma racionalidade tecnicista que privilegiava eficiência, controle e produtividade. Ainda assim, permanecem registros e reflexões que alimentariam a retomada posterior do tema.

O segundo grande marco — e simultaneamente um desvio decisivo na trajetória da educação integral brasileira — emerge nos anos 1980, quando Darcy Ribeiro, ao lado de Leonel Brizola, lidera no Rio de Janeiro a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Longe de representar apenas a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, os CIEPs foram concebidos como um projeto educacional sistêmico, no qual arquitetura, pedagogia e políticas sociais se articulavam de maneira orgânica. O desenho das unidades escolares buscava materializar um conceito de escola que funcionasse como polo comunitário, integrando espaços de aprendizagem, cultura, arte, esporte, saúde, convivência e proteção social, expressando uma visão de educação voltada à formação plena da criança. Essa concepção aparece de forma contundente em *O Livro dos CIEPs*, no qual Ribeiro afirma que “a escola tem de ser o grande espaço da infância, onde se protegem, educam e libertam as crianças para a vida” (Ribeiro, 1986, p. 41), sintetizando a compreensão de que a escola pública deve garantir condições humanas, culturais e sociais indispensáveis ao desenvolvimento integral. Os CIEPs representaram uma tentativa concreta de materializar o projeto de educação integral como política pública estruturante. Seu impacto repercutiu nacionalmente, influenciando debates posteriores e experiências locais em outros estados.

⁵ Foi criado pelo Decreto nº 38.460 de 28 de dezembro de 1955 vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o objetivo de promover a pesquisa em educação no Brasil. Ele foi extinto e suas funções foram integradas ao próprio INEP, que hoje atua na produção de estudos e avaliações para subsidiar políticas públicas de educação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação integral ganha um status jurídico que redefine sua importância nacional. Essa consolidação tem com princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras ganha força com o marco jurídico inaugurado pela Constituição Federal de 1988. O artigo 205 estabelece de forma explícita que a educação deve orientar-se pela promoção da formação humana plena, o que sustenta, em termos legais, o fundamento da integralidade como meta nacional. No texto constitucional lê-se:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art. 205).

Esse enunciado consagra o compromisso do Estado brasileiro com uma educação que ultrapasse a mera instrução, reconhecendo a necessidade de desenvolvimento integral em suas dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas.

Esse entendimento é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que regulamenta e aprofunda o papel da escola no desenvolvimento pleno dos estudantes. O artigo 34 amplia explicitamente a possibilidade de adoção de jornadas estendidas, criando base legal para políticas de tempo integral nas esferas federal, estadual e municipal. Como determina a legislação:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (BRASIL, 1996, art. 34).

Ao prever a ampliação progressiva da jornada, a LDB não apenas legitima iniciativas de educação integral, mas incentiva a construção de modelos pedagógicos mais amplos, capazes de promover experiências formativas diversificadas e consonantes com o princípio constitucional do desenvolvimento pleno da pessoa.

No início do século XXI, o debate sobre educação integral ganha novo fôlego com a criação do ⁶Programa Mais Educação (2007), coordenado pelo Ministério da Educação e sistematizado por Jaqueline Moll, uma das principais referências nacionais na temática. Em *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, a autora concebe a integralidade como um projeto de democratização cultural e ampliação das experiências formativas, defendendo que “a escola integral deve proporcionar vivências culturais, científicas, esportivas e sociais que ultrapassem a lógica conteudista e fragmentada da sala de aula” (Moll, 2012, p. 57). Ao implementar

⁶ Programa foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, uma iniciativa do Governo Federal para promover a educação integral nas escolas públicas, ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola por meio de atividades socioeducativas no contraturno.

oficinas de arte, leitura, cultura digital, iniciação científica, esporte e protagonismo juvenil, o Programa Mais Educação ampliou repertórios e dinamizou práticas pedagógicas, influenciando estados e municípios na formulação de políticas próprias de educação integral e consolidando-se como um dos marcos contemporâneos na expansão dessa agenda no país.

Outro autor fundamental para compreender esse período é Cândido A. Gomes, cuja análise sobre a expansão da jornada escolar destaca que a ampliação do tempo, por si só, não é suficiente para configurar uma política de educação integral. Em estudo publicado em 2011, o autor afirma:

A jornada ampliada não pode ser entendida como simples extensão do tempo escolar, pois demanda revisões estruturais que envolvem gestão democrática, integração curricular e práticas pedagógicas que incorporem múltiplas dimensões da aprendizagem. (GOMES, 2011, p. 108).

A reflexão de Gomes é decisiva porque delimita de forma precisa a diferença entre tempo integral e educação integral, chamando atenção para o fato de que a integralidade requer intencionalidade pedagógica, reorganização curricular e participação democrática — elementos ausentes em muitas iniciativas apenas extensivas. Nessa mesma direção, Cavaliere (2007) apresenta uma síntese crítica do percurso histórico da educação integral no país, enfatizando que o cerne da integralidade está na articulação entre currículo, práticas formativas e experiências culturais. A autora reforça que “a integralidade do processo educativo não se confunde com a ampliação do tempo, mas com a articulação significativa entre currículo, práticas e experiências culturais” (Cavaliere, 2007, p. 102), alertando que muitas políticas falham justamente por estenderem a jornada sem promoverem transformações pedagógicas efetivas.

Assim, observa-se que a história da educação integral no Brasil é marcada por sucessivas camadas de formulações teóricas, experiências inovadoras, disputas políticas e conquistas legais. Esses elementos, sobrepostos ao longo de décadas, consolidam a educação integral como uma das mais relevantes agendas da educação contemporânea, não apenas por sua dimensão histórica, mas por seu potencial de promover justiça social, ampliar oportunidades e fortalecer o desenvolvimento humano e regional.

CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A compreensão contemporânea da educação integral é resultado de um processo histórico que articula concepções filosóficas, políticas e pedagógicas consolidadas ao longo de quase um século. Embora, no senso comum, a expressão “educação integral” seja

frequentemente reduzida à ideia de ampliação do tempo escolar, a literatura especializada evidencia que a integralidade antecede a dimensão temporal e se configura como um projeto humanista de formação ampla do sujeito. Nesse sentido, Maciel e Silva (2021, p. 144) destacam que “são inúmeras as concepções de educação integral, muitas das quais sem qualquer viabilidade prática ou não experimentada, o que as tornam muito mais uma concepção filosófica [...] do que uma proposta ou projeto pedagógico”, reforçando a necessidade de compreender a integralidade para além de interpretações restritivas e operacionalistas. O ponto central da afirmação reside na ideia de que a integralidade é, antes de tudo, uma concepção antropológica e epistemológica, que orienta o modo como se entende o ser humano e o papel da escola. Assim, o tempo integral só faz sentido quando deriva de uma visão ampliada de formação, e não de demandas administrativas ou de eficiência escolar. A educação integral, nesse sentido, apoia-se em um conjunto de dimensões que articulam aspectos intelectuais, físicos, emocionais, culturais, sociais e éticos, reconhecendo que o processo educativo se estende para além dos limites da sala de aula tradicional. Essa concepção encontra ressonância direta nas formulações da Escola Nova, especialmente na obra de John Dewey, para quem a aprendizagem deve ser construída a partir de experiências significativas, participação democrática e ação reflexiva. Como afirma o autor, “educação não é preparação para a vida; educação é a própria vida” (Dewey, 1916, p. 34), princípio que sustenta a compreensão da escola como espaço de convivência, criação, produção cultural e participação social — dimensões essenciais para a integralidade.

Outra referência central para a consolidação da educação integral no Brasil é ⁷Anísio Teixeira, considerado o principal articulador dessa visão no país. Em suas formulações, a escola pública deveria garantir condições reais para que cada criança desenvolvesse plenamente suas potencialidades, integrando artes, cultura, esporte, ciência e vida comunitária como partes inseparáveis do processo educativo. Em *Educação é um Direito*, Teixeira destaca que “educar é possibilitar ao indivíduo viver plenamente a vida na sociedade, com todas as suas implicações humanas, sociais e culturais” (Teixeira, 1956, p. 73), reafirmando que a integralidade está intrinsecamente vinculada à formação democrática e ao reconhecimento da educação como direito à vida plena.

⁷Educador, jurista e escritor brasileiro que se tornou o patrono da escola pública no Brasil. Ele foi um dos principais idealizadores da Escola Nova, defendendo uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, acessível a todos os cidadãos.

Na contemporaneidade, ⁸Cavaliere (2007) apresenta uma das análises mais consistentes sobre a educação integral ao ressaltar que a simples ampliação da jornada não garante a integralidade da formação. A autora enfatiza que “a integralidade do processo educativo não se confunde com a ampliação do tempo, mas com a articulação significativa entre currículo, práticas e experiências culturais” (Cavaliere, 2007, p. 102), distinguindo de forma clara o tempo integral da efetiva educação integral. Essa diferenciação é especialmente relevante em políticas públicas que, muitas vezes, ampliam a permanência dos estudantes na escola sem promover transformações substantivas no projeto pedagógico. Para Cavaliere, a integralidade só se concretiza quando o projeto político-pedagógico assume a formação ampla como eixo estruturante, reorganizando tempos, espaços e práticas educativas de modo a garantir experiências culturais, sociais e cognitivas que possibilitem o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Complementando essa compreensão, ⁹Jaqueline Moll (2012) sistematiza o conceito contemporâneo de integralidade ao destacar que a escola de tempo integral deve democratizar o acesso às diferentes linguagens culturais e ampliar os repertórios formativos dos estudantes, sobretudo daqueles que dependem exclusivamente da escola pública para acessar bens culturais, científicos e sociais. Em *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, a autora enfatiza que “a escola integral deve proporcionar vivências culturais, científicas, esportivas e sociais que ultrapassem a lógica conteudista e fragmentada da sala de aula” (Moll, 2012, p. 57), apontando que a integralidade se realiza quando a escola se abre à diversidade de experiências e saberes que compõem a vida social. Moll reforça, ainda, que o currículo integrado não deve ser concebido como um conjunto de atividades complementares ou extracurriculares, mas como um redesenho do próprio sentido da escola, que passa a organizar tempos, espaços e práticas de modo a promover aprendizagens significativas, vivências ampliadas e a articulação entre diferentes territórios educativos. Assim, a integralidade assume uma dimensão transformadora ao propor uma escola que ultrapassa a lógica disciplinar fragmentada e reconhece a formação humana em sua totalidade.

⁸Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição, conhecida por seus estudos aprofundados sobre a Educação Integral e as políticas de tempo integral no Brasil.

⁹Educadora e pesquisadora brasileira, conhecida por seu trabalho em políticas públicas educacionais, com ênfase em educação integral, alfabetização e educação popular. Atualmente, é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Sob outra perspectiva, ¹⁰Paulo Freire amplia o debate ao compreender a educação como prática de liberdade, sustentada no diálogo, na autonomia e na produção coletiva do conhecimento. Para o autor, ensinar vai além da transmissão de conteúdo; implica estabelecer relações formativas em que educadores e educandos constroem saberes em interação. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 32), afirmando que a formação integral pressupõe participação ativa, criticidade e reconhecimento do estudante como sujeito histórico. Essa leitura reforça que a educação integral não se limita a ampliar tempos e espaços escolares, mas convoca a um projeto político-pedagógico que promove emancipação, consciência crítica e vivência democrática — elementos estruturantes nas perspectivas de integralidade. Essa afirmação dialoga diretamente com o princípio da integralidade, que reconhece o estudante como sujeito histórico, ativo e crítico. A educação integral, nesse sentido, só se concretiza quando há reconhecimento da potência criadora e transformadora dos educandos.

O sociólogo ¹¹Dermeval Saviani também aprofunda o debate ao teorizar sobre a escola pública e seu papel social, defendendo que a educação deve atuar como mediação entre o conhecimento sistematizado e a experiência social, assegurando o acesso dos estudantes tanto ao saber científico quanto à cultura historicamente produzida pela humanidade. Em *Escola e Democracia*, o autor destaca que “a função da escola é proporcionar o acesso ao saber elaborado, sem o qual o indivíduo não se apropria plenamente das condições de existência social” (Saviani, 1983, p. 45), reforçando que a integralidade possui não apenas dimensão humanista, mas também epistemológica. Desse modo, para que a educação integral se efetive, é necessário que a escola garanta o direito ao conhecimento em sua forma mais elaborada, rompendo com práticas meramente assistenciais e assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades reais de leitura, interpretação e transformação do mundo.

No cenário contemporâneo brasileiro, ¹²Cândido Alberto Gomes (2011) aprofunda o debate ao analisar as condições estruturais que viabilizam a efetivação da educação integral. Para o autor, a jornada ampliada só adquire sentido pedagógico quando vinculada a práticas intencionais que articulem gestão democrática, integração curricular e experiências formativas

¹⁰ Paulo Freire foi um renomado educador e filósofo brasileiro, considerado Patrono da Educação Brasileira. A “Pedagogia da Autonomia” é um dos seus livros mais importantes, publicado em 1996, que defende uma educação focada na autonomia do aluno.

¹¹ Filósofo, pedagogo e professor brasileiro renomado, conhecido como o idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica

¹² Consultor da UNESCO e professor titular da Universidade Católica de Brasília.

diversas. Como destaca o pesquisador, “a jornada ampliada não pode ser entendida como simples extensão do tempo escolar, pois demanda revisões estruturais que envolvem gestão democrática, integração curricular e práticas pedagógicas que incorporem múltiplas dimensões da aprendizagem” (Gomes, 2011, p. 108), reforçando que a integralidade exige mudanças profundas na organização escolar, e não apenas ampliação temporal.

Essa observação é central para compreender que a integralidade é um processo sistêmico, que exige mudanças profundas no funcionamento da escola, e não apenas adaptações superficiais.

Assim, o percurso teórico apresentado revela que a educação integral se consolidou no Brasil não como uma política ocasional, mas como construção histórica que articula fundamentos filosóficos, epistemológicos e sociopolíticos desenvolvidos ao longo de quase um século. De Dewey emerge a centralidade da experiência e da democracia como forma de aprender; em Teixeira, a escola se torna território de cultura e de vida; em Freire, a educação assume caráter emancipatório, dialógico e libertador; Saviani reivindica o acesso ao conhecimento sistematizado como condição de igualdade; enquanto Cavaliere, Moll e Gomes traduzem tais princípios para a organização curricular, para o redesenho pedagógico e para as condições estruturais contemporâneas. Há, portanto, uma linha de continuidade que atravessa essas matrizes, sustentando a compreensão de que a integralidade pressupõe uma formação que abarque a totalidade humana, envolvendo corpo, mente, emoções, cultura, território e participação social. Mais do que ampliar tempos escolares, a educação integral implica qualificar o que se vive dentro da escola, garantindo aos estudantes experiências ampliadas de arte, ciência, linguagem, movimento, convivência e conhecimento crítico da realidade. Trata-se de um projeto ético e político que reivindica o direito ao desenvolvimento pleno, que exige políticas intersetoriais, financiamento contínuo, valorização docente e gestão democrática. Ao reconhecer que o estudante é sujeito histórico e protagonista do próprio processo formativo, a educação integral afirma-se como estratégia de justiça social e de democratização do acesso à cultura e ao conhecimento, constituindo-se hoje como uma das agendas mais relevantes da educação brasileira. Portanto, a educação integral não se reduz a um formato administrativo de organização escolar, mas se configura como um paradigma formativo amplo, orientado para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Ao defender a integração entre conhecimento, cultura, arte, ciência, convivência, ética e participação democrática, a educação integral afirma-se como projeto político-pedagógico de justiça social e democratização do acesso ao saber, constituindo-se hoje como uma das agendas mais relevantes e necessárias do campo

educacional. Esse percurso histórico e conceitual, sedimentado por diversos autores ao longo do século XX e XXI, oferece bases robustas para a continuidade da discussão, especialmente no que diz respeito às políticas públicas que sustentam e materializam a educação integral no Brasil, tema que se apresenta na próxima seção.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A consolidação da educação em tempo integral no Brasil como política pública não se deu de forma linear. Ela resulta de um conjunto de marcos legais, disputas políticas e iniciativas federais e estaduais que, ao longo das últimas décadas, buscaram enfrentar desigualdades estruturais e promover uma formação humana mais ampla para os estudantes da escola pública. A trajetória histórica evidenciou que, embora a integralidade tenha origens filosóficas e pedagógicas anteriores ao século XXI, somente com a articulação de políticas públicas mais robustas é que o tema ganhou centralidade no debate educacional brasileiro.

O primeiro marco decisivo para a consolidação da educação integral no Brasil foi a Constituição Federal de 1988, que estabelece, no Art. 205, que a educação deve ser direcionada ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Tal princípio sustenta a ideia de que a formação humana ultrapassa o ensino conteudista, exigindo tempos, espaços e práticas educativas ampliadas que acolham dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Na mesma direção, o Art. 206 da Constituição assegura o ensino baseado na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e na “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988), elementos que dialogam diretamente com o conceito de integralidade, uma vez que a educação integral pressupõe participação coletiva, diversidade de experiências formativas e promoção da inclusão social. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 aprofunda e regulamenta esses princípios, ao determinar em seu Art. 34 que “a jornada escolar poderá ser progressivamente ampliada, visando à escola de tempo integral” (Brasil, 1996). A normativa marca um avanço significativo ao reconhecer que a ampliação da jornada não é apenas administrativa, mas pedagógica, orientada para a construção de uma formação integral que articule currículo, territórios educativos e experiências socioculturais. Embora o texto legal não apresente concepções pedagógicas específicas, ele estabelece a base jurídica necessária para o desenvolvimento de programas e políticas que consolidariam, nos anos seguintes, o modelo de jornada ampliada. Saviani (2010, p. 429) destaca que “a ampliação

da jornada escolar não pode se restringir a um gesto administrativo, devendo estar vinculada a um projeto pedagógico que assegure o pleno desenvolvimento do estudante”, enfatizando que a legislação só se materializa plenamente quando articulada a um projeto pedagógico capaz de transformar o tempo estendido em oportunidade formativa concreta. Dessa forma, a LDB deve ser compreendida em um contexto mais amplo de princípios educacionais e práticas que sustentem a integralidade no ambiente escolar.

Nos anos 2000, as políticas públicas brasileiras passaram a incorporar de forma mais explícita a educação integral como estratégia de enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais. Um marco importante desse processo foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), em 1996, que representou um avanço no financiamento da educação, mas ainda restrito ao Ensino Fundamental. Sua posterior substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2006, ampliou o financiamento para toda a educação básica e garantiu maior autonomia aos estados e municípios, abrindo caminho para a criação e expansão de propostas com jornada ampliada e formação integral. Entretanto, a consolidação desse movimento ocorre em 2007, com o lançamento do Programa Mais Educação (PME), que institucionaliza a educação integral como política pública nacional. Coordenado pelo Ministério da Educação e fundamentado teoricamente por Jaqueline Moll, o programa organizava atividades no contraturno articulando cultura, esporte, artes, leitura, tecnologias e iniciação científica. Como observa Moll (2012, p. 57), “o Programa Mais Educação não surge apenas como estratégia de ampliação da jornada, mas como política de democratização cultural, oferecendo aos estudantes múltiplas linguagens e experiências formativas”, evidenciando que a educação integral vai além do tempo estendido e se estrutura como projeto pedagógico de ampliação das vivências educativas.

O Programa Mais Educação (PME) foi decisivo para amadurecer a compreensão da educação integral no país, ao demonstrar que integralidade não se restringe ao aumento de horas na escola, mas envolve a oferta de experiências formativas diversificadas e culturalmente ricas. A partir desse avanço, um novo marco regulatório amplia a institucionalização da política: o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). Em sua Meta 6, o documento estabelece o compromisso de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo a pelo menos 25% dos estudantes da educação básica” (Brasil, 2014), consolidando a integralidade como diretriz estratégica para o país. Essa determinação orientou estados e municípios na criação de programas próprios em tempo integral e fortaleceu a expansão de modelos inspirados no PME, agora com respaldo legal e metas quantitativas

definidas. Como afirmam Filho e Silva (2019, p. 12), “a educação integral ganha centralidade no PNE ao ser incorporada como meta estruturante, colocando a escola como espaço de desenvolvimento integral e equidade social”, reforçando que o plano não apenas propôs ampliação de vagas, mas reconheceu a integralidade como projeto pedagógico nacional. Contudo, Cavaliere (2007, p. 102) alerta que “a ampliação da jornada, quando não acompanhada de uma reformulação das práticas pedagógicas, resulta em modelos pseudo-integralizados, nos quais o tempo a mais não se converte em aprendizagem significativa”, evidenciando os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na efetivação da integralidade para além do discurso normativo.

Por fim, é importante reconhecer que o fortalecimento da educação integral no Brasil não ocorreu de forma isolada, mas dialoga com movimentos internacionais em defesa de uma formação humana mais ampla. A UNESCO (2015) destaca que uma educação de qualidade deve se apoiar nos quatro pilares — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser — demonstrando a necessidade de propostas educativas que contemplem diferentes dimensões da vida. Nessa mesma direção, Moll (2012, p. 11) afirma que “a educação integral demanda uma escola que articule tempos, espaços, saberes e experiências diversas, reconhecendo o estudante em sua totalidade e promovendo o desenvolvimento humano em múltiplas dimensões”, evidenciando que a integralidade ultrapassa o simples aumento do tempo escolar e exige intencionalidade pedagógica, diversidade de experiências e reorganização curricular.

Além disso, documentos e relatórios nacionais reforçam que políticas de tempo integral se consolidam de forma mais consistente quando vinculadas a financiamento estável, formação docente e acompanhamento sistemático dos resultados (Brasil, 2014; Instituto Sonho Grande, 2020). A trajetória histórica demonstra que os avanços mais sólidos ocorreram quando houve articulação entre marcos legais, programas federais e iniciativas estaduais, indicando que a integralidade se efetiva quando integra fundamentos pedagógicos e políticas estruturantes. Assim, o Brasil desenvolveu, nas últimas décadas, um cenário propício ao fortalecimento de modelos de tempo integral, nos quais estados assumem papel central na implementação e expansão da política. É nesse contexto que emerge com destaque a experiência de Goiás, cuja implementação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI) representa um marco significativo no panorama contemporâneo.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS

A história da educação em tempo integral em Goiás acompanha o movimento nacional de ampliação da jornada escolar, mas apresenta características políticas e pedagógicas que conferem singularidade ao processo. Embora o estado participasse dos debates sobre tempo ampliado desde os anos 1990, a consolidação de um modelo próprio ocorre de forma mais robusta apenas na década de 2010, culminando na institucionalização dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) como formato oficial da rede estadual. Esse marco se estabelece juridicamente com a Lei nº 20.917/2020, que determina que “fica instituído o Programa Educação Plena e Integral no âmbito da Rede Estadual de Educação” (Goiás, 2020), inaugurando as bases legais para a oferta de tempo integral. Em seguida, o Decreto nº 9.933/2021 regulamenta a lei ao estabelecer que “as instituições da Rede Estadual de Educação poderão ser reorganizadas como Centros de Ensino em Período Integral – CEPI” (goiás, 2021), definindo critérios de funcionamento, adesão e expansão da política. Assim, a educação integral em Goiás se estrutura não apenas como proposta pedagógica, mas como política pública voltada ao enfrentamento de desafios históricos, tais como desigualdade regional, evasão escolar e baixo rendimento em etapas finais da educação básica. Nesse sentido, Oliveira (2022, p. 18) reforça que “a política de educação integral em Goiás surge como estratégia de enfrentamento às desigualdades estruturais, ampliando oportunidades formativas e fortalecendo a permanência escolar, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade. A implantação dos CEPIs começa a ganhar força a partir de 2017, quando a Secretaria de Estado da Educação inicia um processo de reestruturação curricular e administrativa voltado à ampliação da jornada escolar. Nesse contexto, a expansão do tempo integral em Goiás ganha consistência normativa com a Lei nº 19.687/2017, que representou o primeiro marco legal estruturante dessa política no estado. A legislação instituiu oficialmente os Centros de Ensino em Período Integral no âmbito da então Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) e definiu diretrizes essenciais para seu funcionamento. Entre essas diretrizes, estabelecia que os centros deveriam operar com “jornada escolar de 10 (dez) horas diárias” (Goiás, 2017, Art. 5º, I) e que a participação de professores e servidores ocorreria mediante “adesão voluntária ao regime de dedicação plena e integral” (GOIÁS, 2017, Art. 6º, III), elementos fundamentais para a reorganização administrativa e pedagógica da rede. A mesma lei regulamentou aspectos de pessoal, instituindo a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) para docentes atuantes nos CEPIs e prevendo Função Comissionada Educacional para diretores (Goiás, 2017, Art. 9º),

o que viabilizou a composição de equipes com regime diferenciado de trabalho. Embora posteriormente tenha sido revogada pela Lei nº 20.917/2020, que instituiu o *Programa Educação Plena e Integral* com abrangência mais ampla, a Lei nº 19.687/2017 constituiu o marco inicial que deu sustentação jurídica e estrutural à implantação e expansão dos CEPs, tornando possível a readequação do tempo escolar, a contratação específica de profissionais, a formação de equipes e a reorganização curricular iniciada em 2017. O objetivo era construir escolas capazes de oferecer formação integral, articulando componentes curriculares à vida cotidiana dos estudantes e ampliando tempos e espaços educativos. Nesse processo, Salvino (2023, p. 27) destaca que “a expansão dos Centros de Ensino em Período Integral em Goiás foi acompanhada de um processo sistemático de reorganização pedagógica, administrativa e curricular, buscando assegurar coerência entre o discurso da integralidade e a prática escolar”. A afirmação evidencia que a política goiana não se limitou ao aumento do tempo de permanência na escola, mas incorporou dimensões estruturais complexas, como readequação do tempo escolar, ampliação de espaços físicos, contratação e formação específica de professores, constituição de equipes multidisciplinares e incentivo a práticas interdisciplinares que materializem a integralidade no cotidiano escolar.

Além disso, a literatura internacional reforça que políticas de educação integral só se consolidam plenamente quando articulam referências externas com as especificidades socioculturais de cada território. Essa perspectiva está presente no Relatório Delors da UNESCO, que destaca a necessidade de que os sistemas educativos considerem a diversidade e os contextos locais na formulação de suas propostas. Como afirma a UNESCO:

A educação deve adaptar-se continuamente à evolução do mundo, responder aos desafios do futuro e apoiar-se na diversidade das culturas e dos contextos, valorizando as experiências locais. Ela deve permitir que cada sociedade construa seus próprios caminhos educativos, respeitando suas necessidades, seus ritmos e suas aspirações. (1996, p. 34)

A citação reforça que políticas de educação integral não podem ser simplesmente transferidas entre regiões sem adaptações; ao contrário, exigem processos de contextualização que valorizem identidades territoriais, culturas escolares e demandas específicas das comunidades atendidas. Essa compreensão é fundamental para explicar por que os CEPs em Goiás desenvolveram uma identidade própria, mesmo inspirados em modelos de outros estados, adequando princípios da integralidade às realidades socioculturais locais.

Um dos grandes diferenciais da política goiana é a ênfase na formação docente e na reorganização curricular. O currículo integral implementado nos CEPs incorpora práticas

diversificadas, articulando componentes disciplinares, projetos experimentais, oficinas de arte e cultura, práticas esportivas, estudo orientado e atividades interdisciplinares. Esses elementos buscam garantir que o tempo ampliado não seja redundante ou meramente extensivo, mas que se converta em aprendizagem significativa — o que dialoga diretamente com a perspectiva defendida por Cavaliere (2007, p. 102), segundo a qual: “A integralidade do processo educativo não se confunde com a ampliação do tempo, mas com a articulação significativa entre currículo, práticas e experiências culturais.” A política goiana, portanto, encontra respaldo teórico robusto ao se estruturar sobre princípios de integração, diversidade de linguagens e ampliação de oportunidades formativas.

Outro aspecto importante diz respeito às condições materiais e estruturais das escolas. Em muitas unidades, houve investimentos em quadras, laboratórios, salas ambientes, salas de estudo orientado e espaços de convivência. Para Oliveira (2022, p. 29): “A implementação da educação integral em Goiás dependeu de significativa reestruturação dos espaços escolares, pois a construção de tempos ampliados exige ambientes diversificados e adequados às necessidades dos estudantes.” Essa observação reforça que a integralidade não pode ser dissociada das condições materiais da escola. Goiás avançou justamente porque compreendeu que tempo integral exige infraestrutura adequada, profissionais preparados e currículo coerente.

Salvino (2023) destaca ainda o papel da gestão escolar nesse processo, mostrando que diretores, coordenadores e equipes pedagógicas passaram a assumir funções mais amplas, articulando práticas inovadoras, acompanhamento sistemático de resultados, diálogo com a comunidade e reorganização de rotinas escolares. Em suas palavras: “A gestão dos CEPIS assumiu centralidade na política educacional goiana, tornando-se responsável por mediar processos formativos, reorganizar tempos e espaços e garantir a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.” (Salvino, 2023, p. 34). Esse protagonismo da gestão escolar é um dos responsáveis pela consolidação do modelo, pois garante coerência e continuidade entre política pública e rotina escolar.

Finalmente, o que caracteriza a história da educação integral em Goiás é o fato de que ela não se limita a ser uma política educacional isolada, mas se integra a um projeto mais amplo de desenvolvimento humano. Como sintetiza Oliveira (2022, p. 42): “A educação integral em Goiás consolidou-se como política estratégica para reduzir desigualdades educacionais, ampliar repertórios culturais e fortalecer o desenvolvimento das juventudes.” A partir dessa leitura, fica evidente que a política goiana se tornou referência justamente por compreender que a

integralidade exige articulação entre currículo, gestão, território, comunidade e oportunidades ampliadas.

Assim, a história da educação em tempo integral em Goiás revela uma trajetória consistente, marcada por avanços estruturais, consolidação pedagógica e fortalecimento institucional. Trata-se de um capítulo fundamental dentro da história nacional da educação integral, que demonstra como políticas locais podem produzir transformações significativas quando articuladas com concepções sólidas e compromisso coletivo.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A importância da educação em tempo integral para o desenvolvimento regional ultrapassa a visão tradicional que associa melhoria territorial apenas ao crescimento econômico. A literatura do campo do desenvolvimento demonstra de forma consistente que nenhum território se transforma sem que sua população amplie capacidades cognitivas, culturais, produtivas e sociais. Assim, a escola integral, ao reorganizar tempos, espaços e práticas educativas, atua diretamente na construção dessas capacidades, funcionando como um eixo estruturador do desenvolvimento humano, condição necessária para qualquer avanço territorial de médio e longo prazo. Essa perspectiva é confirmada por autores da geografia crítica e do desenvolvimento regional.¹³ Milton Santos defende que o desenvolvimento não pode ser reduzido a índices macroeconômicos, pois está profundamente ligado ao que ele denomina “possibilidades humanas do território”. Para o autor, desenvolvimento consiste na: “capacidade de uma sociedade criar condições para que seus sujeitos se realizem como cidadãos, ampliando suas possibilidades de vida, de cultura e de futuro.” (Santos, 2008, p. 112). Quando articulada a esse marco teórico, a educação em tempo integral assume papel central, pois a ampliação da jornada escolar não se limita a prolongar o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas expande repertórios culturais, fortalece habilidades socioemocionais, amplia vivências científicas e culturais e consolida vínculos comunitários — elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento territorial sustentável.

¹³ Milton Santos (1926–2001) foi um dos mais renomados geógrafos brasileiros e uma figura proeminente na geografia crítica e no desenvolvimento regional

¹⁴Carlos Brandão reforça esse entendimento ao afirmar que nenhuma região se desenvolve apenas pelas forças de mercado, sendo imprescindível a presença de políticas públicas que fortaleçam capacidades coletivas e criem novas dinâmicas sociais. Ele observa que: “O desenvolvimento depende de políticas que aumentem as capacidades dos sujeitos e das coletividades, produzindo pertencimento, vínculos territoriais e novas dinâmicas sociais.” (Brandão, 2007, p. 59). A integralidade escolar, ao favorecer experiências ampliadas de cultura, arte, esporte, tecnologia e investigação científica, atua como política de construção dessas capacidades. Quanto maior o repertório sociocultural dos estudantes, maior sua capacidade de participar da vida econômica, social e política do território, contribuindo diretamente para o desenvolvimento regional.

A escola de tempo integral desempenha um papel estratégico no fortalecimento do capital social, entendido como o conjunto de vínculos, redes de convivência, práticas cooperativas e formas de participação que sustentam a vida comunitária. Ao ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e promover experiências diversificadas — como projetos comunitários, atividades coletivas, engajamento social e espaços de participação democrática — essas instituições favorecem a formação de laços de confiança, solidariedade e cooperação entre estudantes, famílias e bairros. Essa perspectiva é reforçada por Brandão, ao afirmar que:

As redes de sociabilidade que se formam nos espaços educativos ampliados são fundamentais para a construção do tecido comunitário. Quanto mais diversificadas e fortalecidas essas redes, maiores são as possibilidades de cooperação, participação e criação de projetos coletivos que mobilizam e transformam a realidade local. (2007, p. 45)

Dialogando com essa compreensão, autoras como Cavaliere e Moll reconhecem que a educação integral produz impactos que extrapolam o desenvolvimento individual, contribuindo para fortalecer laços comunitários, ampliar o engajamento social e consolidar práticas coletivas que impulsionam o desenvolvimento dos territórios.

Do ponto de vista econômico e produtivo, a educação integral eleva o nível de escolarização, reduz desigualdades e melhora indicadores de aprendizagem, fatores altamente correlacionados à capacidade regional de inovação, empreendedorismo, empregabilidade e dinamização econômica. Territórios que ofertam escolas integrais com qualidade atraem investimentos, fortalecem a permanência das juventudes e diminuem processos de evasão territorial — como migração precoce e inserção em atividades precarizadas. Essa articulação se

¹⁴ Dr. Carlos Antônio Brandão, um renomado economista e professor universitário brasileiro, especialista em desenvolvimento regional e urbano, planejamento e políticas públicas.

torna ainda mais clara quando analisada à luz da ODS 4 – Educação de Qualidade, especialmente da Meta 4.7, que exige formação para: “direitos humanos, cidadania global, diversidade cultural, igualdade de gênero e promoção de uma cultura de paz, essenciais ao desenvolvimento sustentável.” (ONU, 2015, Meta 4.7). Ou seja: a própria ONU reconhece que não existe desenvolvimento sustentável sem educação integral — uma educação que articula ciência, cultura, convivência, diversidade e participação cidadã.

A relação entre educação integral, convivência e fortalecimento do capital social pode ser compreendida a partir de diferentes dimensões destacadas pela literatura nacional. A ampliação dos tempos e espaços escolares possibilita a construção de vínculos, a participação democrática e o desenvolvimento de práticas colaborativas que impactam diretamente a vida comunitária. Nesse sentido, Cavaliere ressalta que:

A escola de tempo integral, ao reorganizar tempos e espaços e permitir que os estudantes permaneçam mais tempo no ambiente educativo, cria possibilidades efetivas de convivência, interação e participação democrática. Esses processos ampliam as relações sociais, fortalecem vínculos e contribuem para o desenvolvimento de práticas coletivas que impactam diretamente a comunidade escolar e seu entorno. (2007, p. 102)

Essa dimensão convivencial se articula com a perspectiva territorial defendida por Moll, ao afirmar que a educação integral só se concretiza quando a escola reconhece e valoriza os contextos socioculturais em que está inserida. Como destaca a autora:

A educação integral pressupõe uma escola que reconheça e valorize os territórios nos quais está inserida, estabelecendo relações vivas com a comunidade e incorporando saberes, práticas e experiências culturais locais. Quando isso ocorre, ampliam-se as possibilidades de pertencimento, fortalecimento da identidade coletiva e desenvolvimento de redes sociais que sustentam a vida comunitária. (MOLL, 2012, p. 19)

Dessa forma, observa-se que os CEPs, ao promoverem convivência ampliada e articulação com os territórios locais, atuam como núcleos de fortalecimento do capital social, ampliando as redes de confiança, solidariedade e cooperação que sustentam o desenvolvimento comunitário e enriquecem a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação em tempo integral no Brasil demonstra que essa política se configura como um dos caminhos mais promissores para o desenvolvimento humano e territorial. A trajetória histórica — que vai das formulações pioneiras de Anísio Teixeira às experiências contemporâneas, como o Programa Mais Educação e os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) em Goiás — evidencia que a integralidade ultrapassa a simples

ampliação da jornada diária. Trata-se de uma concepção formativa de caráter democrático e humanizador, na qual cultura, ciência, convivência e cidadania constituem dimensões inseparáveis do processo educativo. Entretanto, como discutido ao longo deste trabalho, esse percurso não se deu de forma linear nem isento de contradições. Cavaliere (2007) demonstra que a educação integral, em diferentes períodos, assumiu interpretações distorcidas, marcadas pelo assistencialismo, pela função disciplinadora ou por um viés moralizante — sentidos que se afastam completamente de sua proposta original de ampliação de direitos. Em análise crítica, a autora destaca:

A visão assistencialista, predominante por décadas, reduziu a escola integral a um espaço destinado aos desprivilegiados; enquanto a visão autoritária lhe atribuiu papéis moralizantes e de vigilância social. Apenas uma concepção democrática e humanizadora conferiu à educação integral o sentido de ampliação cultural e formativa. (Cavaliere, 2007, p. 1029).

Compreender essas tensões históricas permite explicar por que muitas iniciativas de tempo integral não alcançaram os resultados esperados ou foram interrompidas antes de se consolidarem. Gomes e Oliveira (2022) reforçam esse diagnóstico ao apontar que grande parte das experiências brasileiras não se estruturou como política de Estado, mas como ações fragmentadas e dependentes das mudanças de governo, uma vez que “projetos de tempo integral, por serem onerosos, não ganharam continuidade efetiva, configurando-se como políticas de governo e não de Estado” (Gomes, 2022, p. 7). A falta de continuidade produz impactos diretos sobre o desenvolvimento regional, sobretudo porque os territórios mais vulneráveis — que mais necessitam de políticas estruturantes, permanentes e de longo prazo — ficam submetidos a ciclos de implementação e descontinuidade que fragilizam os resultados e aprofundam desigualdades.

Em contrapartida, quando alicerçada em bases críticas e democráticas, a educação integral se revela instrumento de transformação profunda. É nesse ponto que a contribuição teórica de Dermeval Saviani se torna fundamental para ampliar a compreensão sobre o papel da integralidade na formação humana. O autor sintetiza com precisão:

A escola tem como tarefa fundamental a socialização do saber sistematizado, proporcionando ao aluno o acesso à cultura elaborada pela humanidade. Este processo, ao contrário de uma ação assistencial, é ato plenamente humanizador, pois amplia a capacidade do sujeito de compreender e transformar sua realidade. (Saviani, 2010, p. 65).

Essa formulação indica que a escola integral só se consolida como projeto pedagógico e político quando se compromete com a democratização do conhecimento, o acesso às linguagens da cultura, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a formação crítica. Trata-

se de superar perspectivas que reduzam a integralidade a uma política compensatória e reconhecê-la como ação estruturante das capacidades humanas — e, portanto, do próprio desenvolvimento territorial. Essa relação entre integralidade e território torna-se ainda mais evidente quando mobilizamos autores do campo do desenvolvimento regional. Milton Santos compreende o desenvolvimento como “a capacidade de uma sociedade criar condições para que seus sujeitos se realizem como cidadãos, ampliando suas possibilidades de vida, de cultura e de futuro” (Santos, 2008, p. 112), concepção que converge diretamente com o ideal de educação integral. Ao ampliar tempos, espaços e experiências formativas, a escola de tempo integral contribui para a expansão das possibilidades humanas e para a construção de trajetórias de vida mais amplas e dignas. De modo complementar, Brandão (2007, p. 59) ressalta que os territórios não se desenvolvem apenas por impulsos econômicos, mas quando políticas públicas fortalecem vínculos sociais, ao afirmar que “o desenvolvimento depende de políticas que aumentem as capacidades dos sujeitos e das coletividades, produzindo pertencimento e novas dinâmicas sociais”. As formulações de Santos e Brandão permitem compreender por que a educação em tempo integral se configura como estratégia central para a redução das desigualdades e a promoção da equidade territorial, uma vez que atua diretamente sobre o fortalecimento do capital social, cultural, humano e comunitário — dimensões consensualmente reconhecidas nos estudos sobre desenvolvimento regional.

Essa compreensão ganha ainda mais densidade quando articulada aos princípios da Agenda 2030, especialmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, que estabelece que os sistemas educacionais devem assegurar “conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo educação para direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero e cultura de paz” (ONU, 2015, Meta 4.7). Tal diretriz reforça a ideia de que a educação deve ultrapassar a transmissão de conteúdos, assumindo papel central na formação cidadã, ética e social dos sujeitos.

Nesse sentido, a convergência conceitual torna-se evidente: a educação integral configura-se como o modelo que mais se aproxima do ideal formativo defendido pela Organização das Nações Unidas para a construção de sociedades sustentáveis, inclusivas e democráticas. Ao ampliar tempos, espaços e experiências educativas, a integralidade escolar viabiliza a articulação entre conhecimento acadêmico, cultura, participação social e desenvolvimento humano.

No contexto brasileiro contemporâneo, a experiência de Goiás ilustra como a educação integral pode se consolidar como política de Estado. Os Centros de Ensino em Período Integral

(CEPIs), ao priorizarem currículo integrado, projetos investigativos, práticas culturais, acompanhamento pedagógico sistemático e uma gestão centrada no estudante, passaram a atuar como instrumentos efetivos de promoção da equidade educacional e do desenvolvimento regional, demonstrando que a integralidade, quando institucionalizada, produz impactos que extrapolam o espaço escolar e alcançam os territórios onde as escolas estão inseridas.

Dessa forma, conclui-se que a educação em tempo integral, quando sustentada por projeto pedagógico consistente, financiamento continuado e compromisso institucional, constitui uma política estratégica de justiça social e de desenvolvimento territorial, pois amplia as oportunidades de formação e fortalece capacidades individuais e coletivas. Ao mesmo tempo em que assegura o acesso ao conhecimento sistematizado e a vivências culturais diversificadas, também promove pertencimento, participação democrática e coesão comunitária, potencializando o capital social dos territórios e contribuindo para reduzir desigualdades historicamente produzidas. Nesse sentido, ao articular formação humana e transformação territorial, a escola integral materializa uma concepção de desenvolvimento entendida como “a capacidade de uma sociedade criar condições para que seus sujeitos se realizem como cidadãos, ampliando suas possibilidades de vida, de cultura e de futuro” (Santos, 2008, p. 112), alinhando-se, ainda, ao horizonte normativo da Agenda 2030 ao exigir “conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, Meta 4.7). Assim, o percurso histórico analisado — do Brasil a Goiás — reafirma que a educação integral não é apenas ampliação de tempo, mas um projeto estruturante de formação cidadã e de construção de territórios mais equitativos, sustentáveis e democráticos.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação comunitária*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 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 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CAVALIERE, Ana Maria. *Tempo integral e educação integral: relações e desafios*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015–1034, 2007.

DEWEY, John. *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company, 1916.

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

GOMES, Cândido Alberto da Costa. Educação em tempo integral: desafios e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 103–120, 2011.

GOMES, Cândido Alberto da Costa; OLIVEIRA, Aline Pereira de. *Educação integral e políticas públicas no Brasil contemporâneo*. Goiânia: UFG, 2022.

GOIÁS. *Lei nº 19.687, de 07 de dezembro de 2017*. Institui os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs). Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2017.

GOIÁS. *Lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020*. Institui o Programa Educação Plena e Integral. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020.

GOIÁS. *Decreto nº 9.933, de 31 de agosto de 2021*. Regulamenta a Lei nº 20.917/2020. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2021.

INSTITUTO SONHO GRANDE. *Ensino médio integral em Pernambuco: estratégias pedagógicas e de gestão*. São Paulo: Instituto Sonho Grande, 2020.

MACIEL, Maria Regina; SILVA, Josenilton Alves da. *Educação integral no Brasil: conceitos, disputas e perspectivas*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260062, 2021.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Aline Pereira de. *Educação integral em Goiás: políticas públicas e desafios contemporâneos*. Goiânia: UFG, 2022.

OLIVEIRA, Aline Pereira de et al. *Educação integral e currículo no estado de Goiás*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

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

SALVINO, Ricardo Carlos. *Educação integral em Goiás: análise da implementação dos Centros de Ensino em Período Integral*. Goiânia: UFG, 2023.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

ONU. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova York: ONU, 2015.

4. CAPÍTULO 2 – ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA

PROJETO DE VIDA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E JUVENTUDE: INTERFACES COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO CEPI DO ESPORTE

Danyella Patrícia Cardoso Aguiar¹⁵

RESUMO

O presente artigo analisa, em perspectiva histórica e crítica, a constituição do Projeto de Vida na escola brasileira, articulando juventude, educação integral, políticas curriculares do Ensino Médio e desenvolvimento regional. O estudo compreende o Projeto de Vida como dimensão formativa que extrapola o plano individual, sendo condicionada por contextos sociais, territoriais e políticos. Discute-se a Base Nacional Comum Curricular e as disputas em torno do Novo Ensino Médio, evidenciando tensões entre protagonismo juvenil, responsabilização individual e desigualdades estruturais. A análise dialoga com a experiência dos Centros de Ensino em Período Integral de Goiás, com destaque para o CEPI do Esporte, entendido como território educativo no qual práticas corporais, Educação Física e Projeto de Vida se integram à formação humana. Conclui-se que essa articulação contribui para a ampliação das capacidades humanas, o fortalecimento do protagonismo juvenil e a promoção do desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Educação Integral; Juventude; CEPI do Esporte; Desenvolvimento Regional.

ABSTRACT

This article analyzes, from a historical and critical perspective, the constitution of the Life Project within Brazilian schools, articulating youth, integral education, secondary education curricular policies and regional development. The study understands the Life Project as a formative dimension that goes beyond individual planning, being conditioned by social, territorial and political contexts. The discussion addresses the National Common Curricular Base and the political disputes surrounding upper secondary education reforms, highlighting tensions between youth protagonism, individual responsibility and structural inequalities. The analysis dialogues with the experience of Full-Time Education Centers in Goiás, with emphasis on the CEPI do Esporte, understood as an educational territory where Physical Education, sports practices and Life Project are integrated into human development and regional development strategies.

Keywords: Life Project; Integral Education; Youth; CEPI do Esporte; Regional Development.

¹⁵ Mestranda em Educação e Desenvolvimento Regional, pelo Centro Universitário Alves Faria-UNIALFA, campus Perimetral Norte. Pesquisa sobre Educação e Desenvolvimento Regional. aguiardanyella@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, especialmente no âmbito do Ensino Médio, encontra-se no centro de debates estruturantes acerca de sua função social diante das transformações contemporâneas que atravessam a juventude. As mudanças nas dinâmicas do trabalho, na organização dos territórios e nas formas de sociabilidade exigem da escola mais do que a transmissão de conteúdo: demandam a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade e projetar o próprio futuro. Nessa perspectiva, Paulo Freire destaca que a educação não pode limitar-se à reprodução de saberes, mas deve constituir-se como prática emancipatória:

Não há educação neutra. A educação ou é prática de liberdade ou é prática de dominação. A formação crítica implica possibilitar ao educando a leitura do mundo antes da leitura da palavra. (Freire, 1997, p. 79).

Ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire evidencia que a escola precisa formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade social em que estão inseridos. Nessa perspectiva, a educação não pode limitar-se à transmissão de conteúdos fragmentados, mas deve constituir-se como prática formativa comprometida com a autonomia e com a transformação social. Como o próprio autor destaca, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 47), o que implica reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo educativo e participante da construção do próprio percurso formativo.

Essa concepção dialoga diretamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece como finalidade da educação o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º). Ao articular desenvolvimento humano, cidadania e formação para o trabalho, a LDB já sinalizava a necessidade de uma educação que ultrapassasse a dimensão meramente instrucional, assumindo caráter integral e formativo. Assim, a legislação educacional brasileira reconhece que formar para a vida em sociedade exige mais do que domínio de conteúdo: requer a construção de competências críticas, éticas e participativas.

No contexto das reformas recentes do Ensino Médio, essa orientação ganha novos contornos com a institucionalização do Projeto de Vida como eixo curricular estruturante. A Base Nacional Comum Curricular reforça que o Ensino Médio deve assegurar condições para que o estudante construa seu projeto de vida e exerça protagonismo juvenil (Brasil, 2018). Tal diretriz explicita que a formação escolar precisa articular autonomia, consciência crítica e participação social, reconhecendo que o desenvolvimento do jovem não se restringe à escolha

profissional, mas envolve a construção de sentidos, identidades e perspectivas de atuação no território em que vive.

Essa compreensão é reafirmada pela própria BNCC ao estabelecer que:

O Ensino Médio deve garantir ao estudante oportunidades de desenvolvimento integral, considerando suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, possibilitando-lhe a construção de seu projeto de vida e o exercício do protagonismo juvenil. (Brasil, 2018, p. 463).

Dessa forma, evidencia-se uma convergência entre a concepção emancipatória de educação desenvolvida por Paulo Freire, os fundamentos normativos da LDB e as diretrizes curriculares contemporâneas, todas orientadas para a consolidação de uma escola comprometida com a formação integral e com a ampliação das capacidades juvenis de leitura crítica, projeção de futuro e intervenção na realidade social.

Abramo¹⁶ (2005) e Dayrell¹⁷(2003) contribuem de maneira significativa para a compreensão da juventude como categoria social historicamente construída, afastando-se de interpretações meramente biológicas ou etárias. Para esses autores, a juventude deve ser entendida como condição social atravessada por desigualdades estruturais — de classe, território, gênero e acesso a oportunidades — que influenciam diretamente as possibilidades de escolha e projeção de futuro. Nessa perspectiva, Dayrell destaca que o jovem não é apenas destinatário de políticas educacionais, mas sujeito social ativo, produtor de cultura, significados e práticas sociais, ainda que condicionado por seu contexto socioeconômico. Como ressalta o autor:

A construção de projetos de vida pelos jovens ocorre em diálogo permanente com as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam suas trajetórias, sendo a escola espaço privilegiado desse processo. (Dayrell, 2003, p. 45).

Essa compreensão reforça que o Projeto de Vida, no contexto escolar, não pode ser tratado como exercício individual abstrato, mas como processo socialmente situado, mediado pela escola e pelas condições concretas de existência dos jovens. Desse modo, o Projeto de Vida na escola não pode ser reduzido a planejamento individual de carreira. Ele envolve identidade, valores, pertencimento e sentido existencial, constituindo-se como processo formativo que articula dimensões subjetivas e sociais da experiência juvenil. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida não se reduz à definição de metas futuras ou à escolha profissional, mas configura-se como construção intencional que integra trajetória pessoal, referências éticas e

¹⁶Helena Wendel Abramo é socióloga e pesquisadora reconhecida nos estudos sobre juventude no Brasil, com atuação em políticas públicas e produção teórica sobre construção social da adolescência e juventude.

¹⁷ Juarez Dayrell é professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com ampla produção no campo da sociologia da juventude e das relações entre juventude e escola, sendo referência nacional nos estudos sobre jovens do Ensino Médio e culturas juvenis

inserção social. Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) conceituam o Projeto de Vida como uma organização intencional de objetivos e valores que orientam as ações do sujeito ao longo do tempo, articulando dimensões individuais e coletivas. Para os autores:

Projeto de vida é a organização intencional de metas e valores que orientam as ações do sujeito no tempo, integrando dimensões pessoais, sociais e éticas na construção de sua trajetória. (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 27).

Essa definição evidencia que o sujeito projeta o futuro a partir de referenciais éticos e experiências concretas, construídas nas interações sociais e mediadas por instituições como a escola. Assim, o Projeto de Vida constitui-se como processo dinâmico, marcado pela reflexão sobre si, pelo reconhecimento do outro e pela inserção no mundo social. Ao enfatizar a dimensão ética e relacional, os autores afastam uma concepção meramente instrumental do projeto, aproximando-o de uma formação integral comprometida com responsabilidade social e participação cidadã.

Desse modo, compreender o Projeto de Vida no contexto escolar implica reconhecer que identidade e pertencimento não são dados fixos, mas construções progressivas, que se desenvolvem na articulação entre experiências pessoais, valores compartilhados e condições estruturais que ampliam ou limitam as possibilidades de escolha. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva existencial de Viktor Frankl ¹⁸(1991), ao sustentar que a busca por sentido constitui dimensão estruturante da condição humana. Para o autor, o ser humano não é movido apenas por impulsos ou determinações externas, mas pela vontade de sentido, isto é, pela necessidade de atribuir significado às próprias experiências e projetar um propósito para sua existência. Nesse horizonte, o Projeto de Vida não se reduz a um planejamento racional de metas futuras, mas envolve a construção de sentido diante das circunstâncias concretas da vida. Como argumenta Frankl, mesmo em contextos adversos, o sujeito preserva a possibilidade de posicionar-se diante da realidade, exercendo liberdade interior e responsabilidade. Assim, a escola, ao favorecer processos reflexivos sobre identidade, valores e futuro, contribui para que o jovem desenvolva não apenas competências cognitivas, mas também sentido existencial e responsabilidade ética.

A educação integral, nesse contexto, amplia o horizonte formativo ao reconhecer que a formação humana deve contemplar dimensões cognitivas, sociais e existenciais de maneira articulada. Delors (1999), ao propor os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, a

¹⁸ Viktor Emil Frankl (1905–1997), psiquiatra austríaco e fundador da Logoterapia, defende que a “vontade de sentido” constitui motivação fundamental da existência humana, compreendendo que a construção de propósito orienta decisões, valores e projetos de vida (Frankl, 1991).

fazer, a conviver e a ser — reforça que a escola precisa promover uma formação que integre conhecimento, ação, convivência e desenvolvimento pessoal. Como afirma o relatório:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade — e capacitar todos os indivíduos a participarem ativamente na vida em sociedade. (Delors, 1999, p. 99).

Essa concepção dialoga diretamente com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 estabelece como meta “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade” (ONU, 2015, p. 18), reconhecendo que a formação humana é condição estruturante do desenvolvimento sustentável. Complementarmente, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10 propõe “reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles” (ONU, 2015, p. 21), evidenciando que qualidade educacional e equidade social são dimensões indissociáveis.

Sob a perspectiva do desenvolvimento humano, Amartya Sen ¹⁹(2010) oferece base conceitual decisiva para compreender essa articulação. Para o autor, “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam.” (Sen, 2010, p. 16). Essa formulação desloca o desenvolvimento da lógica meramente econômica para a ampliação das capacidades e oportunidades concretas. A educação, nesse sentido, é instrumento fundamental para expandir liberdades substantivas. Ao trabalhar o Projeto de Vida de forma crítica e reflexiva, a escola contribui para ampliar as capacidades dos jovens de fazer escolhas informadas, participar socialmente e construir trajetórias mais autônomas. A privação educacional, por outro lado, configura limitação estrutural dessas liberdades, aprofundando desigualdades territoriais e restringindo horizontes de possibilidade.

Entretanto, a discussão sobre desenvolvimento no contexto brasileiro exige também uma perspectiva crítica. Celso Furtado (2009), ao analisar as desigualdades regionais, argumenta que o subdesenvolvimento não é etapa transitória, mas resultado histórico de estruturas econômicas e sociais desiguais. Para o autor:

O desenvolvimento não pode ser entendido apenas como crescimento econômico; ele implica transformações estruturais capazes de reduzir desigualdades e ampliar oportunidades para a população. (Furtado, 2009, p. 45).

Essa compreensão aproxima-se da proposta de desenvolvimento regional sustentável, que integra crescimento econômico, justiça social e fortalecimento das capacidades humanas.

¹⁹ Amartya Sen (1933–), economista e filósofo indiano, formulou a teoria do desenvolvimento como expansão de capacidades e liberdades reais, entendendo a educação como meio de ampliação das possibilidades concretas de escolha e autonomia (Sen, 2010).

A Política Nacional de Desenvolvimento Regional²⁰ (Brasil, 2023) reafirma que enfrentar disparidades territoriais exige políticas públicas integradas, nas quais a educação desempenha papel estratégico. É nesse cenário que se insere a experiência dos Centros de Ensino em Período Integral de Goiás, especialmente o CEPI do Esporte²¹. Ao integrar Educação Física, práticas corporais e Projeto de Vida, a escola configura-se como território educativo que articula juventude, identidade e pertencimento. As práticas corporais, ao promoverem cooperação, disciplina, superação e reconhecimento, contribuem para que o estudante reflita sobre seus objetivos e potencialidades em diálogo com sua realidade social. No CEPI do Esporte, o Projeto de Vida não se restringe a um componente curricular formal, mas se concretiza na vivência cotidiana, nas interações coletivas e na construção de metas pessoais e comunitárias. Essa articulação evidencia que a formação escolar pode contribuir não apenas para trajetórias individuais mais consistentes, mas também para processos coletivos de desenvolvimento regional mais equitativos.

Assim, ao integrar a teoria das capacidades de Sen (2010), a crítica estrutural de Furtado (2009) e as diretrizes da Agenda 2030 (ONU, 2015), compreende-se que o Projeto de Vida, quando fundamentado em uma educação integral crítica e territorialmente situada, constitui interface estratégica entre juventude e desenvolvimento regional. No âmbito do CEPI do Esporte, essa proposta ganha concretude ao articular cultura corporal, identidade juvenil e expansão de oportunidades, evidenciando que a escola pode ser agente ativo na construção de territórios mais justos, inclusivos e sustentáveis.

JUVENTUDE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E A FORMAÇÃO DE CAPACIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A juventude não pode ser compreendida como etapa homogênea, natural ou universal do ciclo da vida. Trata-se, antes, de uma categoria social historicamente construída, cujos significados, expectativas e possibilidades variam conforme contextos econômicos, políticos, culturais e territoriais. Como observa Salles (2005, p. 33), as categorias infância e adolescência — e, por extensão, juventude — são “produções histórico-sociais que assumem diferentes

²⁰ A Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) estabelece como objetivo central a redução das disparidades territoriais por meio da integração de políticas públicas que fortaleçam capacidades locais, promovam inclusão socioeconômica e ampliem oportunidades nos territórios, reconhecendo a educação como dimensão estratégica para o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2023)

²¹ O Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) do Esporte integra a rede estadual de educação de Goiás e organiza sua proposta pedagógica com base na concepção de educação integral, articulando currículo, práticas corporais e Projeto de Vida como eixos estruturantes da formação juvenil (Goiás, 2021).

configurações conforme os contextos culturais e econômicos”, evidenciando que não se tratam de estágios naturais imutáveis, mas de construções socialmente definidas. Essa perspectiva rompe com visões biologizantes ou psicologizantes que reduzem a juventude a uma fase linear de transição entre infância e vida adulta, desconsiderando as profundas desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias juvenis no Brasil contemporâneo. Abramo (2005) destaca que as noções de juventude são socialmente produzidas e constantemente reelaboradas, estando vinculadas a projetos societários em disputa. A juventude, segundo a autora, não constitui dado natural, mas resultado de construções históricas que definem expectativas, direitos e limites atribuídos aos jovens. Em determinados contextos, os jovens são representados como ameaça à ordem social; em outros, como promessa de renovação e progresso. Essas representações ambíguas revelam que a juventude ocupa lugar simbólico estratégico nas disputas políticas e culturais. Como afirma:

A juventude não é apenas uma fase biológica da vida, mas uma condição social cuja definição varia historicamente e se constrói a partir das relações estabelecidas entre os jovens e a sociedade. As formas de viver a juventude são profundamente marcadas pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais, o que faz com que os projetos de vida juvenis sejam atravessados por limites e possibilidades desiguais. (Abramo, 2005, p. 42).

Essa formulação evidencia que não existe uma juventude única, mas juventudes plurais, atravessadas por diferenças de classe social, gênero, raça, território e acesso a direitos. As condições objetivas de existência — renda familiar, qualidade da escola frequentada, inserção no mercado de trabalho, acesso a bens culturais — influenciam diretamente as possibilidades de construção de projetos de futuro. Assim, a juventude deve ser compreendida como condição social marcada por desigualdades estruturais que condicionam, ainda que não determinem de forma absoluta, os horizontes de escolha.

Dayrell (2003; 2007) aprofunda essa análise ao defender que o jovem deve ser reconhecido como sujeito social ativo, produtor de cultura, significados e projetos, e não como mero destinatário passivo das políticas públicas. Para o autor, a escola constitui espaço privilegiado de socialização juvenil, no qual se articulam experiências individuais, expectativas familiares, normas institucionais e projetos políticos mais amplos. Ao perguntar se a escola “faz” juventudes, Dayrell chama atenção para o papel formativo da instituição escolar na constituição de identidades e trajetórias. Nesse sentido, o autor afirma:

A construção de projetos de vida pelos jovens ocorre em diálogo permanente com as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam suas trajetórias, sendo a escola espaço privilegiado desse processo. (Dayrell, 2003, p. 45).

Essa compreensão reforça que o Projeto de Vida não pode ser tratado como exercício individual abstrato ou como mera escolha profissional desvinculada da realidade social. Ele se

constitui como processo relacional, no qual desejos, expectativas e aspirações são constantemente negociados com limites materiais e simbólicos impostos pelas condições de vida. A juventude, portanto, deve ser entendida simultaneamente como agência e como condição social. Autores como Camarano (2006) e Salles (2005) contribuem para ampliar esse debate ao demonstrar que as transições juvenis para a vida adulta tornaram-se mais longas, incertas e socialmente desiguais na contemporaneidade. Camarano (2006), ao analisar as transformações demográficas e sociais no Brasil, argumenta que a passagem para a vida adulta deixou de seguir um percurso linear e previsível, sendo marcada por trajetórias fragmentadas e heterogêneas. Para a autora, observa-se uma “vida adulta em transição”, na qual os marcos tradicionalmente associados à autonomia — conclusão dos estudos, inserção estável no trabalho e constituição de família — tornaram-se progressivamente adiados ou instáveis (Camarano, 2006, p. 15-18).

A autora destaca ainda que essas transições são profundamente marcadas por desigualdades socioeconômicas, de modo que jovens pertencentes a camadas populares enfrentam maiores obstáculos para consolidar autonomia econômica e estabilidade social, enquanto aqueles provenientes de contextos mais favorecidos dispõem de maior tempo e recursos para prolongar a escolarização e diversificar suas experiências formativas (Camarano, 2006, p. 29). Assim, a juventude contemporânea caracteriza-se por ritmos desiguais de inserção social, evidenciando que as oportunidades de escolha não são distribuídas de maneira equânime.

Salles (2005), por sua vez, reforça que as categorias que definem as fases da vida são construções histórico-sociais que assumem novos contornos na sociedade contemporânea.

Segundo a autora, as mudanças nas estruturas familiares, no mundo do trabalho e nas formas de sociabilidade redefinem os lugares sociais atribuídos à infância e à adolescência, tornando suas experiências mais complexas e heterogêneas. Como afirma:

As transformações sociais contemporâneas alteram profundamente as experiências de infância e adolescência, produzindo trajetórias mais diversificadas e marcadas por desigualdades sociais. (Salles, 2005, p. 34).

Essa análise evidencia que a juventude deixa de ser compreendida como período homogêneo de passagem e passa a configurar-se como tempo social marcado por experimentações, indefinições e vulnerabilidades estruturais. A permanência prolongada na escola, a inserção precária no mercado de trabalho e a instabilidade socioeconômica ampliam as incertezas que atravessam os projetos juvenis, especialmente em contextos territoriais periféricos.

Dessa forma, as transições juvenis não podem ser analisadas apenas como escolhas individuais, mas como processos socialmente condicionados, nos quais desigualdades estruturais moldam ritmos, oportunidades e possibilidades de construção de projetos de vida.

Nesse cenário, a escola assume papel estratégico na mediação entre juventude e Projeto de Vida. Não se trata apenas de preparar para exames ou certificações formais, mas de criar condições para que os jovens ampliem suas capacidades de escolha e participação social. Essa mediação exige postura pedagógica comprometida com a escuta, o diálogo e o reconhecimento da autonomia juvenil. Paulo Freire (1996) afirma que o ato educativo é, inevitavelmente, político, pois envolve escolhas éticas e culturais que reconhecem o estudante como sujeito histórico:

Ensinar exige respeito à autonomia do educando, o reconhecimento de sua identidade cultural e a compreensão de que a educação é um ato político. (Freire, 1996, p. 67).

Reconhecer o jovem como sujeito implica considerar sua história, sua identidade cultural e suas condições concretas de existência. Essa compreensão dialoga com a perspectiva freireana de educação como prática ética e política, na qual o estudante é reconhecido como sujeito histórico e cultural. Como afirma Freire, “a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (Freire, 1996, p. 98). Tal formulação evidencia que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve posicionamento crítico diante das estruturas sociais que produzem desigualdades. Intervir no mundo, nesse sentido, significa criar condições para que os sujeitos compreendam a realidade que os atravessa e ampliem suas possibilidades de ação transformadora.

Entretanto, essa concepção crítica de autonomia contrasta com apropriações superficiais do discurso do protagonismo juvenil. Como alertam Alves e Oliveira (2020), especialmente no contexto das reformas do Ensino Médio, há o risco de que a centralidade atribuída ao Projeto de Vida seja interpretada como responsabilização individual, deslocando para o jovem o peso de trajetórias marcadas por desigualdades estruturais. Ao analisarem as políticas curriculares recentes, as autoras afirmam:

Ao enfatizar o protagonismo juvenil sem considerar as desigualdades estruturais que atravessam a trajetória dos estudantes, corre-se o risco de responsabilizar individualmente o jovem por seu sucesso ou fracasso, obscurecendo os condicionantes sociais que limitam suas possibilidades reais de escolha. (Alves; Oliveira, 2020, p. 78).

Essa crítica evidencia que a retórica da autonomia pode converter-se em mecanismo de culpabilização, caso não esteja articulada à garantia de direitos e à ampliação de oportunidades concretas. A autonomia, compreendida em perspectiva crítica, não se reduz à capacidade formal de decidir, mas depende das condições sociais que tornam as decisões efetivamente possíveis.

É nesse ponto que a teoria das capacidades de Amartya Sen (2010) aprofunda a argumentação. Para o autor, o desenvolvimento deve ser entendido como expansão das “liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, 2010, p. 16). Não basta que o jovem seja estimulado a escolher; é necessário que disponha de capacidades educacionais, culturais e sociais que tornem suas escolhas realizáveis. Assim, a liberdade não é apenas ausência de restrições, mas presença de condições substantivas que permitam transformar intenções em trajetórias concretas.

Desse modo, situar o Projeto de Vida em perspectiva crítica exige articular autonomia, responsabilidade e justiça social. A formação juvenil não pode ser reduzida a lógica meritocrática que individualiza o sucesso ou o fracasso, mas deve ser concebida como processo social que integra reconhecimento, direitos e ampliação de capacidades estruturais de participação. Somente nesse horizonte o protagonismo juvenil deixa de ser discurso normativo e se converte em prática emancipatória efetiva.

Essa discussão encontra sólido respaldo na teoria das capacidades de Amartya Sen (2010), segundo a qual o desenvolvimento deve ser compreendido como processo de ampliação das liberdades substantivas que permitem às pessoas viver o tipo de vida que têm razões para valorizar. Para o autor, “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, 2010, p. 16), deslocando a análise para além do crescimento econômico e centrando-a nas oportunidades efetivas de escolha e realização humana. Nessa perspectiva, liberdade não se restringe à ausência de coerções formais, mas depende das condições concretas que possibilitam a transformação de escolhas em realizações. Como enfatiza Sen, “as liberdades substantivas incluem capacidades elementares, como evitar privações extremas e participar plenamente da vida social” (Sen, 2010, p. 36). Assim, a juventude só pode exercer plenamente sua agência quando dispõe de capacidades educacionais, culturais e sociais que tornem suas escolhas concretamente realizáveis.

Em contextos marcados por desigualdades territoriais, a ausência dessas capacidades limita o exercício efetivo da liberdade e compromete a construção de projetos de futuro. Quando a escolarização é precária, o acesso a bens culturais é restrito e as oportunidades de inserção social são desiguais, as possibilidades de escolha tornam-se formalmente existentes, mas substantivamente limitadas. Desse modo, o Projeto de Vida não pode ser compreendido como simples decisão individual, mas como construção social condicionada pela presença — ou ausência — de capacidades estruturais.

A partir dessa chave analítica, evidencia-se que ampliar a formação educacional e garantir condições equitativas de participação social não constitui apenas política setorial, mas estratégia de desenvolvimento humano. Ao expandir capacidades juvenis, a escola contribui para transformar potencialidades em realizações concretas, fortalecendo trajetórias individuais e impactando processos mais amplos de desenvolvimento territorial.

Assim, compreender a juventude como construção social implica reconhecer que os projetos juvenis são inseparáveis das condições estruturais e territoriais em que se desenvolvem. A ampliação das oportunidades educacionais constitui condição fundamental para que os jovens não apenas projetem o futuro, mas participem ativamente da transformação de seus territórios. Nessa direção, a teoria das capacidades de Amartya Sen (2010) oferece aporte conceitual decisivo ao afirmar que o desenvolvimento deve ser entendido como expansão das “liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, 2010, p. 16). Para o autor, tais liberdades dependem da presença de condições sociais e institucionais que possibilitem a conversão de escolhas em realizações concretas, pois “a expansão das capacidades humanas é, ao mesmo tempo, o fim primordial e o principal meio do desenvolvimento” (Sen, 2010, p. 54). Aplicada à realidade juvenil, essa perspectiva evidencia que a formação educacional não constitui apenas etapa preparatória para o mercado de trabalho, mas dimensão estruturante da ampliação de capacidades que permitem aos jovens atuar como agentes de mudança em seus contextos sociais. Em territórios marcados por desigualdades históricas, a precariedade das oportunidades educacionais limita a liberdade substantiva de escolha, restringindo os horizontes de construção de projetos de vida.

Essa reflexão dialoga diretamente com a análise de Celso Furtado (2009), para quem o desenvolvimento não pode ser reduzido ao crescimento econômico, mas implica transformações estruturais capazes de enfrentar desigualdades históricas. Como afirma o autor:

O desenvolvimento não é apenas um processo de crescimento, mas de transformação das estruturas econômicas e sociais que condicionam a distribuição de renda e de oportunidades. (Furtado, 2009, p. 45).

Nesse horizonte, investir na formação integral da juventude representa estratégia estruturante de desenvolvimento regional, pois amplia capacidades individuais e fortalece o capital humano e social dos territórios. A educação, ao expandir oportunidades reais de participação e mobilidade social, contribui para reduzir desigualdades territoriais e promover processos de desenvolvimento mais equitativos e sustentáveis.

No contexto da educação integral, especialmente nos Centros de Ensino em Período Integral, essa articulação ganha concretude ao integrar formação acadêmica, experiências culturais e construção de projetos de vida socialmente referenciados. No caso do CEPI do Esporte, a relação entre juventude, território e Projeto de Vida evidencia que a escola pode atuar como espaço de ampliação de capacidades, fortalecimento de identidades e construção de perspectivas de futuro vinculadas ao desenvolvimento regional.

PROJETO DE VIDA E FORMAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O Projeto de Vida refere-se à capacidade humana de atribuir sentido à existência e projetar o futuro de forma ética, socialmente situada e historicamente condicionada. Longe de constituir simples planejamento individual ou escolha profissional, trata-se de processo formativo que articula identidade, valores, pertencimento e expectativas de inserção social. Damon (2009), ao investigar a formação do propósito na juventude, define Projeto de Vida como um compromisso estável com objetivos significativos que organizam a trajetória do sujeito ao longo do tempo. Para o autor, “propósito é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e de consequência para o mundo além do eu” (Damon, 2009, p. 45).

Essa definição evidencia que o Projeto de Vida não se restringe a metas individuais imediatas, mas envolve orientação duradoura que conecta interesses pessoais a contribuições sociais mais amplas. Damon (2009) ressalta ainda que jovens que desenvolvem um sentido claro de propósito apresentam maior engajamento acadêmico, maior capacidade de enfrentar adversidades e maior responsabilidade social, pois “o propósito atua como organizador da identidade, oferecendo direção e coerência às escolhas e ações do indivíduo” (Damon, 2009, p. 72).

Desse modo, o Projeto de Vida configura-se como dimensão estruturante da formação juvenil, na medida em que integra sentido existencial, compromisso ético e inserção social, fortalecendo processos de autonomia orientados não apenas ao êxito individual, mas à participação social responsável

No campo educacional, entretanto, essa noção exige condições objetivas para sua construção. Como afirma Dayrell (2003, p. 45), “a construção de projetos de vida pelos jovens ocorre em diálogo permanente com as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam suas trajetórias, sendo a escola espaço privilegiado desse processo”. Tal formulação desloca o

Projeto de Vida da esfera exclusivamente subjetiva para o plano relacional, institucional e político, evidenciando que ele se constrói na interação entre experiências individuais e estruturas sociais que ampliam ou restringem horizontes de possibilidade.

Desse modo, o Projeto de Vida, no contexto escolar, não pode ser compreendido como simples exercício introspectivo ou ferramenta de orientação vocacional. Ele constitui processo pedagógico intencional, mediado por práticas curriculares, experiências formativas e relações sociais estabelecidas no interior da escola. A instituição escolar, ao organizar tempos, espaços e conteúdo, interfere diretamente nas condições de elaboração dos projetos juvenis, seja ampliando repertórios culturais e cognitivos, seja limitando-os quando reproduz desigualdades estruturais. Essa leitura exige, inicialmente, uma compreensão ampliada das categorias juventude e adolescência, entendidas como construções sociais e históricas. Abramo (2005) demonstra que a juventude no Brasil não constitui experiência homogênea, sendo marcada por profundas desigualdades de acesso à educação, ao trabalho e à participação social. A autora define a juventude como “categoria social construída historicamente, marcada por disputas de sentidos e por profundas desigualdades” (Abramo, 2005, p. 38), o que implica reconhecer que os projetos juvenis são atravessados por limites e possibilidades socialmente determinados.

Ao considerar tais desigualdades, compreende-se que o Projeto de Vida não se desenvolve em terreno neutro, mas em contextos territoriais específicos que condicionam o acesso a oportunidades educacionais, culturais e profissionais. A escola, portanto, assume papel estratégico na mediação entre juventude e futuro, pois pode atuar tanto como espaço de reprodução de hierarquias sociais quanto como ambiente de ampliação de capacidades e fortalecimento da autonomia crítica. Assim, compreender o Projeto de Vida no campo educacional significa reconhecê-lo como prática formativa situada, que integra dimensão subjetiva — identidade, valores e sentido — à dimensão estrutural — acesso a direitos, recursos e oportunidades. Trata-se de processo pedagógico que articula formação humana, reconhecimento social e inserção territorial, exigindo políticas e práticas que enfrentem as desigualdades que atravessam as trajetórias juvenis.

Nessa mesma direção, Calligaris (2000) argumenta que a adolescência moderna é produto de transformações históricas que redefiniram a transição entre infância e vida adulta, evidenciando que as experiências juvenis são mediadas por expectativas sociais contraditórias. Assim, o Projeto de Vida não pode ser compreendido como escolha puramente racional ou voluntarista, mas como processo socialmente situado, influenciado por condições materiais e simbólicas.

Ao reconhecer o jovem como sujeito social ativo, Dayrell (2003) contribui para consolidar essa perspectiva. Para o autor, o jovem constrói sua identidade a partir das múltiplas experiências vivenciadas nos diferentes espaços sociais, sendo a escola um dos mais relevantes (Dayrell, 2003, p. 43). Desse modo, a instituição escolar deixa de ser mera transmissora de conteúdos para assumir papel de mediação simbólica e formativa, no qual os projetos de vida são elaborados, tensionados e ressignificados. Nesse contexto, a educação assume papel central na construção de sentidos e na formação humana. Paulo Freire (1996) afirma que ensinar não significa transferir conhecimentos, mas reconhecer os estudantes como sujeitos históricos inseridos em contextos sociais específicos. Ao afirmar que “ensinar exige respeito à autonomia do educando, o reconhecimento de sua identidade cultural e a compreensão de que a educação é um ato político” (Freire, 1996, p. 67), o autor evidencia que a formação juvenil deve articular dimensões cognitivas, éticas e sociais. A autonomia, nesse sentido, não se reduz à capacidade individual de decisão, mas depende de condições formativas que ampliem possibilidades reais de escolha.

Essa compreensão torna-se particularmente relevante no contexto da educação integral. Moll (2012) argumenta que a integralidade não se limita à ampliação da jornada escolar, mas implica reorganização curricular, articulação com o território e intencionalidade pedagógica voltada à formação multidimensional do estudante. Para a autora, a educação integral deve ser compreendida como concepção formativa que supera a fragmentação disciplinar e amplia as experiências educativas, articulando escola, comunidade e território. Nesse sentido, afirma:

Educação integral não significa apenas mais tempo na escola, mas outro modo de organizar o trabalho pedagógico, integrando saberes, experiências e práticas sociais. Implica reconhecer o estudante em sua totalidade, articulando dimensões cognitivas, culturais, sociais e afetivas, em diálogo com o território e com os diferentes espaços formativos da comunidade. (Moll, 2012, p. 23).

A partir dessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar ganha sentido apenas quando acompanhada de reorganização curricular e de práticas pedagógicas que promovam integração entre conhecimentos, vivências e contextos sociais. Ao integrar experiências acadêmicas, culturais e comunitárias, a educação integral amplia o horizonte formativo e fortalece a construção de projetos de vida socialmente referenciados, pois possibilita ao jovem reconhecer-se como sujeito inserido em um território e participante de processos coletivos de desenvolvimento.

A centralidade do Projeto de Vida no cenário educacional brasileiro não surge de forma abrupta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas resulta de um processo histórico

de reconfiguração do Ensino Médio e de ampliação do debate sobre formação integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) já estabelecia como finalidade da educação o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º), indicando a necessidade de uma formação que ultrapassasse a dimensão conteudista. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018) reforçaram a importância de articular formação humana, mundo do trabalho e participação social, sinalizando que o jovem deve ser preparado para exercer protagonismo em sua trajetória pessoal e coletiva.

Entretanto, é com a homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) que o Projeto de Vida assume centralidade explícita como eixo estruturante do currículo. O documento insere o Projeto de Vida como componente transversal articulado às competências gerais e aos itinerários formativos, reconhecendo a necessidade de apoiar o estudante na construção de percursos pessoais, acadêmicos e profissionais. Segundo a BNCC, cabe à escola criar condições para que os jovens construam projetos pessoais “com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação” (Brasil, 2018, p. 466), reforçando a ideia de que a formação escolar deve integrar dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas.

Essa institucionalização amplia o papel da escola, atribuindo-lhe responsabilidade explícita na mediação das trajetórias juvenis. O Projeto de Vida passa a ser compreendido não apenas como dimensão subjetiva, mas como prática pedagógica intencional, incorporada ao currículo e orientada à formação integral. Tal movimento dialoga com a perspectiva da educação integral, ao reconhecer que o desenvolvimento do estudante envolve múltiplas dimensões — intelectual, social, cultural e emocional — que se articulam na construção de sentido e na projeção de futuro.

Contudo, essa centralidade ocorre em meio a disputas conceituais e políticas. A incorporação do Projeto de Vida ao currículo nacional suscita debates sobre o risco de sua redução a instrumento de responsabilização individual ou de adequação ao mercado de trabalho, caso seja desvinculado das condições sociais concretas que moldam as oportunidades juvenis. Por isso, compreender o histórico de sua inserção no cenário educacional brasileiro é fundamental para situá-lo como elemento estratégico da formação integral e não como dispositivo meramente normativo.

Contudo, essa institucionalização do Projeto de Vida ocorre em meio a disputas conceituais e políticas que tencionam seus sentidos pedagógicos. Alves e Oliveira (2020), ao analisarem as reformas do Ensino Médio e a centralidade atribuída ao Projeto de Vida, alertam

que, quando desvinculado das condições sociais concretas, esse componente pode reforçar discursos individualizantes e responsabilizantes. Segundo as autoras,

Ao enfatizar o protagonismo juvenil como elemento central do currículo, sem problematizar as desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias dos estudantes, corre-se o risco de converter o Projeto de Vida em instrumento de responsabilização individual, obscurecendo os condicionantes sociais que limitam as possibilidades reais de escolha. (ALVES; OLIVEIRA, 2020, P. 78).

Essa crítica converge com a análise de Silva e Danza (2022), que destacam a ambiguidade do Projeto de Vida no contexto da BNCC. Para os autores,

Quando o Projeto de Vida é dissociado das condições sociais concretas, ele tende a reforçar discursos meritocráticos, deslocando para o indivíduo responsabilidades que são estruturalmente produzidas” (Silva; Danza, 2022, p. 14).

Tais apontamentos evidenciam que o potencial emancipatório do Projeto de Vida depende de sua articulação com políticas públicas comprometidas com a redução das desigualdades e com a ampliação de oportunidades reais. Sem essa mediação estrutural, o protagonismo juvenil pode ser reduzido a retórica normativa, desvinculada das condições materiais que moldam as trajetórias juvenis.

Nesse sentido, o protagonismo juvenil não pode ser compreendido como simples incentivo à iniciativa individual, mas como construção coletiva e territorialmente situada. Dayrell e Carrano (2014) argumentam que a escola não apenas recebe juventudes previamente constituídas, mas também contribui para produzi-las socialmente, na medida em que organiza experiências, oportunidades e relações pedagógicas. Como destacam os autores:

A escola pode produzir diferentes modos de ser jovem, a depender das experiências formativas que oferece e das oportunidades de participação que garante. (Dayrell; Carrano, 2014, p. 113).

Essa afirmação reforça que o currículo não é neutro, mas espaço de disputa simbólica e social, capaz de ampliar ou restringir horizontes de construção identitária e de projetos de futuro. Assim, a consolidação do Projeto de Vida como eixo curricular exige práticas pedagógicas que promovam diálogo, participação e reconhecimento das identidades juvenis em sua diversidade social e territorial.

Assim, o Projeto de Vida, quando fundamentado em uma perspectiva crítica e integrado à educação integral, constitui instrumento formativo capaz de articular juventude, currículo e território. Sua potência emancipatória reside na capacidade de promover reflexão sobre identidade, ampliar oportunidades reais de escolha e fortalecer a participação social dos jovens. Entretanto, essa potência não se realiza de forma automática. Como indica a teoria das capacidades de Amartya Sen (2010), a liberdade não se restringe à possibilidade formal de escolha, mas depende da existência de condições substantivas que tornem tais escolhas

efetivamente viáveis. Para o autor, “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, 2010, p. 16), sendo a ampliação das capacidades humanas “ao mesmo tempo o fim primordial e o principal meio do desenvolvimento” (Sen, 2010, p. 54).

Aplicada ao contexto juvenil, essa perspectiva evidencia que o Projeto de Vida só pode cumprir função emancipatória quando articulado à garantia de direitos e à ampliação concreta de oportunidades educacionais, culturais e sociais. Sem essa mediação estrutural, o discurso do protagonismo corre o risco de converter-se em retórica individualizante, incapaz de enfrentar as desigualdades que condicionam as trajetórias juvenis.

Nessa mesma direção, Celso Furtado (2009) adverte que o desenvolvimento não pode ser compreendido apenas como crescimento econômico, mas como processo de transformação das estruturas que produzem desigualdades. Como afirma o autor:

O desenvolvimento não é apenas um processo de crescimento, mas de transformação das estruturas econômicas e sociais que condicionam a distribuição de renda e de oportunidades” (Furtado, 2009, p. 45).

Desse modo, a crítica contemporânea ao Projeto de Vida não nega sua relevância formativa, mas exige sua compreensão em perspectiva estrutural e territorial. Somente quando articulado à ampliação de capacidades, à garantia de direitos e ao enfrentamento das desigualdades sociais é que o Projeto de Vida pode cumprir sua função emancipatória. Nesse horizonte, juventude, currículo e território deixam de ser dimensões isoladas e passam a constituir eixos interdependentes de uma formação orientada ao desenvolvimento humano e à construção de processos regionais mais equitativos e sustentáveis.

A educação, nesse contexto, configura-se como fator estruturante do desenvolvimento regional, na medida em que amplia capacidades humanas, fortalece o capital social e potencializa dinâmicas territoriais inclusivas. Brandão (2007) enfatiza que o desenvolvimento regional não pode ser reduzido a indicadores econômicos, devendo considerar as dimensões sociais, culturais e institucionais que conformam os territórios e estruturam oportunidades. Para o autor, o território é espaço de disputas, identidades e projetos coletivos, sendo o investimento em formação humana condição essencial para a transformação de suas estruturas desiguais.

Aplicado ao campo educacional, tal compreensão evidencia que o Projeto de Vida, ao promover reflexão crítica, protagonismo juvenil e permanência qualificada na escola, contribui para reduzir vulnerabilidades territoriais e ampliar horizontes de mobilidade social. Como destaca Dayrell (2003, p. 45), “a construção de projetos de vida pelos jovens ocorre em diálogo permanente com as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam suas trajetórias,

sendo a escola espaço privilegiado desse processo”. Essa afirmação reforça que o Projeto de Vida não é exercício abstrato, mas prática situada, atravessada pelas realidades concretas do território.

Ao mesmo tempo, essa mediação educativa exige postura ética e política comprometida com a transformação social. Como afirma Freire (1996, p. 67), “ensinar exige respeito à autonomia do educando, o reconhecimento de sua identidade cultural e a compreensão de que a educação é um ato político”. Nessa perspectiva, formar para o Projeto de Vida significa criar condições para que os jovens compreendam criticamente o território que habitam e se reconheçam como sujeitos capazes de intervir em sua realidade.

Assim, quando articulado à educação integral e a políticas públicas comprometidas com justiça social, o Projeto de Vida ultrapassa a dimensão individual e passa a integrar estratégia mais ampla de desenvolvimento regional. Ao fortalecer identidades, ampliar capacidades e fomentar participação social, ele contribui para a constituição de territórios mais democráticos, inclusivos e sustentáveis, nos quais juventude, escola e desenvolvimento se entrelaçam como dimensões de um mesmo processo formativo e transformador.

CEPI DO ESPORTE: FORMAÇÃO INTEGRAL, PROJETO DE VIDA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A consolidação da política de educação integral no Brasil, especialmente a partir da segunda metade da década de 2010, inaugura um novo momento na organização curricular do Ensino Médio, atribuindo centralidade à formação integral e ao Projeto de Vida como eixo estruturante. No estado de Goiás, a criação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) representa desdobramento concreto desse movimento, materializando, em escala territorial, a articulação entre ampliação da jornada escolar, reorganização curricular e intencionalidade formativa. Nesse contexto, o CEPI do Esporte configura-se como experiência singular, na medida em que integra cultura corporal, juventude e Projeto de Vida como dimensões constitutivas de sua identidade pedagógica.

No plano federal, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece, em seu artigo 2º, que:

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

Essa disposição normativa fundamenta juridicamente modelos formativos que superam a fragmentação conteudista e reconhecem a educação como processo de desenvolvimento

humano integral. Em consonância com essa diretriz, o estado de Goiás institui instrumentos próprios para reorganizar sua rede pública, destacando-se a Lei Estadual nº 19.571/2016, que disciplina a implementação do Novo Ensino Médio no âmbito estadual e autoriza reorganização curricular e ampliação progressiva da carga horária.

A regulamentação específica da política de tempo integral ocorre por meio do **Decreto nº 9.143, de 23 de janeiro de 2018**, que institui o Programa Novo Futuro no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO). O decreto estabelece, em seu artigo 1º:

Fica instituído o Programa Novo Futuro, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, com a finalidade de implementar e consolidar o modelo de ensino em tempo integral nas unidades da rede pública estadual de educação básica. (Goiás, 2018, art. 1º).

Ao definir a finalidade do programa, o decreto não apenas amplia a permanência do estudante na escola, mas explicita a consolidação de um modelo formativo específico. O artigo 2º complementa:

O Programa Novo Futuro tem por objetivos:
I – ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares da rede pública estadual;
II – promover a reorganização curricular, articulando tempos, espaços e práticas pedagógicas variadas;
III – integrar atividades escolares formais e formativas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. (Goiás, 2018, art. 2º).

A reorganização curricular, portanto, constitui elemento central da política, indicando que a educação integral deve articular tempos, espaços e práticas pedagógicas em perspectiva integrada. O artigo 3º, por sua vez, estabelece que:

As unidades escolares que aderirem ao Programa Novo Futuro serão denominadas Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), devendo sua transformação em regime de tempo integral ser formalizada por ato da autoridade competente da Secretaria de Estado da Educação. (Goiás, 2018, art. 3º).

Essa disposição confere base jurídica direta à conversão de unidades escolares em CEPIs, legitimando a criação de experiências territorializadas de educação integral. O artigo 4º define a organização da jornada:

A jornada escolar nas unidades CEPIs será de até nove horas diárias, organizadas em atividades pedagógicas e práticas educativas que integrem currículo escolar formal, projetos coletivos, vivências culturais e comunitárias, conforme diretrizes estabelecidas por esta norma e pela legislação educacional vigente. (Goiás, 2018, art. 4º).

A integração entre currículo formal, projetos coletivos e vivências comunitárias revela que o tempo ampliado só adquire sentido quando vinculado à formação multidimensional do estudante. Por fim, o artigo 7º estabelece princípios orientadores:

A instituição dos Centros de Ensino em Período Integral observará princípios de equidade, inclusão, respeito à diversidade cultural e social dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que articulem teoria, experiência e participação comunitária. (Goiás, 2018, art. 7º).

Esses dispositivos normativos fundamentam juridicamente a criação do **Centro de Ensino em Período Integral Regina Pimenta Peixoto Moura**, cuja denominação foi formalizada pela Lei Estadual nº 23.438/2025. Inaugurado em fevereiro de 2026, o CEPI Regina Pimenta Peixoto Moura consolida-se como unidade vocacionada ao esporte, estruturando sua jornada de nove horas a partir da articulação entre Base Nacional Comum Curricular, núcleo diversificado esportivo, iniciação científica no esporte e componente curricular Projeto de Vida.

Essa configuração transforma o esporte em eixo estruturante da identidade pedagógica da unidade. Diferentemente de abordagem meramente recreativa, o currículo integra fundamentos técnicos, iniciação científica (fisiologia, biomecânica, nutrição) e reflexão sobre trajetórias acadêmicas e profissionais. O Projeto de Vida, nesse contexto, não constitui disciplina isolada, mas dimensão transversal que articula juventude, território e perspectivas de inserção social.

Sob perspectiva analítico-conceitual, o CEPI Regina Pimenta Peixoto Moura configura-se como território educativo específico, no qual política pública, reorganização curricular e identidade institucional se entrelaçam. A escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a operar como dispositivo de ampliação de capacidades juvenis, favorecendo permanência escolar, fortalecimento de vínculos comunitários e construção de trajetórias socialmente referenciadas.

Essa articulação conecta-se ao debate sobre desenvolvimento regional. Ao ampliar capital humano, diversificar oportunidades formativas e reduzir evasão escolar, a política de educação integral contribui para enfrentar desigualdades territoriais. A experiência do CEPI Regina Pimenta Peixoto Moura demonstra que a implementação concreta do Decreto nº 9.143/2018 ultrapassa dimensão administrativa, configurando estratégia de reorganização territorial da formação juvenil.

Assim, o CEPI Regina Pimenta Peixoto Moura não representa apenas unidade escolar convertida ao regime integral, mas expressão concreta de política pública que materializa, em escala local, a articulação entre base legal, formação integral, Projeto de Vida e desenvolvimento humano. A integração entre marco normativo, intencionalidade pedagógica e identidade territorial evidencia que a educação integral, quando juridicamente estruturada e

pedagogicamente orientada, pode constituir instrumento estratégico de ampliação de capacidades e transformação social.

A educação integral, conforme argumenta Moll (2012), não pode ser reduzida à simples ampliação da permanência do estudante na escola, mas deve ser compreendida como uma reconfiguração do trabalho pedagógico e da própria concepção de formação humana. Para a autora,

Educação integral não significa apenas mais tempo na escola, mas outro modo de organizar o trabalho pedagógico, integrando saberes, experiências e práticas sociais. Implica reconhecer o estudante em sua totalidade, articulando dimensões cognitivas, culturais, sociais e afetivas, em diálogo com o território. (Moll, 2012, p. 23).

Essa formulação desloca a escola de um modelo fragmentado e disciplinar para uma perspectiva multidimensional, na qual o currículo deixa de ser mera soma de componentes isolados e passa a constituir experiência formativa integrada. A integralidade, portanto, não se confunde com extensão temporal, mas com ampliação qualitativa das experiências educativas, reconhecendo o estudante como sujeito histórico situado em um território específico.

No contexto dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), essa reorganização curricular busca articular formação acadêmica, desenvolvimento socioemocional e construção de projetos de vida socialmente referenciados. Tal articulação responde à compreensão de que a formação juvenil não ocorre apenas no plano cognitivo, mas envolve dimensões identitárias, culturais e territoriais que influenciam diretamente a elaboração de expectativas de futuro.

O CEPI do Esporte, enquanto território educativo específico, materializa essa concepção ao integrar práticas corporais, esporte educacional e Projeto de Vida como eixos estruturantes da experiência escolar. Nesse caso, a cultura corporal não é tratada como atividade acessória, mas como linguagem formativa capaz de mediar processos de autoconhecimento, pertencimento e construção de sentido. A Educação Física, compreendida sob essa perspectiva ampliada, assume função pedagógica estratégica.

Betti (1991), ao analisar a Educação Física escolar, argumenta que sua finalidade não se restringe ao aprimoramento técnico ou ao rendimento esportivo, mas deve possibilitar ao estudante a compreensão crítica das práticas corporais como fenômenos culturais e sociais. Como afirma o autor,

“A Educação Física escolar deve proporcionar ao aluno a compreensão das práticas corporais como manifestações culturais historicamente construídas, permitindo-lhe apropriar-se criticamente dessas práticas e participar delas de modo consciente. (Betti, 1991, p. 18).

Essa leitura desloca o esporte da lógica exclusivamente competitiva e o insere no campo da formação cultural. No CEPI do Esporte, essa perspectiva ganha concretude ao integrar

treinamento esportivo, reflexão crítica e planejamento de trajetórias juvenis. O esporte, nesse cenário, não se configura apenas como atividade extracurricular ou preparação para competições, mas como mediação formativa que contribui para a elaboração de projetos de vida.

Ao articular cultura corporal e Projeto de Vida, o CEPI do Esporte amplia as possibilidades de construção identitária dos estudantes, permitindo que o esporte seja compreendido como espaço de expressão cultural, desenvolvimento ético e inserção social. A prática corporal passa, assim, a integrar o processo de formação integral ao favorecer autonomia, disciplina, cooperação e reconhecimento do próprio corpo como dimensão constitutiva da experiência humana.

Desse modo, a reorganização curricular defendida por Moll (2012) encontra, no CEPI do Esporte, uma concretização territorializada: a integralidade não se limita à ampliação do tempo escolar, mas se traduz na integração entre currículo, território e cultura corporal, configurando o esporte como linguagem educativa que potencializa a construção de projetos juvenis socialmente referenciados.

Ao analisar a juventude como construção social, Dayrell (2003, p. 45) afirma que “a construção de projetos de vida pelos jovens ocorre em diálogo permanente com as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam suas trajetórias, sendo a escola espaço privilegiado desse processo”. Tal formulação permite compreender o CEPI do Esporte como ambiente institucional que organiza experiências capazes de ampliar repertórios culturais e fortalecer vínculos comunitários. A escola, nesse sentido, não apenas recebe juventudes previamente constituídas, mas contribui para produzi-las socialmente, ao oferecer oportunidades de participação, reconhecimento e construção identitária.

Essa mediação pedagógica adquire contornos ainda mais significativos quando analisada à luz da teoria das capacidades de Amartya Sen (2010). Ao deslocar o foco do desenvolvimento do crescimento econômico para a expansão das liberdades humanas, o autor redefine o próprio sentido de progresso social. Para Sen,

O desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. A expansão das liberdades é tanto o principal fim do desenvolvimento quanto o seu principal meio. O desenvolvimento requer a remoção das principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. (Sen, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, a liberdade não se restringe à possibilidade formal de escolha, mas depende da existência de condições substantivas que tornem as escolhas efetivamente realizáveis. O autor reforça essa compreensão ao afirmar que:

A expansão das capacidades humanas — isto é, das liberdades substantivas das pessoas — é ao mesmo tempo o fim primordial e o principal meio do desenvolvimento. (Sen, 2010, p. 54).

Aplicada ao contexto do CEPI do Esporte, essa abordagem evidencia que a ampliação da jornada escolar e a integração curricular não constituem fins em si mesmos. O tempo integral, o núcleo esportivo e o componente Projeto de Vida só adquirem sentido quando compreendidos como instrumentos de ampliação de capacidades juvenis — educacionais, culturais, sociais e simbólicas — que possibilitam escolhas mais autônomas e trajetórias mais consistentes. A formação esportiva integrada à reflexão crítica amplia repertórios, fortalece vínculos coletivos e potencializa a agência juvenil, convertendo a experiência escolar em espaço de expansão de liberdades substantivas.

Nesse horizonte, o Projeto de Vida assume papel estratégico na arquitetura curricular. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) explicita essa centralidade ao afirmar que cabe à escola criar condições para que os estudantes elaborem percursos pessoais articulados às dimensões acadêmica, profissional e cidadã. O documento destaca que:

A escola deve assegurar condições para que os estudantes construam seus projetos de vida com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação, considerando suas aspirações, interesses, contextos e possibilidades de inserção social e profissional. (Brasil, 2018, p. 466).

Essa orientação amplia a responsabilidade institucional da escola, deslocando-a da mera transmissão de conteúdos para a mediação das trajetórias juvenis. Contudo, como alertam Alves e Oliveira (2020), essa centralidade não está isenta de tensões. Ao analisarem as reformas recentes do Ensino Médio, as autoras observam que:

Ao enfatizar o protagonismo juvenil como elemento central do currículo, sem problematizar as desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias dos estudantes, corre-se o risco de converter o Projeto de Vida em instrumento de responsabilização individual, obscurecendo os condicionantes sociais que limitam as possibilidades reais de escolha. (Alves; Oliveira, 2020, p. 78).

Essa crítica é fundamental para evitar que o discurso da autonomia seja apropriado de forma descontextualizada. À luz da teoria das capacidades, a autonomia não pode ser confundida com responsabilização individual desvinculada das condições estruturais. A expansão das capacidades exige políticas públicas que garantam acesso a recursos, oportunidades e reconhecimento social.

No CEPI do Esporte, a integração entre cultura corporal, convivência coletiva e reflexão crítica sobre trajetórias busca justamente evitar essa armadilha. O esporte, entendido como prática cultural e linguagem formativa, amplia experiências de cooperação, disciplina, superação e pertencimento, ao mesmo tempo em que o Projeto de Vida promove reflexão estruturada sobre futuro, território e inserção social. Ao articular prática corporal e consciência crítica, a escola procura transformar o protagonismo juvenil em exercício efetivo de ampliação de capacidades, e não em retórica normativa.

Desse modo, a mediação pedagógica realizada no CEPI do Esporte aproxima-se da concepção de desenvolvimento formulada por Amartya Sen, centrada na ampliação das capacidades humanas e das liberdades substantivas. Não se trata apenas de oferecer possibilidades formais de escolha, mas de estruturar condições institucionais e pedagógicas que tornem tais escolhas efetivamente realizáveis. À luz da teoria das capacidades (SEN, 2010), o desenvolvimento deve ser compreendido como processo que expande oportunidades concretas de ação e participação social, permitindo que os sujeitos convertam recursos educacionais em realizações significativas.

Nesse sentido, a formação integral, articulada ao território e às práticas corporais, configura-se como estratégia concreta de ampliação de capacidades juvenis. Ao integrar cultura corporal, reflexão crítica e Projeto de Vida, o CEPI do Esporte cria condições para que os estudantes transformem experiências educativas em trajetórias consistentes, fortalecendo sua agência individual e sua inserção social. Assim, a política de educação integral ultrapassa a dimensão administrativa da ampliação da jornada escolar e passa a operar como mecanismo de promoção de liberdades substantivas, contribuindo não apenas para o desenvolvimento individual dos estudantes, mas também para processos mais amplos de desenvolvimento humano e regional.

A dimensão territorial constitui elemento estruturante dessa análise. Conforme argumenta Brandão (2007), o desenvolvimento regional não pode ser reduzido à expansão de indicadores econômicos, devendo ser compreendido como processo social complexo que articula dimensões produtivas, institucionais e culturais. Para o autor,

O desenvolvimento regional deve ser entendido como processo histórico e socialmente construído, que envolve disputas políticas, reorganização das bases produtivas e fortalecimento das capacidades locais, sendo o território espaço de articulação de identidades, interesses e projetos coletivos. (Brandão, 2007, p. 39).

Essa perspectiva desloca o território da condição de mero recorte geográfico para concebê-lo como espaço de construção de sentidos, pertencimentos e estratégias coletivas. O território é, portanto, arena de disputas e de produção de capital social, entendido como

conjunto de redes, relações de confiança e cooperação que sustentam dinâmicas de desenvolvimento.

Sob esse prisma, ao promover permanência escolar qualificada e fortalecer vínculos comunitários por meio do esporte educacional, o CEPI do Esporte atua como agente de dinamização territorial. A escola deixa de ser apenas instituição transmissora de conteúdos e passa a operar como núcleo articulador de redes sociais, ampliando expectativas de futuro e fortalecendo horizontes de mobilidade social. A cultura corporal, nesse contexto, não se limita à dimensão técnica do rendimento esportivo, mas contribui para a constituição de pertencimento coletivo, cooperação e identidade territorial.

Essa leitura dialoga com a abordagem estrutural de Celso Furtado (2009), para quem o desenvolvimento não pode ser confundido com crescimento econômico isolado. O autor afirma:

O desenvolvimento não é apenas um processo de crescimento, mas de transformação das estruturas econômicas e sociais que condicionam a distribuição de renda e de oportunidades. (Furtado, 2009, p. 45).

Ao enfatizar a dimensão estrutural das desigualdades, Furtado desloca o debate do plano conjuntural para o plano histórico. As desigualdades regionais, nessa perspectiva, não decorrem apenas de insuficiência de renda, mas de assimetrias estruturais na distribuição de oportunidades educacionais, culturais e produtivas.

Aplicada ao caso do CEPI do Esporte, essa formulação permite interpretá-lo não apenas como unidade escolar isolada, mas como intervenção pública territorializada, capaz de incidir sobre estruturas que historicamente limitaram as possibilidades juvenis. Ao ampliar o acesso a experiências formativas qualificadas — acadêmicas, esportivas e reflexivas — a escola contribui para modificar condições objetivas de inserção social. A ampliação de repertórios culturais, a consolidação de trajetórias escolares mais longas e a construção de projetos de vida socialmente referenciados configuram mecanismos de enfrentamento de desigualdades estruturais.

Além disso, quando articulada à teoria das capacidades de Sen (2010), essa atuação territorial revela que a escola integral pode funcionar como instrumento de expansão de liberdades substantivas. A ampliação da jornada, a integração curricular e a mediação do Projeto de Vida fortalecem capacidades que permitem aos jovens converter recursos educacionais em realizações concretas. Nesse sentido, a política pública de educação integral deixa de ser apenas estratégia pedagógica e passa a constituir componente de política de desenvolvimento regional.

Assim, o CEPI do Esporte insere-se em dinâmica mais ampla de reorganização territorial do desenvolvimento. Ao atuar simultaneamente na formação individual e na estrutura social, a escola contribui para ampliar capital humano, fortalecer capital social e dinamizar expectativas coletivas de futuro. A transformação estrutural evocada por Furtado (2009) encontra, nesse caso, expressão concreta na expansão de oportunidades educacionais e na reconfiguração das trajetórias juvenis em contextos historicamente marcados por desigualdades.

Desse modo, a educação integral territorializada — articulando cultura corporal, Projeto de Vida e reorganização curricular — consolida-se como estratégia estruturante de desenvolvimento humano e regional, na qual juventude, território e política pública passam a operar de forma interdepende.

A cultura corporal, nesse contexto, opera como linguagem social e instrumento de reconhecimento, ultrapassando a dimensão técnica ou performativa das práticas esportivas. Ao tratar das práticas corporais sob uma perspectiva crítica, Bracht (1999) argumenta que a Educação Física deve superar o modelo biologizante e instrumental para assumir caráter formativo e reflexivo. Para o autor,

A Educação Física, quando compreendida como prática social, deve possibilitar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal, entendendo-a como produção histórica e social, marcada por valores, interesses e disputas simbólicas. (Bracht, 1999, p. 43).

Essa formulação desloca o esporte do campo da mera execução técnica para o campo da produção cultural e da formação ética. Ao reconhecer as práticas corporais como construções sociais, Bracht enfatiza que o ensino do esporte pode contribuir para a constituição de sujeitos críticos, capazes de compreender as dimensões simbólicas e políticas que atravessam o corpo e o movimento.

No CEPI do Esporte, essa abordagem ganha materialidade ao integrar esporte educacional, formação acadêmica e Projeto de Vida em um mesmo horizonte pedagógico. O esporte, nesse cenário, articula disciplina, cooperação, superação e pertencimento — elementos que dialogam diretamente com a construção das trajetórias juvenis. A vivência esportiva, ao exigir planejamento, trabalho coletivo, responsabilidade e gestão de conflitos, espelha processos de organização da própria trajetória de vida, permitindo que o estudante reconheça no cotidiano escolar experiências análogas às decisões que estruturam seu futuro.

Essa mediação pedagógica encontra respaldo na perspectiva freireana de educação como prática ética e política. Paulo Freire (1996) afirma que:

Ensinar exige respeito à autonomia do educando, o reconhecimento de sua identidade cultural e a compreensão de que a educação é um ato político. (Freire, 1996, p. 67).

Ao reconhecer o educando como sujeito histórico, Freire desloca a prática pedagógica de uma lógica transmissiva para uma lógica dialógica e emancipatória. A autonomia, nesse sentido, não é atributo natural, mas construção social mediada por condições educativas que ampliem a consciência crítica.

O autor aprofunda essa compreensão ao afirmar que:

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (Freire, 1996, p. 98).

Essa afirmação sintetiza o caráter transformador da prática educativa. Intervir no mundo implica possibilitar que os sujeitos compreendam as estruturas sociais que os atravessam e desenvolvam capacidade de ação consciente sobre elas. No contexto do CEPI do Esporte, essa intervenção manifesta-se na articulação entre formação acadêmica, cultura corporal e reflexão sistematizada sobre trajetórias juvenis. O esporte deixa de ser atividade isolada e converte-se em espaço de problematização, diálogo e construção de sentido.

Ao integrar cultura corporal e Projeto de Vida, a escola cria condições para que os jovens se percebam como agentes de transformação em seus territórios. A prática esportiva, ao promover cooperação, respeito às regras, responsabilidade coletiva e superação de limites, torna-se metáfora concreta da construção da própria trajetória social. Assim, o CEPI do Esporte materializa uma pedagogia que articula corpo, consciência e território, consolidando a cultura corporal como dimensão constitutiva da formação integral.

Assim, o CEPI do Esporte pode ser interpretado como território educativo estratégico, no qual juventude, currículo e desenvolvimento regional se entrelaçam em dinâmica formativa situada. A ampliação do tempo escolar, quando acompanhada de reorganização curricular e intencionalidade pedagógica, deixa de representar mera extensão quantitativa da jornada e passa a configurar-se como instrumento de expansão de capacidades substantivas. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida não se apresenta como componente isolado, mas integra arquitetura formativa mais ampla, articulando identidade, pertencimento e participação social em diálogo com o território.

A análise do CEPI do Esporte evidencia que a educação integral, quando orientada por princípios de justiça social e ampliação de capacidades, pode operar como política estruturante de desenvolvimento regional. Ao fortalecer trajetórias juvenis e ampliar oportunidades concretas de inserção social, a escola contribui para dinamizar territórios, reduzir vulnerabilidades e promover processos mais equitativos de desenvolvimento humano.

Essa interpretação encontra respaldo na concepção de desenvolvimento regional formulada por Brandão (2007), para quem o território não pode ser entendido como simples base física da atividade econômica, mas como espaço socialmente produzido, atravessado por relações de poder e projetos coletivos. O autor afirma:

O território é resultado de processos históricos e sociais que articulam dimensões econômicas, políticas e culturais. O desenvolvimento regional não se resume à expansão produtiva, mas implica fortalecimento das capacidades locais, consolidação de vínculos sociais e construção de projetos coletivos capazes de redefinir estruturas desiguais. (Brandão, 2007, p. 41).

Ao enfatizar o território como construção social e política, Brandão desloca o debate do campo meramente econômico para o campo das capacidades sociais e institucionais. Nessa direção, a formação humana assume centralidade estratégica: ampliar capacidades juvenis significa ampliar, simultaneamente, a capacidade do território de produzir dinâmicas inclusivas.

De modo convergente, Milton Santos (2008), ao analisar a produção do espaço e as desigualdades territoriais, argumenta que o desenvolvimento exige considerar as dimensões culturais e sociais que estruturam a vida coletiva. Para o autor,

O desenvolvimento verdadeiro não pode ser medido apenas por indicadores econômicos. Ele deve ser avaliado pela ampliação das possibilidades humanas, pela redução das desigualdades e pela construção de um espaço que favoreça a cidadania e a participação. (Santos, 2008, p. 65).

Essa formulação reforça que o desenvolvimento territorial depende da ampliação das condições de participação social e da consolidação de vínculos comunitários. A escola, nesse contexto, emerge como instituição-chave, pois incide diretamente sobre as possibilidades de mobilidade social, formação crítica e fortalecimento do capital social.

Sob essa ótica, o CEPI do Esporte configura-se como espaço de produção de juventudes e de ampliação de capacidades territoriais. Ao integrar cultura corporal, Projeto de Vida e formação acadêmica, a escola contribui para consolidar redes de cooperação, fortalecer identidades coletivas e ampliar horizontes de futuro. A experiência analisada reforça que políticas educacionais territorialmente situadas, quando fundamentadas em perspectiva crítica e comprometidas com justiça social, possuem potencial de transformar não apenas trajetórias individuais, mas também dinâmicas coletivas de seus contextos de inserção.

A relação entre Projeto de Vida e desenvolvimento regional torna-se, assim, indissociável quando a educação é compreendida como dimensão estruturante dos processos de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não se restringe à expansão de renda ou infraestrutura, mas envolve a ampliação das capacidades humanas, o fortalecimento do capital social e a consolidação de projetos coletivos territorialmente enraizados. A escola

integral, ao articular juventude, currículo e território, assume papel estratégico na construção de regiões mais equitativas e socialmente inclusivas

Nesse contexto, o Projeto de Vida, quando efetivamente articulado à educação integral, ultrapassa a esfera estritamente subjetiva e assume caráter estratégico na organização das dinâmicas territoriais. Não se trata apenas de exercício individual de planejamento futuro, mas de dispositivo formativo que incide sobre estruturas sociais ao ampliar repertórios culturais, fortalecer vínculos comunitários e qualificar a permanência escolar — especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades históricas.

Ao integrar práticas pedagógicas, cultura corporal e reflexão sistematizada sobre trajetórias juvenis, o Projeto de Vida passa a operar como mecanismo de ampliação de capacidades sociais e simbólicas. Sua dimensão territorial manifesta-se na consolidação de redes de cooperação, no fortalecimento do capital social e na ampliação de expectativas coletivas de mobilidade. Assim, a permanência escolar deixa de ser apenas indicador estatístico e converte-se em processo de construção de sentido e pertencimento, capaz de redefinir horizontes de inserção social.

Freiesleben e Sousa (2018), ao analisarem políticas educacionais orientadas à formação integral, argumentam que tais iniciativas produzem efeitos estruturantes ao incidir sobre desigualdades regionais. Para os autores,

Políticas educacionais voltadas à formação integral, quando articuladas a estratégias territoriais, contribuem para ampliar oportunidades educacionais, fortalecer redes sociais locais e reduzir assimetrias regionais historicamente consolidadas. (Freiesleben; Sousa, 2018, p. 112).

Essa formulação reforça que a educação integral não atua apenas no plano pedagógico, mas no plano estrutural. Ao ampliar acesso a experiências formativas qualificadas, a escola integral contribui para modificar padrões de exclusão e vulnerabilidade que atravessam determinados territórios. A ampliação de oportunidades educacionais qualifica trajetórias individuais, mas também reconfigura dinâmicas coletivas, incidindo sobre processos mais amplos de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, o Projeto de Vida deixa de ser componente curricular isolado e passa a integrar estratégia de desenvolvimento territorial. Ao favorecer permanência escolar qualificada, fortalecer capital social e ampliar repertórios culturais, ele contribui para enfrentar assimetrias históricas e expandir horizontes de mobilidade social. Trata-se, portanto, de instrumento formativo que articula juventude, território e política pública, consolidando a educação integral como mecanismo de intervenção estruturante sobre desigualdades regionais.

Essa articulação encontra respaldo normativo e ético-político na Agenda 2030 das Nações Unidas²², que insere a educação no centro das estratégias globais de desenvolvimento sustentável. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 estabelece o compromisso de: “Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (ONU, 2015, p. 18).

Ao explicitar que a educação deve ser inclusiva e equitativa, a Agenda 2030 desloca o debate da universalização formal do acesso para a garantia de condições substantivas de permanência e aprendizagem significativa. Nesse sentido, o Projeto de Vida dialoga diretamente com o ODS 4 ao promover formação integral orientada à construção de sentido e à ampliação de horizontes de futuro. Conecta-se, igualmente, ao ODS 8 — que propõe “promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos” (ONU, 2015, p. 21) — ao preparar criticamente os jovens para inserção qualificada no mundo do trabalho. Da mesma forma, articula-se ao ODS 10, voltado à redução das desigualdades, na medida em que amplia oportunidades educacionais em territórios historicamente marginalizados.

Entretanto, essa vinculação normativa adquire maior densidade analítica quando interpretada à luz da teoria das capacidades de Amartya Sen (2010). Ao redefinir desenvolvimento como expansão de liberdades substantivas, o autor afirma:

O desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. A expansão das capacidades humanas é ao mesmo tempo o fim primordial e o principal meio do desenvolvimento. (Sen, 2010, p. 16; p. 54).

Essa formulação indica que o desenvolvimento não pode ser medido exclusivamente por crescimento econômico ou indicadores quantitativos, mas pela ampliação concreta das possibilidades humanas. Aplicado ao contexto juvenil, isso significa que o Projeto de Vida somente se concretiza como prática emancipatória quando vinculado à ampliação efetiva das capacidades educacionais, culturais e sociais que tornam as escolhas substantivamente realizáveis. A liberdade de projetar o futuro depende da existência de condições estruturais que sustentem tais projeções.

Em diálogo com essa perspectiva, Celso Furtado (2009) adverte que o desenvolvimento exige transformação das bases estruturais que reproduzem desigualdades. O autor destaca:

²² A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 2015 e estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), voltados à erradicação da pobreza, à promoção da equidade e à sustentabilidade ambiental, econômica e social em escala global (ONU, 2015).

O desenvolvimento não é apenas um processo de crescimento, mas de transformação das estruturas econômicas e sociais que condicionam a distribuição de renda e de oportunidades. (Furtado, 2009, p. 45).

Ao enfatizar a dimensão estrutural, Furtado reforça que políticas públicas devem incidir sobre as condições históricas que limitam a mobilidade social e territorial. Assim, quando articulado à educação integral e orientado por princípios de justiça social, o Projeto de Vida deixa de ser dispositivo curricular isolado e passa a integrar estratégia estruturante de desenvolvimento regional.

Nesse sentido, a ampliação de capacidades juvenis — promovida pela reorganização curricular, pela integração da cultura corporal e pela mediação reflexiva sobre trajetórias — não se restringe ao plano individual. Ela impacta o território ao fortalecer capital social, consolidar vínculos comunitários e ampliar expectativas coletivas de futuro. A escola integral territorializada converte-se, portanto, em espaço de reorganização simbólica e material das oportunidades regionais.

Desse modo, educação, juventude e território não se apresentam como dimensões autônomas, mas como eixos interdependentes de uma agenda de desenvolvimento humano sustentável. Essa compreensão encontra respaldo na abordagem das capacidades de Amartya Sen (2010), para quem o desenvolvimento deve ser avaliado pela expansão das liberdades substantivas que permitem às pessoas viver o tipo de vida que têm razões para valorizar. Como afirma o autor:

O desenvolvimento consiste na remoção de vários tipos de privações que restringem as escolhas e as oportunidades das pessoas. (Sen, 2010, p. 3).

Ao deslocar o foco da renda para as capacidades efetivas, Sen estabelece que políticas públicas — especialmente educacionais — devem ampliar condições reais de escolha, e não apenas oferecer oportunidades formais. Nesse horizonte, o Projeto de Vida, compreendido em chave crítica e territorial, constitui mediação pedagógica capaz de articular formação integral, ampliação de capacidades e justiça social, na medida em que favorece a conversão de recursos educacionais em possibilidades concretas de realização.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Celso Furtado (2009), que entende o desenvolvimento como processo de transformação estrutural. Para o autor:

O verdadeiro desenvolvimento implica mudanças nas estruturas sociais que condicionam a distribuição de oportunidades, permitindo que amplos segmentos da população tenham acesso efetivo aos benefícios do progresso. (Furtado, 2009, p. 47).

Ao enfatizar a dimensão estrutural, Furtado evidencia que não há desenvolvimento regional sem enfrentamento das desigualdades históricas que limitam mobilidade social e territorial. Nesse sentido, quando o Projeto de Vida é sustentado por políticas públicas

comprometidas com equidade, ele ultrapassa o plano individual e passa a integrar estratégia estruturante de transformação social.

Essa articulação é aprofundada por Brandão (2007), ao afirmar que o desenvolvimento regional deve ser compreendido como processo socialmente construído, no qual o território constitui espaço de disputas, identidades e projetos coletivos. O autor destaca:

O desenvolvimento regional é resultado da capacidade de uma sociedade mobilizar seus recursos materiais e simbólicos na construção de projetos coletivos que ampliem oportunidades e reduzam desigualdades. (Brandão, 2007, p. 39).

À luz dessas contribuições, torna-se evidente que educação, juventude e território se entrelaçam como dimensões constitutivas de uma mesma dinâmica histórica. O Projeto de Vida, quando inserido em perspectiva crítica e articulado à educação integral, não se limita a orientar escolhas individuais, mas opera como dispositivo formativo que amplia capacidades, fortalece vínculos comunitários e contribui para dinamizar territórios.

Assim, sua consolidação como elemento estratégico na construção de processos regionais mais equitativos, democráticos e socialmente inclusivos depende da articulação entre formação humana, políticas públicas e transformação estrutural. Ao promover expansão de capacidades substantivas, reconhecimento social e participação cidadã, o Projeto de Vida passa a constituir interface concreta entre desenvolvimento humano e desenvolvimento regional, reafirmando a centralidade da educação como política estruturante de justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o Projeto de Vida, quando compreendido em perspectiva crítica, histórica e territorial, ultrapassa sua aparência de instrumento pedagógico voltado ao planejamento individual e assume centralidade estratégica na articulação entre juventude, educação integral e desenvolvimento regional. Longe de configurar-se como componente curricular isolado, o Projeto de Vida revela-se como mediação formativa capaz de integrar identidade, pertencimento, capacidades e participação social, operando como eixo estruturante de uma concepção ampliada de formação humana.

A reflexão empreendida demonstrou que a juventude não pode ser entendida como etapa homogênea e natural do ciclo da vida, mas como categoria social historicamente construída, atravessada por desigualdades estruturais. Conforme argumenta Abramo (2005, p. 42), “a juventude não é apenas uma fase biológica da vida, mas uma condição social cuja definição varia historicamente”, sendo marcada por assimetrias de acesso a oportunidades educacionais, culturais e econômicas. Tal compreensão impõe à escola a responsabilidade de reconhecer o

jovem como sujeito social ativo, cuja capacidade de projetar o futuro depende das condições concretas de existência que o cercam.

Nesse horizonte, o Projeto de Vida não pode ser reduzido a escolha profissional ou planejamento individual de metas. Ele envolve construção de sentido, reconhecimento identitário e inserção territorial. Dayrell (2003) sintetiza essa dimensão ao afirmar que:

A construção de projetos de vida pelos jovens ocorre em diálogo permanente com as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam suas trajetórias, sendo a escola espaço privilegiado desse processo. (2003, p. 45)

Essa afirmação reforça que o Projeto de Vida é processo relacional e institucionalmente mediado, não exercício abstrato de autonomia. Sua efetividade depende da capacidade da escola de ampliar repertórios, promover experiências significativas e enfrentar desigualdades estruturais que condicionam as possibilidades juvenis. A educação integral, nesse contexto, assume papel decisivo. Conforme argumenta Moll (2012):

Educação integral não significa apenas mais tempo na escola, mas outro modo de organizar o trabalho pedagógico, integrando saberes, experiências e práticas sociais. Implica reconhecer o estudante em sua totalidade. (2012, p. 23)

Essa reorganização curricular, quando efetivamente implementada, transforma o tempo ampliado em oportunidade de expansão qualitativa de experiências formativas. No caso do CEPI do Esporte, analisado como território educativo específico, essa concepção ganha materialidade na integração entre cultura corporal, formação acadêmica e Projeto de Vida. O esporte educacional deixa de ser prática recreativa ou meramente técnica e passa a operar como linguagem formativa capaz de fortalecer disciplina, cooperação, identidade e pertencimento.

A análise fundamentada na teoria das capacidades de Amartya Sen (2010) permitiu aprofundar essa articulação. Ao redefinir desenvolvimento como expansão de liberdades substantivas, Sen desloca o foco do crescimento econômico para as oportunidades reais de escolha e realização humana. O autor afirma que o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. (Sen, 2010, p. 16).

E complementa que “A expansão das capacidades humanas é ao mesmo tempo o fim primordial e o principal meio do desenvolvimento.” (Sen, 2010, p. 54).

Aplicada ao contexto juvenil, essa abordagem evidencia que o Projeto de Vida só se concretiza como prática emancipatória quando vinculado à ampliação efetiva das capacidades educacionais, culturais e sociais. Não basta oferecer a possibilidade formal de escolha; é necessário garantir condições substantivas para que tais escolhas sejam realizáveis. A ampliação da jornada escolar, a reorganização curricular e a mediação reflexiva sobre trajetórias só adquirem sentido quando operam como instrumentos de expansão de capacidades. Em

diálogo com essa perspectiva, Celso Furtado (2009) reforça que o desenvolvimento não pode ser reduzido ao crescimento econômico, mas implica “Transformação das estruturas econômicas e sociais que condicionam a distribuição de renda e de oportunidades.” (Furtado, 2009, p. 45)

A educação integral territorializada, nesse sentido, configura-se como intervenção estrutural. Ao ampliar acesso a experiências formativas qualificadas, fortalecer permanência escolar e consolidar capital social, a escola incide sobre desigualdades historicamente produzidas. O CEPI do Esporte, enquanto política pública territorializada, exemplifica essa possibilidade ao articular formação integral e desenvolvimento regional em escala local. A dimensão territorial, conforme argumenta Brandão (2007), constitui espaço de disputa e construção de projetos coletivos:

O desenvolvimento regional é resultado da capacidade de uma sociedade mobilizar seus recursos materiais e simbólicos na construção de projetos coletivos que ampliem oportunidades e reduzam desigualdades. (Brandão, 2007, p. 39)

Essa formulação evidencia que investir na formação juvenil não é ação periférica, mas estratégia central de dinamização territorial. A escola integral fortalece vínculos comunitários, amplia expectativas coletivas de futuro e consolida redes sociais que sustentam processos de desenvolvimento regional mais equitativos. Milton Santos (2008, p. 65) reforça essa compreensão ao afirmar que:

O desenvolvimento verdadeiro não pode ser medido apenas por indicadores econômicos, mas pela ampliação das possibilidades humanas e pela redução das desigualdades. Santos (2008, p. 65)

Assim, a interface entre Projeto de Vida e desenvolvimento regional revela-se indissociável. Ao ampliar capacidades substantivas e fortalecer capital social, a escola integral opera simultaneamente no plano individual e estrutural. No plano normativo, a Agenda 2030 das Nações Unidas reforça essa centralidade ao estabelecer, no ODS 4, o compromisso de:

Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. (ONU, 2015, p. 18).

Tal diretriz reafirma que qualidade educacional e equidade territorial são dimensões inseparáveis de um projeto de desenvolvimento sustentável. A experiência analisada evidencia que o CEPI do Esporte, ao integrar cultura corporal, formação acadêmica e Projeto de Vida, constitui território educativo estratégico de ampliação de capacidades. A prática esportiva, articulada à reflexão crítica e à construção de sentido, favorece o protagonismo juvenil não como retórica individualizante, mas como exercício efetivo de agência social.

Conclui-se, portanto, que o Projeto de Vida, quando fundamentado em perspectiva crítica e articulado à educação integral, ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica e assume

papel estruturante no desenvolvimento regional. À luz da teoria das capacidades, Amartya Sen (2010, p. 16) define o desenvolvimento como “um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”, deslocando o foco do crescimento econômico para a ampliação concreta das oportunidades humanas. O autor complementa que “a expansão das capacidades humanas é ao mesmo tempo o fim primordial e o principal meio do desenvolvimento” (Sen, 2010, p. 54), indicando que políticas educacionais só cumprem função emancipatória quando ampliam condições substantivas de escolha e participação social. No contexto regional, essa ampliação de capacidades educacionais constitui mecanismo direto de enfrentamento das desigualdades estruturais. Celso Furtado (2009, p. 45) esclarece que “o desenvolvimento não é apenas um processo de crescimento, mas de transformação das estruturas econômicas e sociais que condicionam a distribuição de renda e de oportunidades”, evidenciando que sem intervenção sobre tais estruturas não há reconfiguração territorial duradoura. Nessa direção, Brandão (2007, p. 39) argumenta que o desenvolvimento regional depende da capacidade de uma sociedade “mobilizar seus recursos materiais e simbólicos na construção de projetos coletivos que ampliem oportunidades e reduzam desigualdades”, reforçando que o território é espaço socialmente produzido e politicamente disputado. De forma convergente, Milton Santos (2008, p. 65) sustenta que o verdadeiro desenvolvimento deve ser avaliado “pela ampliação das possibilidades humanas e pela redução das desigualdades”, e não apenas por indicadores econômicos.

Assim, o CEPI do Esporte não representa mera reorganização curricular ou ampliação da jornada escolar, mas materializa, em escala local, política pública que incide sobre as bases estruturais do território ao ampliar capacidades juvenis, fortalecer capital social e dinamizar expectativas coletivas de futuro. Ao integrar formação integral, cultura corporal e Projeto de Vida, a escola pública consolida-se como eixo estratégico de desenvolvimento humano regional, contribuindo para a construção de territórios mais equitativos, democráticos e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-39.

ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 7, n. 15, 2020.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; ARANTES, Valéria Amorim; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. *Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus, 2020.

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

BRACHT, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, Carlos Antônio. *Território e desenvolvimento regional: as múltiplas escalas entre o local e o global*. Campinas: UNICAMP, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

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

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMARANO, Ana Amélia. *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

DAMON, William. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. *Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIESLEBEN, [Nome completo]; SOUSA, [Nome completo]. Políticas educacionais e desenvolvimento territorial. [Dados completos do periódico/editora], 2018.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GOIÁS. Lei nº 19.571, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a implementação do Novo Ensino Médio no âmbito do Estado de Goiás. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 2016.

GOIÁS. Decreto nº 9.143, de 23 de janeiro de 2018. Institui o Programa Novo Futuro no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 2018.

GOIÁS. Lei nº 23.438, de 2025. Dispõe sobre a denominação do Centro de Ensino em Período Integral Regina Pimenta Peixoto Moura. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 2025.

MOLL, Jaqueline. *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Porto Alegre: Penso, 2012.

ONU. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2015.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2005.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, [Nome completo]; DANZA, [Nome completo]. Projeto de vida e BNCC: disputas e sentidos no Novo Ensino Médio. [Dados completos do periódico/editora], 2022.

5. CAPÍTULO 3 – ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: ANÁLISE HISTÓRICA, IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Danyella Patricia Cardoso Aguiar²³

RESUMO

O presente artigo analisa a trajetória histórica da Educação Física escolar no Brasil, evidenciando seus condicionantes políticos, sociais e culturais desde o final do século XIX até as abordagens contemporâneas. Demonstra-se que a disciplina foi marcada por disputas ideológicas que a moldaram ora como instrumento de controle e disciplinamento dos corpos, ora como instrumento de emancipação, cidadania e justiça social. A partir dessa análise, discute-se também o papel da Educação Física no desenvolvimento humano e regional, especialmente à luz do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável ODS 3 – Saúde e Bem-Estar, demonstrando como práticas corporais escolares contribuem para a promoção da saúde integral e para a ampliação das capacidades humanas. Conclui-se que a Educação Física se consolidou como componente estratégico para a formação integral e para políticas educacionais voltadas à equidade e ao desenvolvimento territorial.

Palavras-chave: Educação Física; Desenvolvimento Humano; ODS 3; Cultura Corporal; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the historical trajectory of Physical Education in Brazilian schools, highlighting its political, social, and cultural determinants from the late nineteenth century to contemporary approaches. It demonstrates that the discipline has been shaped by ideological disputes that positioned it either as an instrument of social control or as a field for emancipation, citizenship, and social justice. The article also discusses the role of Physical Education in human and regional development, especially through Sustainable Development Goal SDG 3 – Good Health and Well-Being. It concludes that Physical Education is a strategic component for integral education and for educational policies focused on equity and regional development.

Keywords: Physical Education; Human Development; SDG 3; Body Culture; Educational Policy.

²³ Mestranda em Educação e Desenvolvimento Regional, pelo Centro Universitário Alves Faria-UNIALFA, campus Perimetral Norte. Pesquisa sobre Educação e Desenvolvimento Regional. aguiardanyella@gmail.com

INTRODUÇÃO

Educação Física tem ampliado significativamente sua relevância no campo educacional ao se consolidar como espaço fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Diversos autores destacam que suas práticas ultrapassam a dimensão técnica e assumem caráter formativo. Bracht (1999), ao discutir o papel formativo da Educação Física, enfatiza que sua função não se restringe ao ensino de habilidades motoras. Para o autor, o movimento humano deve ser compreendido em sua dimensão cultural, social e identitária. Em suas palavras:

A Educação Física não pode ser concebida como um acúmulo de técnicas motoras ou como um simples treinamento do corpo. Ela deve ser entendida no âmbito de uma prática social que produz sentidos, valores e significados, constituindo-se como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos, para a construção da identidade e para a compreensão crítica das manifestações da cultura corporal (Bracht, 1999, p. 80).

Esse entendimento revela que o corpo e o movimento não são elementos isolados da vida social, mas fazem parte de um universo de significações que influenciam diretamente a formação humana. Assim, a Educação Física contribui para processos educacionais amplos, que envolvem dimensões cognitivas, culturais, emocionais e sociais.

Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser visto como mero suporte biológico e passa a ser compreendido como território simbólico e cultural. Por meio das práticas corporais, os estudantes desenvolvem competências físicas, emocionais, cognitivas e sociais que influenciam de maneira direta sua qualidade de vida e seu desenvolvimento humano. A compreensão do papel educativo da Educação Física também é reforçada pelas contribuições da UNESCO, que evidenciam o impacto social, emocional e formativo das práticas corporais. A organização destaca que o esporte e o movimento possuem uma potência particular na promoção de vínculos, valores humanos e saúde mental. Em seu relatório, afirma que:

O esporte e as atividades físicas possuem potencial singular para promover bem-estar, fortalecer competências socioemocionais, estimular a cooperação entre os indivíduos e favorecer a resiliência. Quando inseridos em ambientes educativos, esses elementos ampliam as oportunidades de desenvolvimento integral e contribuem significativamente para a construção de comunidades mais saudáveis e equilibradas (UNESCO, 2017, p. 6).

Essa perspectiva evidencia que a Educação Física, além de promover condições fisiológicas de saúde, constitui um espaço de formação humana, convivência social e desenvolvimento emocional, tornando-se essencial para a consolidação de ambientes escolares saudáveis e inclusivos.

Ao aproximar essa compreensão do conceito de desenvolvimento humano, torna-se evidente que a Educação Física dialoga diretamente com a concepção defendida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O relatório mais recente aprofunda essa noção ao explicar que o desenvolvimento humano ultrapassa indicadores econômicos e se fundamenta na ampliação de oportunidades e liberdades para que cada indivíduo alcance uma vida plena. O documento afirma que:

O desenvolvimento humano consiste na expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. Esse processo envolve a criação de condições que permitam aos indivíduos viver vidas longas, saudáveis e criativas, com acesso à educação, à participação social e à possibilidade de realizar escolhas que valorizam e atribuem sentido às suas trajetórias (PNUD, 2019, p. 15).

A partir dessa perspectiva, práticas corporais sistemáticas e pedagogicamente orientadas assumem papel decisivo no fortalecimento dessas liberdades, pois expandem capacidades essenciais como autocuidado, autoestima, autonomia, participação social e consciência sobre o próprio corpo. Nesse sentido, a Educação Física torna-se uma das áreas mais potentes para promover o desenvolvimento humano dentro do ambiente escolar

É nesse contexto que emergem os ODS — Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, conjunto de metas globais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) para orientar o desenvolvimento social até 2030. Entre os 17 objetivos, vários dialogam indiretamente com a cultura corporal, mas nenhum estabelece uma relação tão direta e profunda quanto o ODS 3, dedicado à Saúde e Bem-Estar. Esse objetivo define como compromisso global “assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades” (ONU, 2015, p. 8), colocando a saúde como condição indispensável para o desenvolvimento humano.

A definição de saúde adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), entendida como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social” (OMS, 2020, p. 4), reforça a natureza integral dessa meta. A partir dessa concepção ampliada, a Educação Física torna-se uma das políticas educacionais mais estratégicas para cumprir o ODS 3, uma vez que suas práticas contribuem diretamente para a prevenção de doenças crônicas, para o combate ao sedentarismo, para a promoção da saúde mental e para a criação de hábitos de vida saudáveis desde a infância.

Assim, quando se observa a relação entre Educação Física e o ODS 3, compreende-se que esse componente curricular não atua apenas no campo da motricidade, mas contribui para a construção de ambientes saudáveis, da convivência social e da qualidade de vida, elementos que sustentam o desenvolvimento humano em toda sua complexidade. A escola, portanto,

emerge como espaço decisivo para materializar esse objetivo, ao integrar práticas corporais que favoreçam bem-estar, cidadania, autoconhecimento e formação integral.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

A trajetória da Educação Física Escolar no Brasil reflete uma história complexa e profundamente entrelaçada com os contextos políticos, sociais e econômicos que marcaram o país ao longo dos séculos. Desde sua inclusão inicial nas escolas, ainda no final do século XIX, até as atuais abordagens críticas do século XXI, a disciplina tem passado por significativas transformações que evidenciam sua estreita relação com os projetos de nação em disputa em cada época. Muito além de uma atividade meramente física, a Educação Física foi, e continua sendo, um espaço de construção ideológica, ora utilizada como instrumento de controle e disciplinamento dos corpos, ora como ferramenta de emancipação e justiça social.

Historicamente, a Educação Física nem sempre ocupou uma posição de destaque dentro do currículo escolar. Frequentemente foi reduzida a uma função complementar, submetida aos interesses do Estado e do mercado. Em determinados períodos, seu papel central era a formação de sujeitos produtivos, dóceis e saudáveis, adequados às exigências da ordem capitalista. Em outros momentos, emergiu como campo de resistência e crítica, propondo práticas pedagógicas voltadas à formação integral do ser humano, à valorização da diversidade e à construção da cidadania.

Compreender essa trajetória requer um olhar atento às disputas ideológicas que moldaram a disciplina e influenciaram suas metodologias, conteúdos e finalidades. Cada fase histórica imprimiu à Educação Física uma função distinta, evidenciando os projetos hegemônicos que buscavam conformar os corpos e comportamentos aos ideais de modernidade, progresso e produtividade.

Assim, a análise crítica da trajetória da Educação Física Escolar no Brasil, com ênfase em como transformações políticas, sociais e econômicas influenciaram suas práticas pedagógicas. Parte-se de sua configuração inicial, marcada por concepções higienistas e militaristas, até alcançar abordagens mais recentes que se apoiam na crítica social e na valorização da cultura corporal. No percurso, são destacados tanto os elementos de continuidade quanto as mudanças que caracterizam essa evolução, ressaltando o papel da disciplina não apenas na escola, mas também na formação cidadã e cultural. Muito além de uma disciplina escolar, a Educação Física assume papel estratégico no desenvolvimento regional, pois

promove a integração entre cultura, comunidade e território, fortalecendo identidades e ampliando as condições de participação social.

A origem da Educação Física nas escolas brasileiras está diretamente associada ao contexto de transição do Império para a República e às transformações sociais que emergiam no final do século XIX. Em meio aos ideais de modernização e civilização que permeavam esse período, consolidou-se a concepção de que a formação de um novo cidadão exigia o controle dos corpos e a higienização dos comportamentos. Nesse cenário, a Educação Física surgiu como uma ferramenta estratégica para promover a saúde pública, combater vícios considerados degenerativos e contribuir para a construção de uma identidade nacional pautada na ordem, na disciplina e na produtividade.

Com a Proclamação da República, em 1889, o Brasil passou a buscar uma imagem de nação moderna e progressista, ancorada em princípios como o positivismo, que valorizava a ordem e o progresso como fundamentos do desenvolvimento social. Ao mesmo tempo, os centros urbanos cresciam de forma desorganizada, gerando preocupações com epidemias, insalubridade e comportamentos considerados “desviantes” por parte das elites políticas e intelectuais da época.

É nesse ambiente que o higienismo — um pensamento médico-social em ascensão — ganha relevância. Como observa Milagres (2018, p. 163), “o movimento higienista, criado pela elite médica ao longo do século XVIII, passou a assumir uma posição cada vez mais importante em estruturas administrativas, como técnica geral de saúde, e tomando cada vez mais espaços na política, assim como nas instituições”. Essa perspectiva defendia que o bem-estar coletivo dependia da correção de hábitos individuais e da modelagem dos corpos segundo padrões de saúde, moralidade e eficiência. Nesse contexto, a escola tornava-se um espaço privilegiado para a disseminação desses valores, e a Educação Física foi incorporada ao currículo como mecanismo de prevenção, controle e regeneração da sociedade por meio do corpo.

Sob forte influência das ciências médicas, a disciplina era orientada por uma lógica de correção postural, eliminação de “vícios” corporais e fortalecimento físico. No entanto, essa visão também carregava traços de eugenia, buscando o aprimoramento da “raça brasileira” e a conformação dos corpos aos padrões considerados ideais.

A prática pedagógica da Educação Física nesse período era pautada por métodos rigorosos e padronizados, que imitavam modelos militares e médicos. Os exercícios físicos tinham como foco a força, a resistência e a obediência, sendo conduzidos de forma repetitiva, disciplinada e com pouca ou nenhuma abertura à criatividade dos estudantes. O professor era

uma figura de autoridade incontestável, agindo muitas vezes como um fiscal do corpo e da conduta, enquanto os alunos desempenhavam um papel passivo, submetidos a ordens e comandos. Valter Bracht (1992, p. 43) ressalta que, nesse estágio, a Educação Física se encontrava profundamente entrelaçada aos mecanismos de poder, assumindo a função de instrumento de normatização e adaptação dos sujeitos às exigências de uma sociedade capitalista em ascensão. A disciplina corporal, portanto, era concebida como requisito indispensável para a manutenção da disciplina social e para o cumprimento eficiente das funções laborais.

O processo de consolidação da Educação Física no Brasil esteve fortemente condicionado à apropriação de modelos pedagógicos europeus, que foram interpretados como símbolos de modernidade e progresso. Entre eles, o sistema francês exerceu grande influência pela sua natureza disciplinadora e militarizada, moldando práticas voltadas à obediência e ao controle social. Nesse sentido, Castellani Filho (1988, p. 47) observa que esse método reforçou “o ideal de obediência e ordem social”, articulando a disciplina corporal às exigências de uma sociedade em processo de industrialização. Paralelamente, o sistema sueco se destacou por seu vínculo com o higienismo, valorizando a correção postural e a prevenção de doenças. Como ressaltam Darido e Rangel (2005, p. 34), “o método sueco foi introduzido nas escolas brasileiras sob a justificativa de promover hábitos saudáveis e de regeneração social, em consonância com o discurso médico-higienista da época”. Já o sistema alemão, de caráter mais técnico e utilitário, enfatizava a força física e o uso de aparelhos, contribuindo para práticas voltadas à eficiência e ao fortalecimento corporal. Betti (1991, p. 63) reforça que “a ginástica alemã inspirou práticas que valorizavam a força física e a disciplina coletiva, reforçando a dimensão instrumental da Educação Física no início do século XX”.

O resultado foi uma Educação Física tecnicista, centrada na padronização dos movimentos e na formação de corpos produtivos e obedientes. Ainda que institucionalizada, a disciplina servia sobretudo aos projetos políticos da época, reforçando ideais de ordem e eficiência mais do que propondo uma formação crítica ou humanizadora.

A chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930 e, sobretudo, a estabelecimento do Estado Novo em 1937, marcaram um período de centralização autoritária e nacionalismo acentuado no Brasil. Nesse contexto, a Educação Física escolar foi fortemente apropriada pelo Estado como ferramenta de moldagem ideológica e de construção de uma identidade nacional homogênea. A disciplina passou a desempenhar um papel estratégico no projeto político do governo, aproximando-se ainda mais de práticas militares, com ênfase na disciplina, na

obediência e na padronização dos comportamentos. Como assinala Castellani Filho (1988, p. 74), “a Educação Física foi convertida em instrumento de formação do ‘novo homem brasileiro’, ajustado aos ideais de ordem, civismo e fortalecimento da nação”.

Durante o Estado Novo, a Educação Física foi apropriada como instrumento de propaganda e disciplinamento social. Mais do que promover a saúde, passou a servir à construção de um “corpo nacional” vigoroso e leal ao regime. A criação do Conselho Nacional de Desportos (CND), em 1941, simboliza essa tentativa de controlar as práticas corporais, vinculando-as à preparação da juventude para os desafios políticos e militares da época, intensificados pelo cenário da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, a disciplina escolar reproduzia valores como patriotismo, hierarquia e obediência, moldando corpos a partir de uma lógica de uniformização. As aulas se transformavam em treinamentos coletivos, com desfiles, ginástica calistênica e repetição de comandos. Essa prática reforçava estereótipos de gênero: aos meninos era destinado o vigor físico, às meninas, a graciosidade e a preparação para a maternidade. Consolidava-se, assim, o modelo do “cidadão-soldado”, forte, nacionalista e submisso. Como observa Castellani Filho (1988, p. 54), “a Educação Física, nesse período, esteve intimamente vinculada à constituição de um corpo dócil e útil, no qual se projetavam os interesses do Estado autoritário, configurando-se como prática pedagógica de caráter essencialmente político”. Dessa forma, a disciplina ultrapassava o âmbito educativo, tornando-se mecanismo estratégico de controle social e legitimação do regime.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1991, p. 25), esse modelo não era apenas físico, mas ideológico, sustentado por uma concepção de corpo subordinado às normas do Estado. A escola, nesse contexto, deixou de ser um espaço de construção crítica para se tornar uma extensão do projeto autoritário, reforçando normas e excluindo os que não se adequavam aos padrões de aptidão física e comportamento esperados. Essa lógica teve repercussões profundas nas relações pedagógicas, especialmente entre professores e alunos. De acordo com Darido e Rangel (2005, p. 48), o educador assumia a postura de comandante, enquanto os estudantes eram tratados como soldados em formação, executando atividades sem espaço para questionamento ou autonomia. A criatividade, a subjetividade e o diálogo eram suprimidos em nome da disciplina e da obediência. O legado desse período permanece, em parte, no imaginário da Educação Física como uma prática autoritária e voltada exclusivamente à performance física.

O período pós-Segunda Guerra marcou mudanças significativas no cenário político e educacional brasileiro. Com a queda do Estado Novo e a redemocratização de 1945, surgiram propostas pedagógicas que buscavam superar práticas autoritárias, embora em constante tensão

com tradições já enraizadas. Nesse contexto, a Educação Física tornou-se espaço de disputa entre a permanência de modelos tradicionais e o avanço de concepções voltadas à formação integral dos estudantes.

Entre 1945 e 1985, duas correntes principais se destacaram: a pedagógica, predominante até meados da década de 1960, e a esportivista, que ganhou força e se consolidou durante a Ditadura Militar. Inspirada na Escola Nova, a pedagógica valorizava a centralidade do aluno e incorporava práticas lúdicas, como jogos, danças e esportes educativos, em uma perspectiva inclusiva e de desenvolvimento integral. Como ressalta Ghiraldelli Jr. (1991, p. 56), “essa nova orientação rompe com o paradigma do adestramento e se alinha a uma concepção mais ampla de educação”. Em contraposição, a vertente esportivista enfatizou o rendimento e a competitividade, alinhando-se à lógica de controle social. Para Bracht (1992, p. 43), essa orientação reforçou a função da Educação Física como mecanismo de adaptação dos sujeitos às exigências de uma sociedade marcada por disciplina e produtividade. Apesar dessas transformações, a renovação não foi uniforme. Muitas escolas, sobretudo fora dos grandes centros urbanos, mantiveram práticas tradicionais devido à carência de recursos, à formação limitada dos professores e à persistência de uma cultura pedagógica autoritária. Assim, a transição para uma Educação Física mais humanizada ocorreu de modo lento e desigual.

Em 1964 no Brasil com o golpe militar instaura-se um regime autoritário que impactou diretamente a educação e, em particular, a Educação Física. Nesse período, a disciplina foi instrumentalizada como ferramenta ideológica voltada à construção da imagem de um país forte, disciplinado e vitorioso. O esporte, nesse contexto, assumiu papel de destaque tanto no discurso oficial quanto na organização das práticas escolares, sendo utilizado como vitrine do projeto nacional. A orientação pedagógica adquiriu caráter tecnicista, centrado no rendimento e na preparação de atletas. Programas como os Jogos da Primavera e os Jogos Estudantis Brasileiros (JEBs) foram amplamente promovidos pelo governo, transformando a escola em espaço de competição e espetáculo esportivo. Dessa forma, a prática esportiva extrapolava o campo educativo, consolidando-se como símbolo de força e superioridade da nação.

Segundo Bracht (1992, p. 45), esse modelo elitizou a Educação Física ao valorizar somente os alunos considerados fisicamente aptos, enquanto os demais eram marginalizados e reduzidos à condição de espectadores de um processo que desconsiderava suas necessidades. Ao mesmo tempo, o regime militar utilizava o esporte como estratégia para mascarar desigualdades sociais, desviando a atenção das tensões políticas e estruturais.

Nessa mesma perspectiva crítica, Betti (1991a, p. 20) afirma que a ênfase exagerada no desempenho e na técnica “afastou a Educação Física de seu papel formador, reforçando práticas alienantes e contribuindo para a reprodução das desigualdades dentro do ambiente escolar”. Assim, a disciplina deixou de ser compreendida como um direito universal, tornando-se privilégio dos mais aptos e consolidando um processo excludente e desumanizado.

Cabe ressaltar que essa apropriação política do esporte se articulava à lógica de propaganda do regime. Durante o chamado “milagre econômico” (1968–1973), o governo associou conquistas esportivas — especialmente a vitória da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de 1970 — ao fortalecimento da imagem nacional. O esporte, transformado em espetáculo, foi mobilizado como instrumento de legitimação política e de ocultação das contradições sociais e autoritárias do período²⁴.

A Ditadura Militar em 1985 chega ao fim e dá início ao processo de redemocratização do Brasil, novas possibilidades se abriram para a reconfiguração do campo educacional. O contexto político exigia uma escola alinhada aos princípios democráticos, à defesa dos direitos humanos e à promoção da cidadania. Nesse cenário, a Educação Física passou por um processo de reconstrução teórica e metodológica, resultado de críticas às práticas tecnicistas e alienantes do passado e de uma busca por abordagens pedagógicas mais críticas e transformadoras. Com a publicação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, representou um marco na consolidação da educação como direito social fundamental, estabelecendo bases para uma formação integral do sujeito. Em continuidade a esse movimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – reforçou tais princípios ao dispor, em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, p. 27833)

A partir desse marco legal, a Educação Física deixou de ser entendida apenas como prática voltada ao desempenho físico e ao rendimento esportivo, para se consolidar como componente essencial da formação cidadã. Nesse contexto emergiu a Educação Física Crítica, que rompe com o paradigma tecnicista e esportivista, propondo uma abordagem comprometida

²⁴ O tricampeonato mundial de futebol de 1970 foi amplamente apropriado pelo governo Médici como símbolo da superioridade nacional, vinculado ao slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Nesse contexto, Toledo (1996) e Skidmore (1988) evidenciam como a ditadura utilizou o esporte como propaganda oficial, enquanto Castellani Filho (1988) demonstra que a Educação Física escolar se subordinou a essa lógica, priorizando valores de rendimento, disciplina e controle social.

com a leitura crítica da realidade, com a valorização da cultura corporal e com a transformação social. Assim, a disciplina passou a ocupar lugar estratégico na formação de sujeitos autônomos, reflexivos e participativos, em sintonia com os ideais democráticos da nova ordem constitucional.

Essa nova perspectiva segundo Valter Bracht (1992, p. 50), ensinar Educação Física é também educar para além do movimento, dialogando com temas como identidade, cultura, poder e cidadania. A prática pedagógica, nessa lógica, deixa de ser apenas uma atividade física para tornar-se um espaço de reflexão crítica sobre as diferentes manifestações corporais. Uma das grandes inovações desse período foi a valorização da cultura corporal de movimento como eixo estruturante da Educação Física escolar. Essa concepção, sistematizada na obra coletiva "Metodologia do Ensino da Educação Física" (1992), elaborada pelo Coletivo de Autores, propõe que os conteúdos escolares devem abranger as mais diversas manifestações do corpo, como jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas, compreendidas em suas dimensões históricas, sociais e simbólicas. Castellani Filho (1998b, p. 65) destaca que, ao valorizar a cultura corporal, a Educação Física permite aos alunos compreenderem os sentidos atribuídos aos gestos e práticas corporais em diferentes contextos, capacitando-os a intervir criticamente na realidade. E Mauro Betti (1991b, p. 25), por sua vez, conceitua a Educação Física como uma forma de linguagem, defendendo que os gestos corporais são portadores de significados culturais e políticos. Para ele, ensinar Educação Física é, também, ensinar a interpretar os códigos e símbolos que permeiam a comunicação não verbal presente nas práticas corporais.

Nesse contexto, o professor deixou de ser visto como mero transmissor de técnicas e passou a assumir o papel de mediador do conhecimento, orientando o processo educativo a partir da realidade concreta dos estudantes. Essa concepção valoriza as vivências, os saberes e os contextos socioculturais dos alunos, de modo a construir práticas pedagógicas mais significativas, críticas e conectadas às demandas sociais. Esse movimento de reconfiguração está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que reafirmam a Educação Física como componente essencial da formação cidadã, vinculada à construção de uma escola democrática e inclusiva. Nessa perspectiva, conforme estabelecem os PCNs:

A Educação Física deve propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal, respeitando as diferenças individuais e coletivas, garantindo a todos o acesso às práticas corporais historicamente construídas pela humanidade. Esse processo deve possibilitar ao estudante a compreensão de sua inserção social, o exercício da cidadania e o reconhecimento da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira (Brasil, 1997, p. 15).

Assim, percebe-se que a disciplina deixa de ocupar um lugar secundário no currículo escolar para assumir papel estratégico na promoção de valores democráticos, na valorização da diversidade e no fortalecimento da cidadania.

Dessa forma, percebe-se que as diferentes abordagens pedagógicas revelam desafios e reciprocidade no campo da Educação Física escolar, mas convergem em um ponto fundamental: a superação da concepção tecnicista e reducionista. Ao atribuir à disciplina um papel formativo mais amplo, essas propostas a vinculam à crítica social, à emancipação, à saúde, à inclusão e à valorização da experiência humana como dimensão essencial do processo educativo. Como reforça Bracht:

A superação do reducionismo biologicista e tecnicista implica compreender o movimento humano não apenas como gesto motor, mas como expressão cultural e social, carregado de significados que só podem ser apreendidos em sua historicidade. (Bracht 1999, p. 25)

Nesse sentido, a reflexão proposta por Bracht ilumina a necessidade de compreender a Educação Física para além do desempenho corporal imediato, reconhecendo-a como espaço privilegiado de construção cultural e de formação crítica dos sujeitos. Essa perspectiva contribui para compreender por que a trajetória da Educação Física escolar no Brasil foi marcada pela pluralidade de abordagens pedagógicas que, em diferentes momentos, expressaram modos distintos de entender o papel da disciplina na formação humana. Entre elas, ganha relevância a Abordagem Crítico-Superadora, sistematizada pelo Coletivo de Autores (1992), que rompe com a visão meramente técnica e instrumental, propondo a leitura crítica da cultura corporal de movimento. Nesse contexto, jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas deixam de ser práticas apenas motoras e passam a ser compreendidas como manifestações sociais impregnadas de significados históricos e ideológicos. Ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, tal proposta visa formar cidadãos críticos e atuantes, atribuindo ao professor a função de mediador do conhecimento. Como explica Bracht:

É preciso superar a visão reducionista que limita a Educação Física ao exercício técnico e funcional. O desafio consiste em elaborar um conhecimento que permita compreender o corpo e o movimento em sua complexidade, considerando as dimensões históricas, sociais e culturais. Essa compreensão crítica possibilita à disciplina assumir um papel educativo mais amplo, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade. (Bracht 1992, p. 73):

Em continuidade a esse movimento de crítica, a Abordagem Crítico-Emancipatória, apresentada por Elenor Kunz (1994), desloca o foco para a compreensão do movimento como linguagem expressiva e vivência significativa. Influenciada pela fenomenologia e pela teoria

crítica, essa proposta valoriza o diálogo, a descoberta e a criação, atribuindo centralidade ao processo de emancipação do sujeito. Nesse sentido, Kunz enfatiza:

O movimento humano não deve ser reduzido a uma simples execução de gestos técnicos. Ele precisa ser compreendido como experiência formadora, no qual o sujeito encontra sentido, identidade e possibilidade de emancipação. O aprender pelo movimento é, antes de tudo, um processo de criação e de descoberta, em que o aluno constrói sua autonomia crítica, (KUNZ 1994, p. 45)

Por outro lado, a Abordagem Desenvolvimentista, defendida por Go Tani e colaboradores (1988), está fundamentada nos aportes da psicologia do desenvolvimento, concebendo o movimento como elemento central para o desenvolvimento global da criança. Sua lógica de organização pauta-se nas fases de maturação motora, priorizando a aquisição de habilidades fundamentais antes de avançar para níveis mais especializados. Essa perspectiva, embora relevante para a base motora, é criticada por reduzir a complexidade da experiência corporal ao viés biológico. Ainda assim, como afirma Go Tani:

O movimento constitui um dos principais meios para promover o desenvolvimento global do indivíduo, pois não apenas favorece as capacidades motoras, mas também estimula dimensões cognitivas, afetivas e sociais, sendo elemento estruturante do processo educativo. (Tani et al. 1988, p. 21)

Outra contribuição importante vem da Abordagem da Saúde Renovada, formulada por Nahas (2001) e Guedes, que amplia o entendimento de saúde para além da ausência de doenças, incluindo dimensões físicas, sociais, emocionais e ambientais. Nesse quadro, a Educação Física assume um caráter preventivo e formativo, problematizando o sedentarismo, a alimentação e a qualidade de vida. Para Nahas,

A Educação Física escolar deve ir além da prática tradicional de exercícios, buscando estimular estilos de vida ativos, conscientes e autônomos. É necessário articular saúde com qualidade de vida, considerando fatores culturais, sociais e ambientais que influenciam as escolhas dos indivíduos. (Nahas 2001, p. 31)

De outra perspectiva, a Abordagem Construtivista-Interacionista, inspirada em Piaget²⁵ e Vygotsky²⁶ e divulgada por João Batista Freire (1990), compreende o movimento como processo ativo de construção do conhecimento. Jogos e brincadeiras são valorizados como estratégias privilegiadas, pois favorecem a criatividade, a autonomia e a participação dos alunos

²⁵ Jean Piaget (1896–1980) foi epistemólogo e psicólogo suíço, considerado o fundador da epistemologia genética. Seu trabalho concentrou-se na explicação dos estágios do desenvolvimento cognitivo da criança — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal —, enfatizando que o conhecimento se constrói a partir da interação entre sujeito e meio, em um processo contínuo de assimilação e acomodação.

²⁶ Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934) foi psicólogo soviético e criador da Teoria Histórico-Cultural, que explica a aprendizagem como resultado da interação social, mediada principalmente pela linguagem. Entre suas principais contribuições estão os conceitos de mediação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

no processo educativo. O erro, nesse enfoque, não é visto como falha, mas como parte integrante da aprendizagem. Nesse sentido, Freire observa:

O brincar é um meio privilegiado de aprendizagem, no qual a criança constrói significados, experimenta papéis sociais e amplia sua compreensão de mundo. É na interação lúdica que se desenvolvem não apenas habilidades motoras, mas também dimensões cognitivas, sociais e afetivas fundamentais para a formação integral. Freire (Freire 1990, p. 62)

Por fim, as Abordagens Inclusivas e Humanistas, fundamentadas em autores como Le Bouch, Daólio, Shigunov e Azevedo, ressaltam a valorização da diversidade e da singularidade dos sujeitos. Em oposição às práticas discriminatórias, defendem uma Educação Física plural e cooperativa, em que cada aluno seja reconhecido em suas experiências e identidades. Como aponta Darido:

Compreender o corpo significa reconhecê-lo como espaço de identidade, cidadania e cultura. A Educação Física deve, portanto, valorizar as diferenças, rejeitar práticas discriminatórias e promover experiências pedagógicas inclusivas, nas quais cada sujeito possa se expressar em sua singularidade. (Darido, 2005, p. 18)

Dessa forma, percebe-se que as diferentes abordagens pedagógicas revelam tensões e complementaridades no campo da Educação Física escolar, mas convergem em um ponto fundamental: a superação da concepção tecnicista e reducionista. Ao atribuir à disciplina um papel formativo mais amplo, essas propostas a vinculam à crítica social, à emancipação, à saúde, à inclusão e à valorização da experiência humana como dimensão essencial do processo educativo.

Finalizando nossa retrospecto encerramos com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 reafirmou o caráter formativo da Educação Física, ao propor que seus conteúdos sejam organizados em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Esse direcionamento representa um avanço importante, pois consolida conquistas históricas, enfrenta desafios persistentes e responde às exigências de um mundo em constante transformação. O papel da disciplina, portanto, vai além da prática motora; trata-se de formar sujeitos capazes de compreender o corpo, a cultura e a sociedade em que estão inseridos.

A Educação Física deve proporcionar aos alunos a vivência e a reflexão crítica sobre as diferentes práticas corporais, possibilitando que compreendam seus significados culturais e sociais, reconheçam a diversidade e desenvolvam atitudes de respeito, cooperação e responsabilidade. (Brasil, 2017, p. 213)

Dessa forma, a Educação Física Escolar no Brasil não pode ser concebida de maneira neutra ou descolada da realidade. Trata-se de um componente curricular ativo na construção de sentidos sobre o corpo, a sociedade e a própria educação. Sua trajetória histórica revela que, embora marcada por tensões e disputas, a disciplina possui potencial para se constituir em um

espaço capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento regional, fortalecendo princípios de equidade, cidadania e justiça social.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E REGIONAL

A Educação Física, em sua trajetória histórica e pedagógica, consolidou-se como área de conhecimento que ultrapassa a mera prática motora, assumindo uma função social e cultural de grande relevância. Sua contribuição não se restringe ao espaço escolar, mas alcança dimensões mais amplas que se conectam ao desenvolvimento regional, entendido não apenas em termos econômicos, mas também como processo social, cultural e educativo. Nesse sentido, Betti (1991, p. 45) observa que a Educação Física, ao articular práticas corporais aos contextos sociais e culturais, assume papel estratégico na valorização das identidades locais e no fortalecimento de vínculos comunitários.

Essa visão amplia o horizonte de análise, permitindo compreender que o desenvolvimento regional só se concretiza de forma plena quando contempla a valorização dos sujeitos em suas dimensões culturais. Em convergência com essa perspectiva ampliada sobre o papel da Educação Física, Castellani Filho (1988) destaca que suas funções pedagógicas ultrapassam os limites da escola e se estendem para o campo das políticas sociais e comunitárias. O autor evidencia que o componente curricular possui implicações diretas na organização coletiva e no enfrentamento das desigualdades regionais. Em suas palavras:

O papel da Educação Física não se restringe ao ambiente escolar, mas projeta-se em políticas públicas que incidem sobre a organização social das comunidades. Suas práticas ultrapassam o espaço institucional da escola e alcançam dimensões mais amplas da vida coletiva, influenciando comportamentos, valores e processos de participação comunitária (Castellani Filho, 1988, p. 102).

Esse entendimento reforça que a Educação Física não atua apenas na formação individual dos estudantes, mas se articula com dinâmicas sociais mais amplas, contribuindo para o fortalecimento de vínculos comunitários, para a promoção de equidade e para a construção de estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais e regionais.

Ao inserir a cultura corporal de movimento no currículo escolar, a Educação Física cumpre um papel democratizador. Como destaca Darido (2003, p. 67), “a Educação Física escolar é responsável por garantir o acesso de todos os alunos às diferentes manifestações da cultura corporal, assegurando que esses conteúdos não sejam privilégio de alguns grupos sociais”. Essa concepção reforça que a disciplina, ao democratizar saberes e práticas, contribui para a formação cidadã e para a equidade social, impactando diretamente o desenvolvimento

das comunidades locais. Bracht (1999, p. 88) reforça essa compreensão ao afirmar que as práticas corporais devem ser analisadas como construções sociais. O autor é categórico ao afirmar que a Educação Física não pode ser compreendida apenas por sua dimensão técnica ou por resultados de desempenho, mas deve ser analisada a partir de sua inserção social, cultural e política. Bracht (1999) amplia essa discussão ao enfatizar que:

A Educação Física não pode ser reduzida a técnicas corporais ou ao esportivo, mas deve ser compreendida como prática social que carrega valores, significados e relações de poder. Suas manifestações expressam modos de ser, de agir e de compreender o mundo, revelando tensões, disputas simbólicas e construções culturais que permeiam a vida em sociedade (Bracht, 1999, p. 89).

Essa formulação reforça que as práticas corporais expressam e produzem sentidos que transcendem o gesto motor e envolvem a formação crítica dos sujeitos, a compreensão da cultura corporal e a leitura das dinâmicas sociais que estruturam a vida coletiva. Essa concepção evidencia que o trabalho pedagógico, quando crítico, possibilita ressignificar o papel da Educação Física no fortalecimento da coesão comunitária e na democratização do acesso ao esporte, à dança, à ginástica, às lutas e aos jogos tradicionais. Nessa ótica, a Educação Física promove a valorização da cultura local e fortalece o sentido de pertencimento, elementos indispensáveis ao desenvolvimento regional sustentável. Dourado (2009, p. 123) complementa essa reflexão ao destacar que a valorização da escola pública e das práticas educacionais, entre elas a Educação Física, constitui-se em fundamento para integrar políticas sociais e educacionais voltadas ao desenvolvimento regional. Ao assumir essa função, a área ultrapassa a dimensão restrita da saúde física, projetando-se como elemento de formação cidadã e de construção de comunidades mais justas, equitativas e resilientes. Dessa forma, a Educação Física pode ser compreendida como um vetor de desenvolvimento regional, pois articula dimensões sociais, culturais e educativas, além de fomentar políticas públicas que ampliam o acesso ao esporte e ao lazer. Ao promover a valorização do ser humano em sua totalidade, essa área reforça que o desenvolvimento não pode ser reduzido a índices econômicos, mas deve ser construído com base na educação, na cultura e na justiça social.

A articulação entre Educação Física e Desenvolvimento Humano ganha contornos mais profundos quando observada sob a perspectiva do ²⁷ODS 3 – Saúde e Bem-Estar, eixo estruturante da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3 (ODS 3) apresenta-se como um dos pilares fundamentais da

²⁷ **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, um conjunto de 17 metas globais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015 para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade até 2030.

Agenda 2030, especialmente por situar a saúde como condição essencial para a expansão das capacidades humanas. Esse objetivo estabelece metas que orientam os países a promover ambientes mais saudáveis, inclusivos e sustentáveis. A Organização das Nações Unidas (ONU) explicita essa diretriz ao afirmar que:

Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades, constitui um compromisso central para o desenvolvimento sustentável. Essa meta requer ações integradas que possibilitem o acesso universal à saúde, criando condições para que os indivíduos vivam de forma plena, protegida e digna, ao longo de todo o ciclo da vida (ONU, 2015, p. 8).

Ao adotar essa concepção, a própria Agenda 2030 evidencia que saúde não se limita à ausência de enfermidades, mas constitui um fenômeno integral que envolve dimensões físicas, mentais e sociais. Dessa forma, o ODS 3 dialoga diretamente com propostas educacionais que reconhecem o corpo como elemento estruturante do desenvolvimento humano e que integram o bem-estar como parte indissociável da formação de sujeitos.

Nessa concepção, a Educação Física deixa de ser acessório curricular e assume papel estratégico na expansão dessas liberdades, uma vez que envolve práticas corporais que alimentam, sustentam e materializam a vida ativa, condição indispensável para o florescimento humano. A Educação Física escolar atua diretamente nos indicadores que compõem o ODS 3 ao favorecer a criação de hábitos saudáveis, a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis e a promoção do bem-estar físico e emocional. A discussão sobre saúde no contexto educacional ganha ainda mais relevância quando se observa o cenário global de sedentarismo e seus impactos na qualidade de vida. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tem enfatizado de forma contundente os riscos associados à falta de atividade física, destacando que se trata de um fenômeno que exige respostas urgentes por parte das políticas públicas e das práticas educativas. Em seu relatório mais recente, a OMS afirma que:

A inatividade física constitui um dos principais fatores de risco para a mortalidade global, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis, a redução da qualidade de vida e o aumento dos custos associados à saúde pública. Estilos de vida sedentários comprometem o bem-estar das populações e exigem intervenções sistemáticas e sustentáveis que estimulem a prática regular de atividades físicas (OMS, 2020, p. 4).

A partir dessa compreensão, torna-se evidente a necessidade de ações educativas que promovam movimento, autonomia corporal e consciência crítica sobre o próprio corpo. Nesse sentido, a Educação Física escolar assume papel estratégico ao oferecer experiências corporais diversificadas que favorecem hábitos saudáveis e contribuem para a prevenção de doenças ao longo de toda a vida.

Nesse ponto, a escola é o ambiente mais potente para garantir que crianças e jovens tenham acesso sistemático a experiências motoras diversificadas. Como destaca Darido (2003), a Educação Física constitui “um direito formativo que possibilita ao estudante compreender, experimentar e incorporar modos de vida ativos” (p. 27), ampliando seu repertório cultural, social e biológico.

A formação para uma vida ativa não se limita, contudo, à dimensão fisiológica do movimento. Ao contrário, envolve um conjunto de experiências que estruturam a saúde no seu sentido ampliado. Bracht (1999) observa que a Educação Física deve ser entendida como prática social e cultural que “forma sujeitos e não apenas corpos adestrados” (p. 80), destacando o caráter humanizador das práticas corporais. O corpo, nesse contexto, não é mero instrumento biológico, mas território de significação, expressão e pertencimento. Essa compreensão converge diretamente com a abordagem da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), segundo a qual o esporte e o movimento têm “potencial singular para promover bem-estar, cooperação, autoestima e resiliência” (UNESCO, 2017, p. 6), constituindo-se como ferramentas amplificadoras do desenvolvimento humano.

Ao promover relações interpessoais positivas, fortalecer vínculos sociais e estimular comportamentos cooperativos, a Educação Física contribui para a dimensão mental e emocional da saúde — aspecto explicitamente contemplado pelo ODS 3.

Outro ponto relevante é que o ODS 3 propõe políticas que incentivem estilos de vida saudáveis desde a infância. A Educação Física, ao criar práticas contínuas de movimento, consolida aprendizagens que ultrapassam o período escolar e acompanham o indivíduo ao longo de sua vida. Essa perspectiva é reforçada por Betti (1991), que evidencia o impacto duradouro das experiências corporais na formação dos sujeitos. O autor destaca que:

As vivências corporais produzidas na escola marcam o sujeito para além dos muros escolares, influenciando sua maneira de compreender o corpo, o movimento e as práticas sociais que o envolvem. Essas experiências formam disposições, preferências e valores que repercutem nas escolhas futuras, especialmente naquelas relacionadas à saúde, ao lazer e à qualidade de vida (BETTI, 1991, p. 99).

Essa formulação demonstra que a cultura corporal construída no ambiente escolar não se limita a aprendizagens imediatas, mas constitui um repertório que orienta comportamentos e modos de vida na idade adulta, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, ativos e saudáveis. Quando essas práticas são vividas em ambientes seguros, democráticos e culturalmente ricos, elas ampliam não apenas indicadores biomédicos, mas também capacidades humanas mais amplas — cooperação, disciplina, autonomia, iniciativa, persistência e autocuidado.

Importante destacar que a promoção da saúde defendida pelo ODS 3 não se limita ao combate a doenças, mas envolve a criação de ambientes saudáveis. A escola, ao integrar Educação Física como eixo fundamental de sua proposta pedagógica, torna-se um desses ambientes. É nesse sentido que a Agenda 2030 destaca a necessidade de ações intersetoriais que promovam saúde por meio da educação, do esporte e da inclusão social (ONU, 2015). Castellani Filho (1988), ao discutir o caráter social do esporte, afirma que práticas corporais “qualificam a vida coletiva e fortalecem a coesão social” (p. 44), apontando que a saúde também é construída no encontro, na convivência e nas experiências comunitárias.

Assim, a Educação Física configura-se como instrumento central de concretização do ODS 3, contribuindo simultaneamente para a saúde física, emocional, social e comunitária. Ao integrar movimento, interação, cultura e valores humanos, esse componente curricular opera como política pública estratégica para o Desenvolvimento Humano, ampliando capacidades individuais e fortalecendo condições sociais de bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da Educação Física escolar no Brasil evidencia que a disciplina sempre esteve vinculada a projetos políticos, sociais e culturais em disputa. Do período higienista e militarista, no qual predominava o controle disciplinar dos corpos, à posterior consolidação da cultura corporal como eixo de formação humana, observa-se um movimento de ressignificação que acompanha as transformações da própria sociedade brasileira. Bracht (1999) destaca que a Educação Física deve ser compreendida “no âmbito de uma prática social que produz sentidos, valores e significados” (p. 80), indicando que sua evolução histórica não se restringe a mudanças metodológicas, mas envolve disputas simbólicas, éticas e pedagógicas que repercutem diretamente na formação dos sujeitos.

As abordagens crítico-superadora, crítico-emancipatória, desenvolvimentista, da saúde renovada e as perspectivas inclusivas contribuíram para romper com heranças reducionistas que limitavam a disciplina à técnica ou ao rendimento. Como afirma Castellani Filho (1988), as práticas corporais ultrapassam o espaço escolar e “projetam-se em políticas públicas que incidem sobre a organização social das comunidades” (p. 102), reforçando a tese de que a Educação Física possui alcance social e político muito mais amplo do que tradicionalmente se supôs. Betti (1991), por sua vez, enfatiza que as vivências corporais vivenciadas na escola “marcam o sujeito para além dos muros escolares” (p. 99), consolidando disposições, valores e modos de vida que impactam decisões relacionadas à saúde, ao lazer e à participação cultural.

Nesse cenário, a articulação entre Educação Física e o ODS 3 – Saúde e Bem-Estar, da Agenda 2030, fortalece a compreensão da disciplina como política estratégica para o desenvolvimento humano e regional. A Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece como prioridade global “assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades” (ONU, 2015, p. 8), reforçando que a promoção da saúde é condição para o avanço social e para a redução das desigualdades. A Educação Física escolar, ao promover movimento, autonomia, cooperação e consciência corporal, atua diretamente nesse eixo, contribuindo para ampliar capacidades humanas fundamentais — autocuidado, autoestima, regulação emocional, participação social — que, segundo o PNUD (2019), constituem o alicerce do desenvolvimento humano.

O impacto da Educação Física, entretanto, ultrapassa o âmbito individual e alcança a esfera coletiva e territorial. Quando a escola promove práticas corporais inclusivas, diversificadas e socioculturais, fortalece redes de convivência, dinamiza espaços públicos e contribui para comunidades mais saudáveis e participativas. A UNESCO (2017) reconhece que o esporte e o movimento possuem “potencial singular de promover bem-estar, cooperação e resiliência” (p. 6), elementos centrais para o fortalecimento do tecido social — aspecto indispensável ao desenvolvimento regional sustentável.

Nessa perspectiva, a Educação Física, integrada ao ODS 3, atua como instrumento estruturante para políticas de desenvolvimento regional ao fomentar práticas que reduzem desigualdades, ampliam a inclusão, incentivam a mobilidade ativa, revitalizam espaços comunitários e fortalecem o capital social dos territórios. Comunidades que vivenciam práticas corporais de forma sistemática tendem a fortalecer vínculos sociais, ampliar seu sentimento de pertencimento e consolidar identidades coletivas mais robustas. Essa compreensão dialoga diretamente com o que Santos (2008) discute ao analisar como a vida cotidiana e as práticas sociais estruturam o território e o caráter comunitário dos lugares. O autor explica que:

A construção do espaço vivido é resultado da interação permanente entre os sujeitos e suas práticas. O território se fortalece quando a comunidade participa ativamente de atividades que promovem a convivência, reconhecimento mútuo e circulação de valores compartilhados. Essas experiências, ancoradas na vida cotidiana, produzem coesão e ampliam a capacidade de ação coletiva, constituindo um fator decisivo para o fortalecimento do desenvolvimento local e regional (Santos, 2008).

Dessa forma, as práticas corporais — especialmente quando promovidas pela escola — tornam-se instrumentos fundamentais para fortalecer vínculos comunitários, ampliar a participação social e contribuir para a construção de territórios mais coesos, democráticos e sustentáveis, consolidando-se como um dos pilares do desenvolvimento regional.

Assim, reafirma-se que a Educação Física, ao articular movimento, cultura e crítica social, consolida-se como política educativa e social de grande relevância. Seu potencial para ampliar liberdades, promover justiça social, fortalecer laços comunitários e impactar positivamente o desenvolvimento humano e regional demonstra que a área transcende o espaço escolar e contribui para a construção de sociedades mais democráticas, saudáveis e equitativas.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade: a reflexão pedagógica e a intervenção profissional. Campinas: Autores Associados, 1991.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRACHT, Valter. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. Educação Física & Sociedade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. Campinas: Scipione, 1990.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física*. São Paulo: Loyola, 1991.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito compreender de que maneira a Educação Física, articulada ao Projeto de Vida no contexto da educação integral, contribui para a formação dos jovens e para o desenvolvimento humano e regional, tomando como referência a experiência do CEPI do Esporte, em Goiânia. A investigação partiu da compreensão de que os desafios contemporâneos da educação pública brasileira ultrapassam os limites da aprendizagem de conteúdos curriculares e exigem uma reflexão mais ampla sobre o papel social da escola na formação dos sujeitos, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, econômicas e territoriais.

Desde a formulação da questão de pesquisa, buscou-se compreender se a Educação Física poderia assumir uma função que extrapolasse sua tradicional vinculação às práticas corporais e esportivas, tornando-se efetivamente um espaço de construção de conhecimentos, de fortalecimento das relações humanas e de desenvolvimento das capacidades necessárias para que os estudantes elaborassem projetos de vida consistentes e participassem ativamente da transformação dos territórios em que vivem. Ao longo do percurso investigativo, essa hipótese mostrou-se consistente e encontrou respaldo tanto na literatura especializada quanto nos documentos analisados.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu evidenciar que a educação integral constitui uma construção histórica marcada por disputas políticas, diferentes concepções pedagógicas e sucessivos processos de institucionalização. Ao revisitar sua trajetória, desde as influências da Escola Nova até a consolidação das políticas públicas contemporâneas, tornou-se evidente que a integralidade da educação não se reduz à ampliação da jornada escolar. Trata-se de uma concepção de formação comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, que reconhece a necessidade de integrar conhecimentos científicos, experiências culturais, práticas corporais, relações sociais e participação cidadã em um mesmo projeto educativo.

Essa compreensão revela que a escola pública contemporânea é chamada a assumir responsabilidades que vão além da transmissão de conteúdos. Sua função social passa a envolver a criação de condições para que crianças e jovens possam ampliar suas possibilidades de aprendizagem, desenvolver autonomia intelectual, construir vínculos de pertencimento e elaborar projetos de futuro compatíveis com suas realidades e potencialidades. Nessa perspectiva, a educação integral deixa de representar apenas uma política educacional e passa a configurar-se como estratégia de promoção do desenvolvimento humano, capaz de ampliar oportunidades e reduzir desigualdades historicamente produzidas pela sociedade brasileira.

As reflexões de Dermeval Saviani contribuem significativamente para essa compreensão ao enfatizar que a finalidade da educação consiste na formação humana em sua dimensão histórica e social. Conforme afirma o autor,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2013, p. 13).

Essa formulação sintetiza um dos fundamentos centrais desta pesquisa ao reconhecer que a educação não pode limitar-se à transmissão de conteúdos fragmentados, mas deve assegurar aos estudantes a apropriação crítica do patrimônio cultural produzido pela humanidade. Sob essa perspectiva, a formação integral representa um compromisso permanente com o desenvolvimento intelectual, ético, cultural e político dos sujeitos, fortalecendo sua capacidade de compreender a realidade e de atuar conscientemente sobre ela.

Ao aprofundar a discussão acerca do Projeto de Vida, a investigação demonstrou que sua construção não pode ser compreendida como resultado exclusivo das escolhas individuais dos estudantes. Os projetos de vida são elaborados em permanente diálogo com as condições concretas de existência, sendo influenciados pelas oportunidades educacionais, pelas relações familiares, pelos contextos territoriais, pelas experiências culturais e pelas políticas públicas que ampliam ou restringem as possibilidades de desenvolvimento. Assim, planejar o futuro significa também compreender criticamente o presente e reconhecer os condicionantes sociais que interferem nas trajetórias juvenis.

Essa compreensão afasta interpretações simplificadoras que atribuem exclusivamente aos jovens a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus percursos escolares e profissionais. Ao contrário, evidencia que a construção de projetos de vida depende de processos educativos capazes de ampliar repertórios culturais, fortalecer a autonomia, estimular o pensamento crítico e criar oportunidades efetivas de participação social. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida assume caráter formativo e coletivo, articulando expectativas individuais às possibilidades concretas oferecidas pela escola e pela sociedade.

Essa leitura encontra ressonância nas contribuições de Edgar Morin, ao defender uma educação comprometida com a compreensão da complexidade humana e das relações que estruturam a vida em sociedade. Para o autor,

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para situar todas as informações em seu contexto e em seu conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. (Morin, 2001, p. 39).

Ao reconhecer a complexidade como princípio estruturante da educação, Morin amplia a compreensão desenvolvida nesta pesquisa, reforçando que formar integralmente significa

possibilitar aos estudantes interpretar criticamente o mundo, compreender as relações entre indivíduo e sociedade e desenvolver competências que lhes permitam atuar de forma ética, responsável e solidária diante dos desafios contemporâneos.

A partir dessas reflexões, tornou-se possível compreender que a Educação Física ocupa posição estratégica na efetivação dos princípios da educação integral. Ao longo de sua trajetória histórica, esse componente curricular deixou de ser compreendido apenas como espaço destinado ao treinamento físico ou à prática esportiva para assumir uma dimensão cultural, educativa e social muito mais ampla. O corpo passa a ser reconhecido como expressão da cultura, da identidade e das relações humanas, tornando-se elemento fundamental na construção da cidadania e da participação democrática.

Essa transformação representa uma das principais contribuições identificadas nesta investigação. Ao integrar práticas corporais, cultura, convivência, cooperação e reflexão crítica, a Educação Física fortalece processos educativos que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade coletiva e do protagonismo juvenil. Mais do que ensinar movimentos, ela cria oportunidades para que os estudantes construam conhecimentos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a sociedade, reconhecendo o corpo como espaço de produção de sentidos, valores e experiências que ultrapassam os limites da escola.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Valter Bracht ao compreender a Educação Física como prática pedagógica voltada à cultura corporal de movimento. Ao assumir essa concepção, o componente curricular amplia significativamente seu potencial formativo, tornando-se espaço privilegiado para o desenvolvimento da criticidade, da convivência democrática e do reconhecimento das múltiplas formas pelas quais a cultura corporal se manifesta na vida social.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou que essas experiências somente adquirem significado quando articuladas às características do território em que os estudantes vivem. A escola não atua em um espaço neutro; ela integra uma realidade social concreta, marcada por identidades, culturas, desigualdades e possibilidades específicas. Reconhecer essa dimensão territorial significa compreender que os processos educativos dialogam permanentemente com as experiências vividas pelos sujeitos, fortalecendo vínculos de pertencimento e ampliando sua capacidade de participar da transformação da comunidade da qual fazem parte.

Nesse contexto, a experiência do CEPI do Esporte mostrou-se particularmente significativa. Ainda que esta pesquisa tenha assumido natureza documental, os documentos analisados evidenciam uma proposta pedagógica comprometida com a integração entre

Educação Física, Projeto de Vida e educação integral, indicando que as práticas corporais podem constituir importante eixo articulador da formação humana quando orientadas por princípios democráticos, inclusivos e emancipatórios.

A análise realizada ao longo desta pesquisa também permitiu compreender que a efetividade da educação integral depende menos da ampliação quantitativa do tempo de permanência na escola e muito mais da qualidade das experiências educativas proporcionadas aos estudantes. Isso significa reconhecer que a organização curricular, as práticas pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação e a articulação entre os diferentes componentes curriculares constituem elementos indissociáveis de uma proposta verdadeiramente comprometida com a formação integral.

Nesse contexto, a Educação Física demonstra potencial singular para integrar diferentes dimensões da experiência educativa. Por meio das práticas corporais, dos jogos, das danças, das lutas, dos esportes e das demais manifestações da cultura corporal, os estudantes vivenciam situações que exigem cooperação, respeito às diferenças, resolução de conflitos, tomada de decisões, responsabilidade coletiva e participação democrática. Essas aprendizagens ultrapassam o espaço da aula e passam a compor a formação ética, social e cidadã dos jovens, fortalecendo competências indispensáveis para a construção de seus projetos de vida.

Essa perspectiva dialoga com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, ao defender que a educação precisa preparar as pessoas para compreender a complexidade do mundo e atuar de forma responsável na sociedade. Conforme destaca o relatório:

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Para cumprir plenamente sua missão, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (Delors et al., 1998, p. 89).

Os quatro pilares propostos por Delors dialogam diretamente com os resultados desta investigação. A Educação Física contribui para que o estudante aprenda a conhecer quando amplia sua compreensão sobre o corpo e a cultura; favorece o aprender a fazer ao desenvolver competências relacionadas à ação, à cooperação e à resolução de problemas; fortalece o aprender a viver juntos ao promover experiências de convivência democrática; e participa do aprender a ser ao contribuir para a construção da autonomia, da responsabilidade e da identidade dos jovens. Essa integração evidencia que a Educação Física ocupa posição estratégica na concretização dos princípios da educação integral.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à relação entre educação e território. Ao longo desta pesquisa tornou-se evidente que os processos educativos não podem ser compreendidos desvinculados das realidades sociais em que os estudantes estão inseridos. A escola dialoga permanentemente com seu entorno, com as culturas locais, com as oportunidades disponíveis e com os desafios enfrentados pela comunidade. Por isso, pensar a formação integral implica reconhecer que o território também educa, produz identidades e influencia a construção dos projetos de vida.

Nessa perspectiva, as contribuições de Milton Santos reforçam que o território deve ser entendido como espaço de vida, de pertencimento e de produção das relações sociais. Ao reconhecer essa dimensão, compreende-se que políticas educacionais comprometidas com a realidade local possuem maior potencial para fortalecer o desenvolvimento humano e promover transformações duradouras nas comunidades onde são implementadas. O CEPI do Esporte representa um exemplo dessa possibilidade ao integrar práticas corporais, cultura, currículo e protagonismo juvenil em uma proposta pedagógica vinculada às especificidades do contexto goiano.

As reflexões de Carlos Brandão também contribuem para ampliar essa análise ao compreender o desenvolvimento regional como um processo construído pelas pessoas e não apenas por indicadores econômicos. Sob essa ótica, o desenvolvimento depende da capacidade dos sujeitos de participarem das decisões que afetam seus territórios, fortalecerem vínculos comunitários e produzirem soluções coletivas para os desafios locais. A escola, portanto, ocupa posição estratégica nesse processo, pois constitui espaço privilegiado para a formação de cidadãos capazes de participar criticamente da vida social e contribuir para a construção de comunidades mais democráticas, inclusivas e sustentáveis.

As contribuições desta pesquisa também se estendem ao campo das políticas públicas educacionais. Os resultados indicam que experiências de educação integral, quando fundamentadas em uma concepção ampla de formação humana, apresentam potencial para fortalecer a permanência dos estudantes na escola, ampliar oportunidades de aprendizagem e favorecer processos educativos mais coerentes com as necessidades das juventudes contemporâneas. Contudo, tais resultados dependem da continuidade das políticas públicas, da valorização docente, do financiamento adequado e da construção de currículos que articulem conhecimentos científicos, cultura, práticas corporais e participação social.

Sob esse aspecto, esta investigação contribui para o debate acadêmico ao aproximar os campos da Educação Física, da educação integral, do Projeto de Vida e do Desenvolvimento

Regional. Embora essas áreas frequentemente sejam estudadas separadamente, os resultados demonstram que existe entre elas uma relação de complementaridade que amplia a compreensão sobre o papel da escola pública na formação humana. Essa aproximação constitui uma das principais contribuições científicas deste trabalho, pois evidencia que o desenvolvimento regional também se constrói por meio da educação, da valorização das pessoas e da ampliação de suas capacidades de participação social.

Entretanto, como toda investigação científica, este estudo apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. A opção metodológica pela pesquisa documental permitiu compreender de forma aprofundada os fundamentos teóricos e normativos que orientam a educação integral e a organização dos Centros de Ensino em Período Integral. Contudo, não possibilitou acompanhar diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, tampouco captar as percepções de professores, estudantes e gestores acerca da articulação entre Educação Física e Projeto de Vida.

Ao concluir esta investigação, reafirma-se a tese que orientou todo o percurso desenvolvido: a Educação Física, articulada ao Projeto de Vida no contexto da educação integral, constitui uma mediação pedagógica capaz de ampliar as capacidades humanas, fortalecer o protagonismo juvenil e contribuir para o desenvolvimento humano e regional. Essa compreensão foi sendo construída progressivamente ao longo da pesquisa e consolidou-se a partir da articulação entre os fundamentos históricos da educação integral, a análise do Projeto de Vida como construção social e o reconhecimento da Educação Física como componente curricular comprometido com a formação crítica, cultural e cidadã dos estudantes.

Mais do que responder à questão inicialmente formulada, esta dissertação evidencia que a escola pública continua sendo um dos principais espaços de construção da democracia, de enfrentamento das desigualdades e de ampliação das oportunidades de desenvolvimento. Quando organiza suas práticas a partir de uma concepção de educação integral, reconhece as juventudes como protagonistas de suas trajetórias e valoriza componentes curriculares capazes de integrar conhecimentos, cultura, corpo e cidadania, a escola amplia sua capacidade de transformar vidas e fortalecer os territórios em que está inserida.

Nesse sentido, a Educação Física reafirma sua relevância como componente essencial da formação humana, não apenas por promover o movimento, mas por favorecer experiências que estimulam a convivência, o diálogo, a autonomia, o respeito à diversidade e a construção de projetos coletivos. Sua contribuição ultrapassa os limites da quadra esportiva e alcança a

formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade, agir com responsabilidade social e participar da construção de comunidades mais justas e solidárias.

Essa compreensão reafirma um dos principais argumentos desenvolvidos ao longo desta pesquisa: a Educação Física, quando integrada ao Projeto de Vida e aos princípios da educação integral, deixa de ocupar uma posição periférica no currículo escolar para assumir um papel estratégico na formação humana. Ao possibilitar experiências que articulam conhecimentos, práticas corporais, cultura, cidadania e participação social, esse componente curricular amplia as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes, fortalece o protagonismo juvenil e contribui para a construção de trajetórias pessoais e coletivas mais conscientes, autônomas e socialmente comprometidas. Investir nessa perspectiva de formação significa reconhecer a escola como um espaço de produção de conhecimento, de fortalecimento das relações humanas e de construção de possibilidades concretas para que crianças e jovens ampliem seus horizontes e participem, de forma crítica e responsável, da transformação da realidade em que vivem.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento regional não começa apenas nos investimentos econômicos ou nas transformações da infraestrutura dos territórios; ele começa, sobretudo, na formação das pessoas. É na escola pública, por meio de práticas educativas comprometidas com a dignidade humana, a justiça social e a participação democrática, que se constroem as bases para uma sociedade mais inclusiva, solidária e sustentável. É nesse horizonte que esta pesquisa se insere e espera contribuir, fortalecendo o debate acadêmico e incentivando novas investigações sobre as relações entre Educação Física, educação integral, Projeto de Vida e Desenvolvimento Regional.

REFERÊNCIAS

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Território & desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

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

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

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. 4. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.