



**ANTONIO MENEGHETTI FACULDADE
ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA**

ELISA SANTINI PROCHNOW

**TÍTULO: PLANEJAMENTO DE TURNO INTEGRAL VIVENCIAL, PRÁTICO E
COMUNITÁRIO PARA OS ANOS INICIAIS: UM ARTEFATO DE CONTRIBUIÇÃO
A FORMAÇÃO HUMANA**

**RESTINGA SÊCA, RECANTO MAESTRO
2026**

ELISA SANTINI PROCHNOW

**TÍTULO: PLANEJAMENTO DE TURNO INTEGRAL VIVENCIAL, PRÁTICO E
COMUNITÁRIO PARA OS ANOS INICIAIS: UM ARTEFATO DE CONTRIBUIÇÃO
A FORMAÇÃO HUMANA**

Artigo apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em Pedagogia
Ontopsicológica, Curso de Especialização em
Pedagogia Ontopsicológica: Inovação em
Competências Humanas, pela Faculdade Antonio
Meneghetti - AMF.

Orientador: Prof. Me. Ricardo Rechden Barcellos

RESTINGA SÊCA, RECANTO MAESTRO
2026

ELISA SANTINI PROCHNOW

**TÍTULO: PLANEJAMENTO DE TURNO INTEGRAL VIVENCIAL, PRÁTICO E
COMUNITÁRIO PARA OS ANOS INICIAIS: UM ARTEFATO DE CONTRIBUIÇÃO
A FORMAÇÃO HUMANA**

Artigo apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em Pedagogia
Ontopsicológica, Curso de Especialização em
Pedagogia Ontopsicológica: Inovação em
Competências Humanas, pela Faculdade Antonio
Meneghetti - AMF.

Orientador: Prof. Me. Ricardo Rechden Barcellos

Restinga Sêca, 20 de julho de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Me. Ricardo Rechden Barcellos
Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso
Faculdade Antonio Meneghetti

Profª. Mª. Luciana Falkenbach
Membro da Banca Examinadora
Instituição

Profª. Espª. Silvia Pizzano Gallo
Membro da Banca Examinadora
Instituição

PLANEJAMENTO DE TURNO INTEGRAL VIVENCIAL, PRÁTICO E COMUNITÁRIO PARA OS ANOS INICIAIS: UM ARTEFATO DE CONTRIBUIÇÃO A FORMAÇÃO HUMANA

ELISA SANTINI PROCHNOW¹

PROF. ME. RICARDO RECHDEN BARCELLOS²

RESUMO

Este artigo apresenta a organização de um produto educacional voltado à implantação de um turno integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano – 6 a 10 anos), com enfoque vivencial, prático e comunitário. O objetivo é oferecer um planejamento como base e formativo para professores em atuação frente a sala e formação, assegurando articulação com o turno curricular, evitando duplicidades e a repetição dos planejamentos educacionais até então propostos. Assim, como forma de inovação, a Ontopsicologia é assumida neste estudo como fundamento de base para a compreensão dos processos formativos implicados na constituição da autonomia e da responsabilidade. A partir desse referencial, conclui-se que o produto organizado favorece a institucionalização do turno integral e subsidia aos sujeitos a efetivação de práticas de aprendizagem territorializadas e orientadas por projetos, em consonância com uma perspectiva de formação integral e que potencialize a forma de compreensão sobre si mesmo, sobre os outros e de visão de mundo. Referido planejamento encontra-se alinhado à Agenda 2030, especialmente as ODS 2, 4 e 10, (metas 2.1, 4.1, 4.4, 4.7, 10.2). Metodologicamente, a produção se orienta pela Design Science Research, em que o problema é definido, os referenciais são revisados, e os artefatos são propostos, desenvolvidos e apresentados como soluções prescritivas. Os resultados consistem na descrição do modelo de funcionamento do turno integral, com princípios, objetivos, eixos de atividades, rotina diária, grade semanal sugestiva, estratégias de integração escola-família-comunidade e instrumentos de avaliação formativa (portfólios, diários de bordo, rubricas e assembleias).

Palavras-chave: Turno integral; Ensino Fundamental; Produto educacional; Formação integral; Ontopsicologia; Design Science Research; Aprendizagem por projetos; Agenda 2030.

PLANNING EXPERIENTIAL, PRACTICAL, AND COMMUNITY-BASED FULL-TIME EDUCATION FOR EARLY YEARS: AN ARTIFACT CONTRIBUTING TO HUMAN FORMATION

ABSTRACT

This article presents the organization of an educational product aimed at the implementation of a full-time school schedule for the early years of Elementary Education (1st to 5th grade – 6/10 years old), with an experiential, practical, and community-oriented approach. The objective is to provide a planning framework that serves as both a foundation and formative support for teachers working in classroom practice and professional development, ensuring articulation with the curricular shift, avoiding duplications and the repetition of previously proposed educational plans. As a form of innovation, Ontopsychology is adopted in this study as a foundational basis for understanding the formative processes involved in the development of autonomy and responsibility. Based on this framework, it is concluded that the organized product supports the institutionalization of full-time schooling and provides subjects with the means to implement territorially grounded and project-oriented learning practices, aligned with a perspective of integral education that enhances the understanding of oneself, others, and the worldview. This planning is aligned with the 2030 Agenda, especially SDGs 2, 4, and 10 (targets 2.1, 4.1, 4.4, 4.7, and 10.2). Methodologically, the production is guided by Design Science Research, in which the problem is defined, references are reviewed, and artifacts are proposed, developed, and presented as prescriptive solutions. The results consist of the description of the operational model of the full-time schedule, including principles, objectives, workshop axes, daily routine, suggested weekly schedule, school-family-community integration strategies, and formative assessment instruments (portfolios, logbooks, rubrics, and assemblies).

Keywords: Full-time schooling; Elementary Education; Educational product; Integral education; Ontopsychology; Design Science Research; Project-based learning; Agenda 2030.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, tem sido estimulada no Brasil por meio de políticas públicas e marcos legais que recomendam a oferta de educação em tempo integral e a integração entre currículo, vivências e território. Mais do que ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, essa proposta exige intencionalidade pedagógica, organização institucional e condições de implementação nas aulas, de modo a assegurar continuidade, coerência curricular e alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse cenário, observa-se que escolas e professores enfrentam desafios significativos para transformar a ampliação do tempo escolar em aprendizagens efetivamente significativas. Entre os principais riscos identificados estão a fragmentação de atividades, a repetição mecânica do turno curricular regular no contraturno e a ausência de instrumentos claros para planejamento, acompanhamento e avaliação formativa das aprendizagens. Soma-se a isso a necessidade de apoiar professores em formação e docentes em exercício que, muitas vezes, assumem atividades no turno integral sem dispor de um roteiro metodológico e organizacional consolidado que oriente sua prática.

Além disso, mesmo professores que possuem formação em abordagens pedagógicas inovadoras frequentemente se veem limitados por estruturas institucionais rígidas, o que dificulta a implementação de práticas vivenciais, integradoras e contextualizadas. Essa tensão entre intencionalidade pedagógica e cultura escolar vigente acaba por comprometer o potencial formativo do turno integral, reduzindo-o, em alguns contextos, à lógica de extensão da jornada ou de reforço escolar.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa que orienta este trabalho pode ser sintetizado da seguinte forma: **como organizar, de maneira replicável e institucionalizável, um turno integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental que articule currículo e vivências aos alunos, ao mesmo tempo em que ofereça um guia de atuação para professores e que oportunize aos sujeitos ampliação do conhecimento sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo?**

O objetivo geral do estudo consiste em organizar e descrever um produto educacional (artefato) que responda a esse problema, qual seja: um planejamento do turno integral voltado à atuação de professores nos anos iniciais, garantindo articulação com o turno curricular e evitando sobreposições de conteúdo, permitindo que os alunos sejam os protagonistas e ampliem suas

percepções sobre suas potencialidades, quanto a sociedade que vivem e os demais espaços que podem vir a alcançar.

A relevância do trabalho reside na proposição de uma solução prescritiva que qualifica a implementação da educação integral com foco vivencial, prático e comunitário. O artefato desenvolvido busca oferecer ferramentas concretas aos professores para que façam de uma nova forma, permitindo aos alunos o protagonismo e tomadas de decisões, mas não anulando o papel do professor, ao contrário, o professor também é beneficiado no momento que é forçado a sair da sua zona de conforto para ir além, descobrindo sua força e potencial que estavam soterrados na reprodução do sistema de ensino padrão; o professor é convidado a se permitir mais, e alcançar outros resultados. O artefato favorece ainda, a participação das famílias e da comunidade e contribui para a formação da autonomia, da corresponsabilidade e do protagonismo dos estudantes desde os primeiros anos de escolarização.

A Ontopsicologia é adotada como pressuposto epistemológico e teórico do estudo, em especial no que se refere à formação do protagonismo responsável, à constituição do Eu lógico-histórico e ao fortalecimento da autonomia. Com base nesse referencial fundante, os marcos legais e curriculares vigentes são integrados à análise, não como eixo originário da compreensão, mas como ordenamentos que se articulam à visão de educação integral entendida como processo de desenvolvimento humano e social.

A relevância social e prática desta investigação articula-se à Agenda 2030 e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente às ODS 2, 4, 10, ao promover ações educativas alinhadas às seguintes metas: ODS 2 – Fome Zero e Agricultura Sustentável (meta 2.1), por meio das atividades de horta ou arvoredo e da cozinha da terra, que incentivam o acesso a alimentos saudáveis e o fortalecimento da segurança alimentar; ODS 4 – Educação de Qualidade, contemplando a meta 4.1, nas atividades de educação patrimonial, cultura rural e território e nas atividades brincar, natureza e movimento, ao garantir oportunidades de aprendizagem significativa e contextualizada; a meta 4.4, nas atividades brincar, natureza e movimento, nas atividades artísticas e expressivas, ao desenvolver habilidades relevantes e competências práticas, criativas e de empreendedorismo; e a meta 4.7, nas atividades de autonomia, vida cotidiana e cidadania, ao estimular valores relacionados à cidadania, sustentabilidade e responsabilidade social; ODS 10 – Redução das Desigualdades (meta 10.2),

contemplada na atividade. Aprendendo com as histórias, ao valorizar identidades culturais e promover inclusão social.

Metodologicamente, o trabalho adota a abordagem da Design Science Research, orientada à concepção, desenvolvimento e avaliação de artefatos educacionais como soluções para problemas práticos recorrentes. Essa opção metodológica permite articular rigor acadêmico e relevância prática, assegurando coerência entre o problema identificado, os referenciais teóricos mobilizados, o produto desenvolvido e sua aplicabilidade no contexto escolar.

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução: a segunda seção apresenta a fundamentação teórica; a terceira descreve o método adotado; a quarta seção expõe os resultados e a discussão, com a descrição do artefato desenvolvido; e, por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, indicando limites, contribuições e possibilidades de continuidade do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NO MARCO NORMATIVO

A ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, constitui uma diretriz consolidada nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), que estabelece metas para a oferta de educação em tempo integral em escolas públicas. Tal diretriz é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que legitima a organização flexível dos tempos e espaços escolares, e mais recentemente pelo Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), que induz, por meio de apoio técnico e financeiro, a ampliação da jornada para, no mínimo, sete horas diárias.

Entretanto, a educação integral não se reduz ao aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ampliação do tempo escolar deve estar articulada a práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral, integrando dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais, corporais e éticas. Dessa forma, o tempo integral demanda intencionalidade pedagógica, organização curricular e coerência institucional, evitando a simples reprodução do currículo regular em carga horária ampliada.

Nesse sentido, a educação integral pressupõe a diversificação de experiências educativas, o uso pedagógico de diferentes espaços, a articulação com o território e a valorização de

metodologias que promovam o protagonismo dos estudantes. A ampliação do tempo, quando orientada por tais princípios, possibilita aprendizagens mais significativas, conectadas à realidade dos alunos e aos desafios do contexto social em que estão inseridos.

2.2 ABORDAGENS VIVENCIAIS, PRÁTICAS E COMUNITÁRIAS E A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

A literatura educacional contemporânea aponta a motivação como elemento central para o engajamento dos estudantes nos processos de aprendizagem. Durante décadas, especialmente nos níveis mais avançados de escolarização, a dimensão motivacional foi secundarizada pela educação formal. No entanto, estudos recentes evidenciam que considerar os aspectos emocionais e motivacionais como parte integrante da tarefa docente pode representar uma transformação significativa nas práticas pedagógicas (Ruiz Martín, 2017, p. 152).

Do ponto de vista teórico, a motivação humana tem sido explicada por diferentes modelos, incluindo aqueles baseados em impulsos internos relacionados à satisfação de necessidades, à busca de equilíbrio e à aproximação do prazer e afastamento da dor (Weiner, 1990). No contexto educacional, a motivação síntese refere-se à relação dos estudantes com os objetivos de aprendizagem e às metas acadêmicas. Quando os alunos estão motivados, tendem a investir mais esforço, atenção e tempo nas tarefas propostas, o que potencializa a aprendizagem, ainda que não a garanta automaticamente.

É fundamental compreender que a motivação não constitui um fim em si mesma, mas um meio poderoso para alcançar aprendizagens significativas. O objetivo da ação pedagógica não deve ser simplesmente “motivar os alunos”, mas criar condições para que estejam motivados a aprender aquilo que é proposto, envolvendo-se cognitivamente em atividades que favoreçam aprendizagens profundas (Ruiz Martín, 2017, p. 153).

Nesse contexto, destaca-se a distinção entre interesse individual e interesse situacional. O interesse individual refere-se às predisposições e crenças pessoais do estudante, enquanto o interesse situacional pode ser promovido pelas características das atividades, pela forma como são propostas e pelo contexto em que se desenvolvem. Assim, mesmo motivações inicialmente extrínsecas podem evoluir para interesses mais duradouros, à medida que o aluno encontra sentido e valor no que aprende (Hidi; Renninger, 2006).

As abordagens vivenciais, práticas e comunitárias fortalecem a motivação ao conectar os conteúdos escolares à vida real dos estudantes. Projetos que extrapolam a sala de aula, envolvem o território e produzem impactos visíveis na comunidade ampliam o valor atribuído às atividades escolares, intensificando o engajamento. Quando os resultados do trabalho são compartilhados com famílias, comunidade ou atores externos à escola, os estudantes tendem a atribuir maior significado às aprendizagens, pois percebem sua utilidade social e relevância concreta.

Além disso, práticas pedagógicas “mão na massa”, como projetos investigativos, ações comunitárias, atividades na natureza, atividades artísticas e experiências de vida prática, favorecem aprendizagens integradas e contextualizadas. Essas propostas permitem que o conhecimento escolar seja vivenciado, experimentado e ressignificado, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais de forma articulada.

2.3 A ONTOPSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E DA RESPONSABILIDADE

A Ontopsicologia oferece a base epistemológica para compreender a educação como processo de formação do sujeito em sua autonomia, identidade e responsabilidade. Nessa chave interpretativa, educar significa possibilitar que o indivíduo se reconheça em sua intencionalidade, aja com consciência e responda de modo responsável às exigências do contexto histórico-social. Nessa direção, Antonio Meneghetti, na página 195 do livro *Pedagogia Ontopsicológica*, afirma: “Pedagogia significa *a arte de formar o homem-pessoa na função social*. Significa como extrair o *homo civis* do potencial do indivíduo humano: qual humanismo cívico desenvolver do humano.”

Antonio Meneghetti, ainda na página 195 do livro *Pedagogia Ontopsicológica*, refere que:

“Mais intimamente pedagogia significa como contribuir ao processo de consciência do indivíduo em vantagem de si e do ecossistema (ambiente e sociedade) de referência. Ou seja, como ajudar a formalização do Eu lógico-histórico (ou Eu voluntário) à realização de si mesmo como indivíduo pessoa e relação ao composto eficiente do social próximo. Pedagogia é a arte de formar o homem-pessoa na função social. Nessa definição se colhe o escopo da pedagogia: formar o homem. Para formá-lo, é preciso conhecê-lo, sabê-lo, mas esse homem-pessoa não é finalizado a si mesmo: é intrínseco ao social. A sociedade atualmente é inexorável; é discriminante, o critério de valor para um indivíduo histórico. É a sociedade que estabelece o messias, o político, o jornalista, o cientista, o necessitado, o rico.” (MENEGHETTI, 2019, p. 195)

(...)

“Como se pode extrair o *homo civis*, o homem cidadão, do potencial humano? *Humano* é como a natureza, a vida específica o indivíduo. Ninguém se faz sozinho, mas viemos todos de um princípio universal, e é esse princípio que faz o constituinte da nossa biologia, da nossa física, da nossa potencialidade psíquica. Tem um elemento transcendente ao indivíduo: o ser, um princípio metafísico que tem um escopo histórico, isto é, a evolução no interior de uma sociedade que constitui o êxito, desse indivíduo. Qual sociedade? A sociedade das infinitas democracias à função do humano.” (MENEGETTI, 2019, p. 195)

O foco da ação educativa com o artefato proposto desloca-se, assim, da mera transmissão de conteúdo para o desenvolvimento de competências internas que sustentam decisões responsáveis, liderança e protagonismo. A criança necessita de espaço para que seja possível se descobrir, desbravar suas potencialidades, necessita ter contato com a natureza mediante exploração, realizar atividades básicas para melhor desenvolvimento e descobrimento de todo seu indivíduo e buscando sempre mais. Cabe ressaltar que o artefato deste trabalho propõe atividades que aflorem estas vivências, estes descobrimentos, visto que na maioria das vezes, tanto em casa quanto na escola, os educadores não permitem que as crianças explorem o mundo, visto que é mais fácil e cômodo deixá-las silenciadas fazendo sempre a mesma coisa, no repetido processo de que a criança obedece a ordem do adulto.

No contexto geral, os educadores tratam as crianças como se fossem frágeis, incapazes de atividades básicas, o que está totalmente equivocado. Todo ser humano precisa sentir-se aceito, útil e importante para que possa desenvolver-se de forma integral, em especial quanto ao corpo anímico.

Segundo Meneghetti (2019, p. 197):

Cada indivíduo, cada *vida-criança* à idade de um ou dois anos evidencia que ele é um emanado da grande força da vida. Ele já é si mesmo, já tem uma sua identidade de natureza e pergunta: “Como devo caminhar? O que devo fazer para ser grande com vocês?”. Ele não pede para ser ajudado, mas pergunta: “O que quer? Eu quero me tornar grande! Eu lhes farei ver o quanto sou bravo! Digam-me quais são as suas necessidades, o que devo aprender, para ser grande entre vocês”. A característica de cada criança é esta: capacidade, vontade de ajudar, de dar, de ser alguém em modo superior, por necessidade de vida. Capacidade em si mesmo e vontade de dar. Nenhuma criança quer ser pequena: todos mais, como a vida é mais. (MENEGETTI, 2019, p. 197)

O objetivo por traz do artefato é ofertar as crianças, inclusive ao educador e da instituição que aplicá-lo, uma superação de comodismo, para que em suas potencialidades sejam grandes, ampliem a visão sobre si mesmos, quanto a forma de agir, assim, em afinamento com a pedagogia Ontopsicológica.

Para tanto, faz-se necessário oportunizar espaço às crianças para que possam expressar suas potencialidades, desenvolver sua identidade e participar ativamente do processo de crescimento e aprendizagem. A partir dessa compreensão, entende-se que a infância deve ser reconhecida como um tempo de potência e construção, no qual a criança já manifesta vontade de aprender, contribuir e tornar-se grande diante da vida e da coletividade. Assim, educar não significa apenas aplicar um conteúdo pronto, mas consiste em conduzir com intencionalidade, criar condições para que a energia interior vital se manifeste de forma autêntica. Nesse sentido, o artefato, objeto deste trabalho, é uma ferramenta prática para favorecer a expressão das capacidades infantis, valorizando o potencial singular de cada criança e contribuindo para seu desenvolvimento de forma significativa.

Ainda, necessário salientar que o artefato contempla a formação humanista com o viés da pedagogia ontopsicológica pelo que está proposto nas atividades, na forma que o planejamento foi elaborado. Durante a elaboração do planejamento buscou-se trazer de forma mais natural a proposta de participação da criança para as atividades, onde ela atuará como protagonista e também, ao mesmo tempo, trazendo uma nova forma de aplicação das diretrizes para ser aplicada pelo professor de turno integral.

Nesta seara, o aluno precisa ser visto como protagonista, o que possibilitará que cada um realize as suas reflexões, suas descobertas no processo de desenvolvimento. O processo de conhecimento vai muito além dos conteúdos, o objetivo aqui é ampliado para que além do conteúdo obtenha-se o conhecimento sobre si mesmo, sobre a sociedade, oportunizando a evolução e ampliação do conhecimento para saber mais, conhecer-se mais.

Quanto ao professor, este deve com humildade se permitir ao artefato proposto, visto que o mesmo tem objetivo de lhe proporcionar outra forma de aplicação da diretriz curricular, que oportunizará expansão da compreensão sobre a forma que até então era utilizada, resultando que ele também se perceba por outro ângulo. E está é uma oportunidade que a Ontopsicologia nos proporciona, aprender de outras formas, como se fosse a primeira vez.

Spanhol (2022, p. 39) entende que para que as mudanças sejam efetivas se faz necessário mudar a mente dos envolvidos no processo, quais sejam as pessoas e instituições, manifestando ainda que, apenas a mudança dos programas não será efetiva, visto que o processo de formação deve ser planejado com os professores e não organizado para eles.

Neste sentido, em que pese o artefato traga um modelo de planejamento com atividades, ele pode ser apresentado como objeto de formação com professores, objetivando com que os professores repensem suas práticas de sala de aula, aqui como protagonistas responsáveis e que as mudanças sejam iniciadas, sejam sentidas, o que poderá, ou não, desencadear as mudanças no padrão das instituições de ensino.

O artefato neste formato, traz uma inovação para o que até então vem sendo aplicado atualmente no Município de Dona Francisca, onde foi realizada pesquisa com as professoras e analisado o plano de ação para educação em tempo integral/2024, adaptando as culturas e possibilidades do município para que seja aplicável e efetivo. Usou-se como orientação o manifestado por Meneghetti (2019, p. 196):

Uma pedagogia do Afeganistão não pode ser igual à pedagogia francesa. Neste mundo de integral globalização, é necessário aceitar as diferenças históricas. Sobre a Terra são manifestas as diferenças histórico-culturais-comportamentais, e por respeito ao direito do indivíduo é necessário aceitá-las e compreendê-las. De cada diferença vem a crítica, mas também o valor, eis a poesia das variáveis da funcionalidade humana. (MENEGETTI, 2019, p. 196)

Assim, com embasamento na pedagogia Ontopsicológica o artefato foi construído com atividades pensadas com intencionalidade, convidando a curiosidade, ao movimento, a descoberta, a interação para que permitam a exploração tanto pelo educador quanto pelos os alunos, de outros materiais, texturas, possibilidades, como forma de estimular a criatividade, a autonomia e a construção do conhecimento de forma significativa para si mesmos.

Nesse alinhamento, Giordani (2014, p. 31) refere que: “A família e a escola portanto, devem incentivar para que a criança aos poucos comece a prestar atenção a sua interioridade, a considerar todo o universo da atividade psíquica inconsciente.” porém, para que a criança alcance tal objetivo, um caminho possível é através da exploração do proposto no artefato, pois segundo Meneghetti (2019, p. 198) “*as crianças querem uma capacidade para entrar capazes no mundo dos adultos*” e para tanto precisam de experiências, ver o outro também se construindo.

A criança possui intrinsecamente um projeto fundamental de vida, que deve ser progressivamente auscultado e orientado pela educação, de modo a favorecer sua adaptação criativa e responsável à realidade social (Meneghetti, 2019). A escola, nesse sentido, desempenha papel central ao oferecer experiências que articulem ação, reflexão e responsabilidade, permitindo

que o estudante compreenda as consequências de suas escolhas e desenvolva autonomia progressiva.

Preceitua Meneghetti (2019, p. 197) que:

Se o ambiente o quer um grande homem, um grande cientista, um cidadão eficiente, deve dar-lhe as coordenadas, isto é, aquele habitat a fim de que a criança alcance o escopo pelo qual nasceu, pelo qual foi presenteado, pelo qual é um dom ainda da vida à nossa humanidade sobre este planeta. A criança, em sua exigência, *simbiotiza* as regras mestres dominantes do ecoambiente, do recipiente, para tornar-se, para formalizar a si mesmo.” (MENEGETTI, 2019, p. 197)

No âmbito do turno integral, a Ontopsicologia permite compreender, em nível profundo, o valor pedagógico de práticas que envolvem participação em atividades concretas, gestão compartilhada do cotidiano escolar, vivência de projetos coletivos e integração com a comunidade. Tais experiências concorrem para a constituição da autonomia responsável e para a formação integral do ser, uma vez que encontram nesse referencial não um complemento interpretativo, mas o princípio teórico que lhes confere base, direção e sentido.

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: DESIGN SCIENCE RESEARCH

Este estudo adota a Design Science Research (DSR) como abordagem metodológica, por se tratar de uma pesquisa orientada à concepção de soluções prescritivas (artefato) para problemas práticos recorrentes. A DSR tem como foco o desenvolvimento, a análise e a avaliação de artefatos capazes de melhorar uma determinada situação real, articulando rigor científico e relevância prática (Lacerda et al., 2013).

A escolha dessa abordagem mostra-se coerente com o objetivo do trabalho, que consiste na organização de um produto educacional: um planejamento do turno integral voltado à atuação de professores nos anos iniciais com foco no desenvolvimento humano. O artefato configura uma solução projetada para uma classe específica de problemas educacionais, relacionada à implementação e institucionalização do turno integral com intencionalidade pedagógica efetiva e significativa.

A DSR dialoga, ainda, com a concepção de ciência do projeto proposta por Simon (1996), segundo a qual o conhecimento científico pode ser produzido por meio da criação de artefatos voltados ao “artificial”, ou seja, a sistemas concebidos para atender finalidades humanas. Do

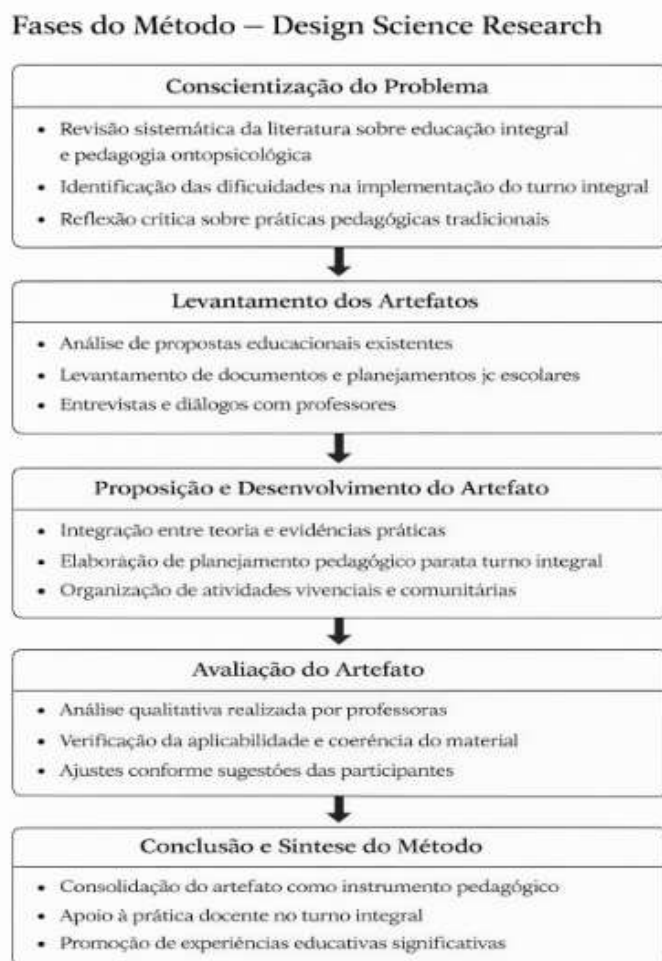
mesmo modo, articula-se à distinção entre pesquisa de design e pesquisa natural apresentada por March e Smith (1995), na medida em que prioriza a construção e avaliação de soluções em contextos aplicados.

As fontes mobilizadas neste estudo incluíram: análise documental de legislações e políticas públicas relacionadas à educação integral, literatura sobre Ontopsicologia, pedagogia ontopsicológica, motivação, práticas vivenciais, formação docente, humana e o conhecimento e sistematização de propostas pedagógicas, bem como as experiências relacionadas ao turno integral.

As etapas da pesquisa seguiram uma síntese operacional das fases recorrentes na Design Science Research, conforme descrito por Lacerda et al. (2013): conscientização do problema; revisão de literatura e de artefatos similares, quais sejam, os próprios planejamentos das professoras entrevistadas; proposição do artefato; desenvolvimento e avaliação; e comunicação dos resultados.

A Figura 1 apresenta a sequência metodológica adotada neste estudo.

Figura 1:



Fonte: elaboração própria, a partir de Lacerda et al. (2013).

3.1.1 CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O PROBLEMA

Conforme Meneghetti (2019, p. 209) *“a nossa atual pedagogia é poluída de assistencialismo substitutivo do Em Si ôntico. Mais que criar o homem responsável e colaborador do social, faz-se a programação de mediocres dependentes à vida de instituições não funcionais”* para tanto, há de se pensar em ferramentas para que as crianças sejam encaminhadas a descobrir, lapidar e desenvolver suas autonomias durante o processo de desenvolvimento infantil.

Ainda, visto que Meneghetti (2019, p. 211) conceitua o escopo da pedagogia como: *“realizar um adulto capaz de ser verdadeiro para si mesmo e funcional para a sociedade”* surge o questionamento acerca de como seria possível oportunizar aos educadores uma chance de serem instigados a fazer mais por si, a se conhecerem melhor, realizarem-se com suas conquistas e buscarem ampliar seus conhecimentos sobre si mesmos.

Com a instituição do turno integral nas escolas, verificou-se as dificuldades recorrentes enfrentadas por escolas e professores na implementação deste turno integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os principais aspectos observados destacam-se a fragmentação das atividades, a repetição do currículo regular em tempo ampliado, a ausência de planejamento institucionalizado e a carência de instrumentos que orientem o acompanhamento e a avaliação formativa das aprendizagens, causando desmotivação geral.

Diante disso, a conscientização sobre a relevância deste trabalho surge da necessidade de refletir criticamente sobre as práticas adotadas na implementação da educação integral, especialmente quanto à ausência de abordagens vivenciais, práticas e comunitárias. Torna-se evidente a importância de sensibilizar professores, estudantes, famílias e comunidade escolar acerca da urgência de repensar metodologias que favoreçam o protagonismo estudantil e a participação ativa nos processos de decisão.

Nesse contexto, o professor é chamado a reconhecer os limites do modelo tradicional e a perceber seu próprio potencial de transformação, ao se permitir experimentar novas possibilidades pedagógicas e ampliar sua atuação para além da reprodução do ensino padrão. A conscientização do problema também envolve o entendimento de que a participação das famílias e da comunidade é fundamental para que todos compreendam a importância de rever os padrões tradicionais de educação, buscando uma nova compreensão do coletivo sobre o processo formativo. Nesse contexto, torna-se essencial clarificar a toda comunidade escolar que proporcionar ao aluno a

oportunidade de ser, de fato, protagonista da sua própria história constitui um diferencial significativo para o seu crescimento pessoal, fortalecendo sua autonomia, confiança e capacidade de tomar decisões ao longo de sua trajetória.

Para tanto, houve a realização de revisão da literatura sobre Ontopsicologia, pedagogia ontopsicológica, educação integral, formação docente, humana e organização do tempo escolar, bem como pela análise de marcos normativos nacionais, como a LDB, o PNE, a BNCC e o Programa Escola em Tempo Integral. Esses referenciais permitiram delimitar a classe de problema abordada e fundamentar a necessidade de uma proposta que articulasse currículo, vivências, território e proporcionar as crianças e aos educadores novas oportunidades, experiências, realização de viver suas próprias conquistas.

3.1.2 LEVANTAMENTO DOS ARTEFATOS

Realizou-se o levantamento de artefatos educacionais precedentes, tais como propostas de turno integral, documentos orientadores, planejamentos escolares e experiências descritas na literatura. Esse levantamento permitiu identificar limites recorrentes dessas propostas, especialmente no que se refere à rigidez das atividades planejadas, muitas vezes engessadas e repetidas ano após ano, mantendo as mesmas estruturas e direcionando os alunos para opções previamente determinadas. Tal organização tende a conduzir os estudantes a repetição de ciclos de aprendizagem baseados predominantemente na orientação plena do professor, reduzindo as possibilidades de exploração, ampliação de conhecimentos e principalmente de conhecer-se a si mesmo e ao outro.

De grande valia, foram consideradas evidências iniciais oriundas de diálogos e entrevistas com profissionais da educação que atuam nos anos iniciais e participam de processos formativos continuados em diferentes contextos municipais. Essas evidências contribuíram para a compreensão das necessidades práticas dos professores e das condições reais de implementação do turno integral nas escolas.

Observou-se que, embora muitos professores demonstrem interesse em desenvolver atividades que promovam maior protagonismo estudantil e favoreçam metodologias mais participativas, há situações em que esse movimento encontra barreiras institucionais. Em alguns contextos, verifica-se um engessamento por parte da gestão educacional, que nem sempre compreende ou reconhece como eficazes determinadas mudanças nas formas de planejamento e

organização das atividades, o que pode limitar iniciativas inovadoras e dificultar a implementação de práticas pedagógicas centradas no aluno.

3.1.3 PROPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ARTEFATO

A proposição e o desenvolvimento do artefato constituíram-se a partir da articulação entre os referenciais teóricos e normativos analisados na revisão de literatura, as diretrizes oficiais para a Educação em Tempo Integral e as evidências empíricas produzidas em conversas informais com professoras da rede municipal, realizadas de forma intencional e orientadas ao objetivo de subsidiar a construção do produto educacional.

As narrativas docentes revelaram tensionamentos significativos entre a concepção de Educação Integral prevista nos marcos legais e sua materialização nas práticas escolares. Observou-se, a partir dos relatos, que o turno integral, em determinadas realidades, tem sido operacionalizado como mera ampliação quantitativa da jornada escolar, reproduzindo a lógica curricular do turno regular. Essa sobreposição de práticas, centradas predominantemente em atividades de leitura, escrita e exercícios em ambiente fechado, tem contribuído para a desmotivação, o cansaço discente e para a limitação do potencial formativo do tempo ampliado.

As professoras relataram que, frequentemente, as atividades do contraturno ocorrem no mesmo espaço físico do turno regular, o que reforça a sensação de continuidade exaustiva da rotina escolar. Além disso, destacaram a necessidade de reorganização dos tempos e espaços educativos, com maior utilização de ambientes externos e propostas pedagógicas que favoreçam autonomia, protagonismo e experiências concretas de aprendizagem.

Os depoimentos também evidenciaram a importância de práticas que valorizem a experimentação, a expressão artística, o fazer manual, a cultura local e os saberes comunitários, tais como pinturas em diferentes áreas, culinária, costura, projetos ambientais e atividades corporais e culturais diversificadas. Tal perspectiva converge com a concepção de desenvolvimento integral, entendida como processo formativo que contempla as dimensões intelectual, física, emocional, cultural e social dos estudantes.

Emergiram ainda como aspectos relevantes, a necessidade de diversificação metodológica no turno integral, a reorganização dos espaços escolares para além da centralidade da sala de aula, a valorização do protagonismo dos alunos, a importância da formação continuada para os profissionais que atuam nesse contexto, e os desafios estruturais e institucionais que incidem sobre

a implementação de práticas inovadoras, como limitações de recursos materiais e resistências à flexibilização da rotina escolar.

Esses elementos empíricos foram considerados na estruturação do artefato, concebido como instrumento técnico-pedagógico orientador da prática docente e da organização institucional do tempo integral com enfoque na formação humana.

O artefato constitui-se como uma proposta pedagógica que busca ampliar o sentido da educação em tempo integral, compreendendo-a não apenas como extensão do tempo escolar, mas como ampliação das experiências formativas. Elaborado a partir de pesquisa acadêmica voltada à formação docente e humana, o planejamento organiza práticas educativas que integram diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, cognitiva, social, cultural, ética e prática, favorecendo aprendizagens contextualizadas e significativas para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O planejamento, artefato, contempla sugestões de atividades diversificadas, proposição de rotinas estruturantes, progressão por ano e série, bem como instrumentos de registro e avaliação formativa, concebida sob uma perspectiva processual e diagnóstica. Ressalta-se que tal planejamento foi elaborado pela pesquisadora a partir da compreensão de que a educação em tempo integral deve favorecer o desenvolvimento integral do educando, criando condições para que seus saberes, talentos e potencialidades possam emergir e se consolidar.

Assim, a organização das experiências formativas foi pensada como constituição de um eco ambiente educativo capaz de oferecer coordenadas adequadas ao florescimento das capacidades próprias de cada criança. Essa diversidade metodológica favorece o desenvolvimento integral das crianças ao possibilitar múltiplas formas de aprender: pelo fazer, pela experimentação, pela investigação e pela convivência comunitária.

Entretanto, compreende-se que o planejamento não se configura como instrumento rígido ou prescritivo. Ao contrário, constitui-se como base orientadora, aberta à interpretação e à recriação por parte de cada docente. O artefato proposto como planejamento de turno integral deve ser visto como uma abertura para as possibilidades, oportunidade para permitir-se fazer diferente e realizar-se sempre mais, um impulso para sentir a intuição aflorar, mudar a mente, para começar, reconquistar a autonomia natural do ser humano.

Com a aplicação do planejamento apresenta-se uma contribuição relevante para a organização do turno integral, oferecendo aos educadores um conjunto estruturado de práticas que

valorizam a aprendizagem vivencial e comunitária. Ao integrar atividades diversificadas e significativas, a proposta reafirma a educação integral como um processo que ultrapassa os limites da sala de aula, formando sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com o cuidado de si, do outro e do meio em que vivem.

Tal movimento de apropriação consciente não apenas potencializa a efetividade das propostas, como também favorece um novo olhar para autonomia docente, permitindo que o professor perceba quais práticas lhe são mais congruentes e gratificantes. Desse modo, o planejamento assume também uma dimensão formativa para o educador, ao possibilitar que ele se reconheça como sujeito ativo do processo educativo, integrando intencionalidade pedagógica, identidade pessoal e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A perspectiva ontopsicológica, conforme Meneghetti (2019), sustenta que toda criança traz em si uma capacidade e uma vontade intrínseca de ser mais, de contribuir e de realizar-se de modo superior, como exigência própria da vida. O autor afirma que “nenhuma criança quer ser pequena: todos mais, como a vida é mais” (MENEGHETTI, 2019, p. 197), indicando que há, na essência do sujeito, uma tendência natural ao crescimento e à autorrealização. Nessa direção, o ambiente educativo assume papel determinante na formalização dessas potencialidades, pois fornece as categorias culturais, comportamentais e cognitivas que irão estruturar a consciência. Meneghetti (2019, p. 197–198) ressalta que o eco ambiente oferece as coordenadas pelas quais a criança se formaliza, podendo favorecer ou distorcer o alinhamento com o seu projeto originário de vida, o Em Si ôntico.

Com base nessa compreensão, o artefato foi estruturado para constituir um ambiente pedagógico que não apenas transmita conteúdos, mas que ofereça experiências significativas, práticas e criativas, coerentes com as exigências de crescimento, autonomia e protagonismo dos estudantes. As atividades propostas buscam fortalecer a identidade, a autoconfiança, a capacidade de iniciativa e a expressão singular de cada educando, promovendo condições para que seus potenciais possam desabrochar de maneira integrada às dimensões intelectual, emocional, social e cultural do desenvolvimento.

A finalidade do artefato é iniciar o processo de ressignificar o tempo integral como espaço de ampliação de oportunidades formativas, articulando momentos de estudo orientado a atividades, projetos interdisciplinares e vivências que ampliem repertórios culturais, tecnológicos, ambientais e socioemocionais.

3.1.4 AVALIAÇÃO DO ARTEFATO

A avaliação do artefato de planejamento ocorreu de forma qualitativa, mediante apreciação realizada pelas mesmas professoras que participaram das conversas informais iniciais e cujos relatos subsidiaram a proposição e o desenvolvimento do produto educacional. Após a elaboração do material, o artefato foi apresentado a essas docentes, que procederam à leitura, análise e apreciação crítica, manifestando-se quanto à clareza, à coerência interna, à aplicabilidade e à pertinência pedagógica das propostas, considerando suas respectivas realidades escolares.

O objetivo dessa etapa consistiu em verificar se o artefato respondia efetivamente às demandas anteriormente identificadas, bem como avaliar sua viabilidade prática no contexto do turno integral. As professoras analisaram a organização dos eixos formativos, a estruturação das rotinas, a progressão por ano e série e os instrumentos de registro e avaliação formativa, posicionando-se acerca das possibilidades concretas de implementação.

De modo geral, as contribuições das participantes permitiram identificar potencialidades do artefato, especialmente no que se refere à organização intencional das práticas vivenciais do turno integral, à articulação entre território, cultura, natureza e comunidade, e à sistematização de experiências formativas que favorecem o protagonismo, a autonomia e o aprendizado pelo fazer. Também foram consideradas sugestões de ajustes relacionadas à adequação das atividades às condições materiais, à infraestrutura disponível e às especificidades de cada território escolar, respeitando a realidade local e as possibilidades concretas de implementação das atividades propostas.

Essas apreciações contribuíram para o refinamento do produto educacional, possibilitando ajustes pontuais e fortalecendo sua relevância como instrumento orientador para a organização pedagógica do turno integral em uma perspectiva vivencial, prática e comunitária.

3.1.5 CONCLUSÃO E SÍNTESE DO MÉTODO

O percurso metodológico adotado permitiu estruturar o artefato como solução prescritiva fundamentada teoricamente e orientada à prática educativa. As etapas da Design Science Research foram operacionalizadas de forma articulada, assegurando coerência entre o problema identificado, os referenciais mobilizados, a proposição dos produtos e sua avaliação preliminar.

Dessa forma, reafirma-se o potencial do artefato como apoio à prática docente, promovendo experiências educativas significativas, contextualizadas e integradas à vida cotidiana dos estudantes e da comunidade escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CONSCIENTIZAÇÃO DO PROBLEMA E REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Os resultados deste estudo decorrem do processo de conscientização do problema e da revisão sistemática da literatura, articulados conforme a lógica da Design Science Research. As fases iniciais do estudo, possibilitaram delimitar com clareza a natureza do fenômeno investigado e evidenciar a necessidade de construção de um artefato pedagógico que respondesse às demandas concretas do contexto educacional analisado. A conscientização sobre o problema revelou que a implementação da educação em tempo integral, embora respaldada por marcos normativos nacionais, ainda apresenta desafios significativos relacionados à organização pedagógica, à intencionalidade educativa e à efetivação de práticas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entre os principais aspectos identificados, destacaram-se a fragmentação das atividades pedagógicas, a repetição do currículo regular em tempo ampliado e a ausência de planejamento institucional estruturado que integre diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Tais fatores evidenciam que a ampliação da jornada escolar, quando não acompanhada de reorganização curricular e metodológica, tende a reproduzir modelos tradicionais de ensino, limitando o potencial transformador da educação integral. Nesse sentido, a conscientização sobre o problema possibilitou reconhecer a urgência de repensar as práticas educativas, especialmente quanto à necessidade de incorporar abordagens vivenciais, práticas e comunitárias que favoreçam o protagonismo estudantil.

Outro elemento central evidenciado nessa etapa foi o reconhecimento do papel do professor como agente fundamental na transformação das práticas pedagógicas. Verificou-se que muitos educadores ainda se encontram inseridos em modelos de ensino pautados na reprodução de conteúdo, o que reforça a importância de tirar do papel e oportunizar experiências formativas que favoreçam a reflexão sobre a prática docente e fomentar o desenvolvimento da autonomia profissional. Nesse contexto, compreende-se que a mudança educacional não se limita à elaboração

de novos programas ou currículos, mas envolve, sobretudo, consciência da necessidade de fazer diferente, da transformação da mentalidade dos sujeitos envolvidos, incluindo professores, estudantes, famílias e comunidade escolar.

A análise dos marcos normativos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Escola em Tempo Integral, contribuiu significativamente para a delimitação da classe de problema abordada, evidenciando que a educação integral constitui uma diretriz consolidada nas políticas públicas educacionais brasileiras. Contudo, tais documentos reforçam que a ampliação do tempo escolar deve estar associada à diversificação de experiências educativas e à construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e éticas.

Paralelamente, emergiram desafios estruturais e institucionais, tais como limitações de recursos materiais, resistências à flexibilização da rotina escolar e necessidade de formação continuada específica para os profissionais que atuam no turno integral. Esses elementos reforçaram a compreensão de que a implementação de uma Educação em Tempo Integral coerente com seus princípios exige não apenas ampliação de tempo, mas reorganização intencional das práticas pedagógicas e do ambiente educativo.

A interlocução entre literatura e evidências empíricas permitiu refinar a definição do problema e orientar a construção do artefato. Tínhamos por um lado, os referenciais normativos e teóricos que apontavam para a importância do desenvolvimento integral, autonomia, protagonismo e integração com o território, e por outro, uma dificuldade de operacionalizar tais ferramentas no cotidiano escolar. Assim, consolidou-se a compreensão de que o problema não reside na ausência de diretrizes legais, mas na ausência de autonomia, de permitir-se fazer o novo, na falta de responsabilidade em abrir-se para a inovação, na falta de apoio aos educadores que buscam uma nova forma de aplicação das diretrizes para ser aplicada pelo professor de turno integral.

A fundamentação teórica permitiu aprofundar a compreensão dos elementos que sustentam a proposta do artefato, especialmente no que se refere à relevância das abordagens vivenciais, práticas e comunitárias para o fortalecimento da motivação e da aprendizagem significativa. Estudos da área educacional indicam que a motivação constitui elemento essencial para o engajamento dos estudantes, influenciando diretamente sua participação nas atividades e o esforço despendido no processo de aprendizagem. Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem se

torna mais significativa quando os conteúdos escolares são articulados à realidade dos estudantes e quando estes conseguem atribuir sentido e valor às experiências vivenciadas no ambiente escolar.

As práticas pedagógicas fundamentadas em atividades concretas, investigativas e colaborativas demonstram potencial para ampliar o interesse dos estudantes e promover aprendizagens contextualizadas. Experiências que envolvem o território, a comunidade e a resolução de problemas reais contribuem para a construção de conhecimentos mais consistentes, ao mesmo tempo em que fortalecem o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas. Dessa forma, as abordagens vivenciais configuram-se como estratégias pedagógicas fundamentais para a efetivação da educação integral, pois possibilitam a integração entre teoria e prática e favorecem o desenvolvimento do protagonismo.

No âmbito epistemológico, a Ontopsicologia constituiu a base teórica que orienta a compreensão da educação como processo de formação do sujeito em sua autonomia, identidade e responsabilidade. A partir desse referencial, educar significa criar condições para que o indivíduo reconheça suas potencialidades, desenvolva consciência sobre suas ações e assuma responsabilidade por suas escolhas no contexto social em que está inserido. Essa perspectiva desloca o foco da ação educativa da mera transmissão de conteúdos para a formação integral do sujeito, considerando suas dimensões internas e sua relação com o meio social.

A fundamentação ontopsicológica contribuiu de forma basilar para a compreensão da criança como sujeito ativo e portador de potencialidades, capaz de participar ativamente do próprio processo de desenvolvimento. Nesse sentido, reconhece-se a importância de oferecer oportunidades para que a criança explore o ambiente, experimente diferentes possibilidades e construa conhecimentos a partir da interação com o mundo. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas educativas que valorizem a autonomia infantil, o desenvolvimento da responsabilidade e o fortalecimento da identidade pessoal.

Outro aspecto relevante evidenciado na fundamentação teórica refere-se à formação docente e humana como elemento essencial para a transformação das práticas educacionais. A literatura indica que mudanças efetivas no contexto escolar dependem da participação ativa dos professores no processo de formação, sendo necessário que estes se percebam como protagonistas e corresponsáveis pelas mudanças institucionais. Nesse sentido, o artefato proposto não se configura apenas como instrumento pedagógico destinado aos estudantes, mas também como

ferramenta formativa para os educadores, possibilitando a reflexão sobre suas práticas e o incentivo de experimentação de novas formas de organização do trabalho pedagógico.

A integração entre os elementos identificados na conscientização do problema e os fundamentos teóricos analisados possibilitou compreender que o artefato proposto constitui uma resposta concreta às demandas observadas no contexto educacional investigado. Sua estrutura, baseada em atividades planejadas com intencionalidade pedagógica, busca promover experiências significativas que favoreçam a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

Diante deste cenário, as primeiras fases do estudo permitiram consolidar uma base conceitual e metodológica consistente para a elaboração do artefato, evidenciando sua coerência com os referenciais normativos e teóricos que orientam a educação integral. Tais conclusões contribuem para o aprofundamento da compreensão sobre o papel do artefato como instrumento inovador, capaz de integrar teoria e prática e de promover transformações significativas no contexto do turno integral.

Dessa forma, compreende-se que o artefato proposto não se limita à organização de atividades pedagógicas, mas configura-se como estratégia formativa que potencializa o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo, favorecendo a construção de práticas educativas mais conscientes, participativas e socialmente significativas.

Estruturado a partir da concepção de desenvolvimento integral e sustentado pela perspectiva de formação do homem-pessoa em sua função social, o planejamento propõe reorganização dos tempos, diversificação metodológica e ampliação dos espaços de aprendizagem. O documento contempla progressão por ano e série, sugestões de atividades diversificadas, rotinas estruturantes, indicação de materiais e instrumentos de registro e avaliação formativa sob perspectiva processual.

Tem-se com o artefato do planejamento a oportunidade de com as atividades propostas oferecer tanto ao aluno quanto ao professor a experiência de descobrir-se mais sobre si mesmo, através das atividades, algo novo sempre irá prevalecer, poderá ser admirado e efetivamente trará realização, o que vai de encontro com a pedagogia ontopsicológica.

Ao oferecer coordenadas organizacionais claras e ao mesmo tempo abertas à recriação pelo professor, o planejamento busca favorecer a emergência de diferentes práticas educacionais, o que

evidência que o artefato não se limita a compilar atividades, mas constitui instrumento orientador da prática docente e do ecoambiente educativo.

Assim, o resultado deste estudo não é apenas a produção de um documento técnico, mas uma nova forma de proposição de uma estratégia pedagógica aplicada, fundamentada cientificamente e orientada à transformação qualitativa do tempo integral nos anos iniciais, com objetivo de tornar o sujeito sempre mais ao dar espaço para o desenvolvimento da autonomia, confiança, satisfação, coragem de ter a posse de si mesmo.

4.2 PROPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ARTEFATO

O turno integral foi organizado com enfoque vivencial, prático e comunitário, estruturado por eixos temáticos que integram território, natureza, cultura e investigação. A proposta prioriza a articulação com o currículo regular e a aplicação de aprendizagens em situações reais, evitando repetição mecânica.

A seguir, apresenta-se uma síntese da grade semanal sugestiva, que pode ser ajustada conforme a realidade da escola, recursos disponíveis, características do território, interesses dos alunos e docentes.



Quadro 1 – Exemplo de grade semanal do turno integral.

Fonte: elaboração própria (produto educacional).

4.2.1 O ARTEFATO: PLANEJAMENTO DE TURNO INTEGRAL PARA PROFESSORES

A construção do artefato ocorreu de forma progressiva e fundamentada, articulando a escuta das necessidades do público de interesse, o levantamento de artefatos existentes e a integração dos referenciais teóricos e normativos que sustentam a educação em tempo integral. Esse percurso metodológico permitiu compreender as lacunas presentes nas práticas pedagógicas vigentes e orientar o desenvolvimento de uma proposta educacional inovadora, alinhada às demandas reais do contexto investigado.

O artefato proposto de planejamento de turno integral vivencial, prático e comunitário para os anos iniciais: um artefato de contribuição a formação humana traz base para que o professor atuante quebre paradigmas e alcance a inovação na forma de educar. É clara a oportunidade de ampliação que o planejamento detém, com os objetivos detalhados e as orientações de como fazer há uma grande possibilidade de evolução para quem terá oportunidade de conhecê-lo, aplicá-lo e vivenciá-lo.

O levantamento dos artefatos precedentes constituiu etapa essencial para a compreensão do cenário educacional existente. Tal análise revelou limites recorrentes nas propostas existentes, especialmente no que se refere à rigidez das atividades planejadas e à repetição de estruturas pedagógicas ao longo dos anos, frequentemente mantendo os mesmos formatos e direcionamentos previamente definidos. O modelo tradicional tende a restringir a autonomia dos estudantes e limitar a possibilidade de exploração criativa, conduzindo-os à repetição de ciclos de aprendizagem baseados predominantemente na condução direta do professor.

Verificou-se que, embora os docentes demonstrem interesse em desenvolver práticas mais participativas e centradas no aluno, frequentemente enfrentam barreiras institucionais que dificultam a adoção de metodologias inovadoras. Em alguns contextos, observou-se a existência de estruturas organizacionais rígidas que limitam a flexibilização do planejamento pedagógico, dificultando a implementação de propostas que valorizem a autonomia e a criatividade dos estudantes.

Evidencia-se, assim, a necessidade de ampliar espaço para contato pessoal, linguagens artísticas, como artes visuais, dramatização, uma vez que o predomínio de práticas centradas apenas no funcionamento intelectual pode resultar na desvalorização do corpo como dimensão constitutiva do aprender e do desenvolvimento integral.

Com base nesse diagnóstico, iniciou-se a proposição e o desenvolvimento do artefato, fundamentados na Ontopsicologia e pedagogia Ontopsicológica entre os referenciais teóricos analisados, as diretrizes normativas para a Educação em Tempo Integral e as evidências empíricas coletadas junto às professoras da rede municipal.

Buscou-se ressaltar no artefato os objetivos e o modo como fazer, para que seja perceptível ao professor qual é o fundamento das atividades propostas, para que assim as mesmas assegurem às crianças oportunidades de expansão de consciência humana, de movimento, criação e imaginação, incluindo atividades livres. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento do ser de forma integral, a socialização, a linguagem e a cultura lúdica, além de fortalecerem vínculos e promoverem aprendizagens que extrapolam o conteúdo formal.

O artefato possui sua estrutura aberta e flexível, concebida não como um instrumento prescritivo, mas como base orientadora para a prática docente. Ao contrário dos planejamentos tradicionais, que frequentemente apresentam sequências fixas e repetitivas, o artefato proposto permite adaptações conforme as necessidades do contexto escolar, valorizando a autonomia dos professores e incentivando a recriação pedagógica.

Outro diferencial relevante refere-se à incorporação de práticas vivenciais, comunitárias e interdisciplinares, como atividades de culinária experimental, atividades artísticas, projetos ambientais, práticas corporais e experiências relacionadas à cultura local, com ampliação do conhecimento para outras regiões, inclusive para visitação de Projetos já desenvolvidos pela Fundação Antonio Meneghetti.

Assim, essas atividades foram organizadas de forma intencional, buscando integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Tal organização evidencia uma ruptura com modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, promovendo uma abordagem educativa baseada no fazer, na experimentação e na convivência coletiva.

Em muitos contextos, ainda predomina uma visão tradicionalista de educação, centrada na sala de aula, na linearidade do conteúdo e em rotinas rígidas, o que dificulta a incorporação de práticas que envolvam natureza, corpo, artes, brincadeira e experiências de vida prática. Para tanto, foi pensado que ao realizar a reorganização das práticas pedagógicas, fundamentadas na pedagogia Ontopsicológica o planejamento proposto não só beneficia ao aluno como protagonista, mas também ao desenvolvimento profissional docente, promovendo reflexão crítica sobre o ensino e

incentivando a construção de práticas mais autônomas e conscientes, atuando como instrumento de formação continuada para os professores.

O artefato, ao ser utilizado em formação vinculada ao planejamento do turno integral funciona como dispositivo institucional de legitimação, pois define princípios, combinados e referências comuns, protegendo práticas integradoras (brincar, corpo, artes, território, vida prática) de serem tratadas como “extra” ou “perda de tempo”. Desse modo, a formação planejada sustenta a transformação pedagógica, favorece o bem-estar infantil e fortalece a implementação do turno integral como política educativa consistente, e não como mera ampliação de carga horária.

O planejamento fundamenta-se na oferta de atividades diversificadas organizadas em atividades por eixos de território, cultura, natureza, alimentação, movimento, investigação, arte e cidadania, amparadas na ciência ontopsicológica com objetivo de fomentar os alunos e professores o contato com essa ciência, afim de: “contribuir ao processo de consciência do indivíduo em vantagem de si e do ecossistema (ambiente e sociedade) de referência (...) à realização de si mesmo como indivíduo pessoa e relação ou composto eficiente do social próximo” (MENEGETTI, 2019, p. 195).

No eixo Educação patrimonial, cultura rural e território, as atividades promovem o reconhecimento e a compreensão do território vivido e de outros territórios, estimulando a criança a observar, investigar, representar e comunicar elementos da paisagem, da cultura, do trabalho e do patrimônio local. A intencionalidade pedagógica centra-se no protagonismo infantil, favorecendo a ampliação da consciência territorial por meio de experiências criativas, como passeios investigativos, construção de mapas táteis e representativos, entrevistas com membros da comunidade e produção de registros visuais, orais e escritos. As ações também valorizam as memórias, tradições e histórias de vida da comunidade, incentivando a participação das famílias e a socialização dos conhecimentos em exposições e rodas de diálogo, transformando o território e as experiências humanas em fontes vivas de aprendizagem, identidade e projeção de novos olhares sobre o futuro.

Essa proposta articula-se com a compreensão de que o contato direto com o ambiente natural constitui experiência essencial para o desenvolvimento infantil. Segundo Meneghetti (2019, p. 210), o contato com o espaço natural, como pátios, hortas e ambientes rurais, favorece experiências enriquecedoras e vitais, promovendo a consciência da criança em relação ao mundo natural do qual faz parte. O autor destaca ainda a importância de ensinar a criança a compreender

os ciclos da natureza, incluindo o crescimento das plantas e o cuidado com os animais, possibilitando sua inserção concreta na experiência das formas de vida. Dessa forma, o reconhecimento do território e de suas características culturais e ambientais fortalece a identidade da criança e amplia sua compreensão do espaço como elemento vivo e formador.

O eixo Horta, plantio e alimentação viva propõe vivências de cultivo e cuidado com a terra conduzidas pelas próprias crianças, favorecendo a compreensão dos ciclos naturais, o desenvolvimento da responsabilidade e a habilidade de solucionar problemas relacionados ao cultivo e ao ambiente. Ao acompanhar o crescimento das plantas, organizar rotinas de cuidado, registrar observações e analisar dados por meio de medidas, tabelas e gráficos, as crianças ampliam a consciência sobre o uso responsável dos recursos naturais e a relação entre produção, ambiente e vida em comunidade. Essa proposta encontra respaldo na perspectiva apresentada por Meneghetti (2019, p. 210), ao afirmar que a relação com hortas, flores, frutos e demais elementos naturais contribui para o desenvolvimento da consciência ecológica e da responsabilidade diante da vida. O autor ressalta que a criança deve aprender a reconhecer os ciclos naturais e compreender o crescimento das plantas e o cuidado com os seres vivos, estabelecendo uma relação concreta com a natureza.

Além disso, destaca-se a importância da relação com as estações do ano, compreendendo suas características e influências no desenvolvimento das plantas e dos alimentos, o que contribui para a construção de aprendizagens contextualizadas e significativas.

No eixo Brincar, natureza e movimento, as atividades corporais são organizadas para promover cooperação, respeito às regras e protagonismo infantil, por meio da criação e vivência de brincadeiras e circuitos planejados pelas próprias crianças. Essas propostas valorizam o corpo como meio de autoconhecimento e desenvolvimento, incentivando a percepção das próprias capacidades, a superação de desafios e o planejamento coletivo de jogos com critérios de segurança e organização. De acordo com Meneghetti (2019, p. 210), os jogos de equipe e de grupo favorecem a confiança, a competência social e o desenvolvimento da socialidade, sendo essenciais para o crescimento da criança. O autor afirma que o jogo constitui uma forma de aprendizagem que prepara o indivíduo para a interação com o mundo real, contribuindo para o fortalecimento da coragem, da iniciativa e da capacidade de enfrentar desafios. Nesse sentido, o brincar em ambientes naturais assume caráter formativo, possibilitando o desenvolvimento integral da criança por meio do movimento, da cooperação e da exploração do espaço.

O eixo Autonomia, vida cotidiana e cidadania organiza ações que envolvem tarefas reais, investigação do território e participação ativa no cuidado com os espaços e com a própria vida, promovendo a corresponsabilidade, a organização e o compromisso coletivo. As crianças são incentivadas a assumir funções relacionadas ao cuidado com materiais, ambientes e hábitos pessoais, bem como a investigar práticas de cuidado consigo, com a comunidade e com o ambiente, produzindo registros, soluções e intervenções que contribuam para o bem comum.

O desenvolvimento da autonomia ocorre por meio da vivência concreta de responsabilidades e da compreensão de que o cuidado com si e com o território reflete na vida coletiva, uma vez que *“é necessário ajudar a criança a saber ser autônoma economicamente, autônoma psicologicamente e funcional socialmente”* (MENEGETTI, 2019, p. 211).

O protagonismo sendo direcionado ao aluno, o uso de registros investigativos e produções coletivas fortalecem o senso de responsabilidade, a racionalidade e a participação consciente na vida em sociedade, reconhecendo que *“a solução para melhorar o fato democrático é a educação: iniciar o máximo possível às técnicas do conhecimento, da racionalidade, da responsabilidade”* (MENEGETTI, 2019, p. 212). Nessa dimensão, a escola trabalha responsabilidades partilhadas e práticas de convivência democrática, reconhecendo que a criança precisa ser preparada para lidar com a complexidade social.

O eixo Atividades artísticas e expressivas organiza experiências de criação em teatro, música e artes visuais, estruturando espaços de experimentação com materiais naturais, recicláveis e diversos recursos expressivos. Nessas vivências, o professor atua como mediador, oferecendo condições para que as crianças sejam protagonistas na criação de histórias, sons, cenários, figurinos e objetos artísticos, explorando o corpo, a voz, as texturas e as diferentes linguagens visuais. Ao integrar a arte ao cotidiano escolar, o planejamento pedagógico valoriza a experimentação livre e a criação individual e coletiva, culminando em apresentações e registros que fortalecem o pertencimento e a socialização.

Essa abordagem dialoga com a concepção de que as atividades criativas contribuem para o desenvolvimento da inteligência, da iniciativa e da autonomia da criança. Conforme Meneghetti (2019, p. 210), os jogos e atividades criadas e modificadas pelas próprias crianças favorecem a criatividade e a descoberta, ampliando as possibilidades de expressão e permitindo que representem suas experiências com o mundo natural e social por meio de diferentes linguagens.

A progressão das atividades propostas foi planejada por níveis de complexidade (1º e 2º anos e 3º aos 5º anos), mantendo os mesmos eixos temáticos e ampliando gradativamente as exigências de registro, linguagem, organização e autonomia. Essa lógica assegura continuidade, evita a fragmentação das ações e contribui para uma avaliação formativa mais consistente, pois permite observar avanços a partir de critérios previamente definidos e adequados ao desenvolvimento das crianças, prezando ainda pelo desenvolvimento de cada um de forma individual.

A avaliação do artefato ocorreu por meio de abordagem qualitativa, envolvendo as mesmas professoras que participaram das etapas iniciais de construção da proposta. Após a elaboração do material, o artefato foi apresentado às docentes, que realizaram leitura detalhada e análise crítica do conteúdo, considerando aspectos relacionados à clareza, coerência interna, aplicabilidade, possibilidade de replicação e potencial de institucionalização das propostas. Também foram analisadas as formas pelas quais o material orienta a articulação entre currículo e vivências no turno integral, configurando-se como um guia de atuação para professores. Esse processo permitiu verificar se o artefato respondia de forma efetiva às demandas previamente identificadas, bem como avaliar sua viabilidade prática para a organização sistemática do turno integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As professoras destacaram, de modo geral, a relevância da organização intencional das práticas vivenciais e a possibilidade de articulação entre território, cultura, natureza e comunidade como pontos de grande potencial pedagógico. Ressaltaram, ainda, que entendem que estrutura proposta favorece a integração entre currículo e experiências significativas, contribuindo como grande diferencial para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo. Também reconheceram a importância da sistematização das experiências formativas apresentadas no artefato, especialmente no que se refere à oferta de orientações claras para o planejamento docente e ao estímulo ao protagonismo estudantil e à aprendizagem baseada no fazer. Tais elementos foram apontados como avanços significativos em relação às práticas tradicionalmente desenvolvidas no turno integral.

Durante a avaliação, foram apresentadas sugestões relacionadas à adequação das atividades às condições materiais disponíveis nas escolas e às especificidades de cada território escolar, considerando a necessidade de garantir que o modelo proposto possa ser replicado em diferentes contextos institucionais. Essas contribuições foram incorporadas ao refinamento do artefato,

permitindo ajustes pontuais que fortaleceram sua aplicabilidade, flexibilidade e coerência com a realidade educacional investigada. Esse processo colaborativo contribuiu para consolidar o artefato como instrumento viável para orientar a organização do turno integral de maneira estruturada.

Os resultados obtidos evidenciam que o artefato se mostrou útil e eficaz na resolução do problema de pesquisa inicialmente identificado, ao oferecer um modelo diferenciado, organizado e sistematizado para o turno integral que articula currículo e vivências educativas. Ao apresentar orientações claras para o planejamento e desenvolvimento das atividades, como no objetivo e no como fazer, o material se configura como um guia de atuação para professores, trazendo um novo olhar para contribuir e superar a fragmentação das práticas pedagógicas, ampliando o potencial formativo do tempo integral e do desenvolvimento humano de forma ímpar.

Sua implementação possibilita uma nova visão quanto à aplicabilidade da pedagogia, por estar fundamentado na Ontopsicologia, uma vez que promove o direcionamento do protagonismo ao aluno, ao mesmo tempo em que retira o professor de sua zona de conforto sem deixá-lo desassistido. Ou seja, o planejamento oferece um caminho a ser percorrido para a reorganização intencional dos tempos, com atividades diversificadas e espaços educativos, promovendo experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes e o fortalecimento de aprendizagens relacionadas à compreensão de si, do outro e do mundo.

O artefato transforma a percepção do turno integral, deslocando-o da lógica de mera ampliação do tempo escolar para a compreensão de um espaço estruturado de formação integral e contínua. Essa mudança representa inovação relevante no campo educacional, ao propor uma organização que pode ser replicada e institucionalizada, reafirmando a importância de aplicação de novas metodologias às práticas pedagógicas que proporcionem de fato uma abertura ao pensar do ser humano, prezando pelo desenvolvimento ao protagonismo, a autonomia, criatividade, convivência e a responsabilidade em diferentes contextos de aprendizagem.

Dessa forma, evidencia-se que o artefato desenvolvido apresenta diferenciais significativos em relação às propostas tradicionais existentes, destacando-se como referência para a formação e a atuação docente, por adotar princípios fundamentados na Ontopsicologia, priorizando práticas que favoreçam a autonomia com responsabilidade, o protagonismo, a criatividade, a ação consciente com identidade própria dando sentido nas experiências vividas.

4.3 CONCLUSÕES SOBRE O ARTEFATO

O percurso de desenvolvimento do artefato permitiu consolidar aprendizados relevantes tanto do ponto de vista metodológico quanto pedagógico, evidenciando que a construção de soluções educacionais eficazes requer uma nova forma de fazer pedagogia, articulando com a teoria, escuta do contexto real e experimentação orientada pela prática docente. A análise integrada das etapas descritas nos itens anteriores demonstrou que o artefato foi concebido a partir de uma compreensão aprofundada do problema de pesquisa, o que favoreceu a elaboração de uma proposta alinhada às necessidades concretas do turno integral e às demandas formativas dos professores e estudantes de forma inovadora, diante da fundamentação na Ontopsicologia.

O Planejamento de Turno Integral Vivencial, Prático e Comunitário para os Anos Iniciais constitui-se como uma proposta pedagógica que busca ampliar as possibilidades formativas da criança, compreendendo a educação em tempo integral como uma oportunidade de se fazer de forma diferente do habitual, fazer mais para proporcionar um espaço de desenvolvimento humano integral, e não apenas como extensão da permanência escolar. Ao longo da elaboração deste artefato, evidenciou-se a importância de organizar atividades diversificadas que integrem conhecimento acadêmico, experiências concretas e vivências comunitárias, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

As atividades propostas demonstram uma nova forma de aprendizagem, que pode ocorrer de forma ativa e integrada, por meio do contato direto com o território, a natureza, a cultura local e as relações sociais. Ao valorizar atividades como o cultivo da horta, o reconhecimento do patrimônio cultural, a produção artística, o movimento corporal e o cuidado com os espaços coletivos, o planejamento reafirma a escola como espaço vivo de formação, capaz de articular teoria e prática em favor do desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do protagonismo infantil.

A pedagogia Ontopsicológica, compreende a criança como sujeito dotado de potencialidades próprias, cuja formação exige experiências coerentes com sua dinâmica de crescimento, ação, descoberta e autorrealização. Nessa perspectiva, o planejamento não se limita à transmissão de conteúdos, mas tem objetivos e modos de aplicar as atividades que dão condições para que o sujeito se desenvolva de modo integral, em sintonia com sua identidade e com suas possibilidades de expressão no mundo.

Entre os principais aprendizados decorrentes desse percurso, destaca-se a importância da conscientização sobre o problema como etapa estruturante para a construção do artefato. A identificação de se fazer mais do mesmo, da repetição do currículo regular em tempo ampliado e da ausência de planejamento institucional articulado evidenciou que o principal desafio não se restringia ao aumento da carga horária escolar, mas à necessidade de reorganização qualitativa das experiências educativas. Esse entendimento foi essencial para orientar a proposição de um planejamento que ultrapasse a lógica tradicional e fomente vivências significativas e integradas ao cotidiano dos estudantes.

Outro aspecto relevante evidenciado neste artefato refere-se ao papel do professor como mediador do processo educativo, responsável por criar condições para que as crianças experimentem, investiguem e construam conhecimentos a partir de suas próprias ações e se abram para o processo de desenvolvimento na forma integral do ser humano. Nesse sentido, a prática pedagógica proposta busca fortalecer a identidade individual e coletiva dos sujeitos, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de convivência em sociedade.

As propostas de educação patrimonial, cultura rural, território, relações com histórias, horta, plantio, alimentação, cozinha pedagógica, circuitos de brincar na natureza, aprendizado as tarefas reais, cuidar de si, cuidar do mundo, atividades de percepção do eu e de como age no mundo, pesquisas sobre a comunidade, teatro, música, expressão cênica, artes manuais e de habilidades demonstram coerência com a necessidade, identificada nos capítulos anteriores, de romper com práticas repetitivas e excessivamente centradas na sala de aula, favorecendo experiências concretas, interdisciplinares e socialmente significativas.

Sob a ótica da pedagogia ontopsicológica, tais experiências assumem especial relevância porque possibilitam à criança uma relação ativa e inteligente com o real, permitindo que ela aprenda não apenas por abstração, mas por envolvimento existencial com o ambiente, com os objetos, com os outros e com a própria capacidade de agir. Trata-se, portanto, de uma organização pedagógica que favorece a formalização positiva do sujeito, uma vez que o ecoambiente educativo passa a oferecer coordenadas mais congruentes com o desenvolvimento de suas aptidões, iniciativa e responsabilidade.

Destaca-se também a relevância da participação das famílias, da comunidade e de novos ambientes como elementos constitutivos do processo educativo, fortalecendo vínculos entre escola e território, ampliando o significado das aprendizagens. Ao inserir a comunidade como parceira

nas ações pedagógicas, e também possibilitando os alunos a conhecerem o que existe além da escola e seu território o planejamento contribui para a formação de indivíduos capazes de reconhecer e valorizar o contexto em que vivem, e também de ampliarem a ideia de mundo e suas formas de atuar nele.

Na perspectiva Ontopsicológica, essa articulação amplia a coerência do ecoambiente educativo, uma vez que a formação do ser humano não se dá de forma fragmentada, mas na relação entre diferentes contextos de vida. Ao integrar escola, comunidade e outros territórios, o artefato favorece uma educação mais aderente ao real, em que o conhecimento se vincula à experiência, ao pertencimento e à responsabilidade social, contribuindo para a constituição de sujeitos mais conscientes de si e de seu papel no coletivo.

Assim, conclui-se que o artefato materializa de forma consistente a resposta ao problema investigado. Sua principal contribuição reside em oferecer um planejamento operacional capaz de orientar a reorganização qualitativa do turno integral, deslocando-o de uma perspectiva de ampliação quantitativa do tempo para uma perspectiva de ampliação intencional das experiências educativas. Trata-se, portanto, de um produto educacional que articula fundamentação teórica, aderência normativa e viabilidade prática, constituindo-se como instrumento potencialmente relevante para apoiar professores e escolas na consolidação de uma Educação em Tempo Integral mais significativa, integrada e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, ao alinhar-se aos fundamentos da pedagogia ontopsicológica, o artefato propõe uma organização educativa que reconhece a criança como sujeito em processo de realização, para o qual o ambiente, as mediações e as experiências oferecidas exercem papel decisivo na atualização de suas capacidades, de sua autonomia e de sua identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que uma forma de o professor despertar para realizar práticas diferenciadas ocorre por meio do acesso a oportunidades e do conhecimento de outras formas de fazer. No entanto, são comuns as situações em que o professor não se motiva, de forma autônoma, a buscar essas alternativas. Tal constatação constituiu uma das motivações para a concepção deste artefato, não com o objetivo de modificar diretamente o outro, mas de possibilitar, de maneira prática, o plantio de uma semente por meio da execução do planejamento proposto. Pretende-se, assim, provocar uma faísca capaz de mobilizar a intuição docente, favorecendo o despertar para novas

formas de olhar a prática pedagógica e estimulando o interesse em promover mudanças e aperfeiçoamentos por iniciativa própria.

O presente estudo teve como objetivo elaborar um planejamento pedagógico para o turno integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fundamentado em práticas vivenciais, comunitárias e formativas que favoreçam o desenvolvimento humano. Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a educação em tempo integral demanda uma reorganização das práticas pedagógicas, de modo que o tempo ampliado seja utilizado como oportunidade de experiências significativas, contextualizadas e alinhadas às ODS 2, 4 e 10, (metas 2.1, 4.1, 4.4, 4.7, 10.2).

O planejamento, quando idealizado pela acadêmica, parecia simples e palpável; contudo, no decorrer de sua construção, diversos equívocos foram identificados, exigindo um significativo trabalho de enfrentamento para que se alcançasse o artefato em sua forma final. Ressalta-se que, de maneira nenhuma, trata-se de um planejamento rígido. Torna-se necessário compreender, com humildade, que a cada aplicação do planejamento novas oportunidades poderão surgir e outros equívocos poderão ser solucionados; assim, os objetivos e os modos de execução deverão ser continuamente revistos e aprimorados.

Juntamente com a construção do artefato, a acadêmica deparou-se com seus próprios equívocos; contudo, após a provocação do orientador, ocorreu um chamamento à abertura para visualizar suas potencialidades, o que reforça a importância da aplicabilidade dos fundamentos da Ontopsicologia nas práticas cotidianas do ser humano. O ato de olhar para si e perceber-se torna-se cada vez mais necessário; entretanto, diante de tantas urgências, tende-se a reproduzir o automático e o equívoco, aspectos que devem ser firmemente rechaçados. Nesse contexto, o artefato apresenta-se como um convite a esse movimento de autopercepção e transformação.

Nesse sentido, a vivência construída ao longo desta pesquisa reforçou que a formação integral do educando não se restringe ao aumento do tempo escolar, mas exige um novo olhar a forma de fazer pedagogia, exige intencionalidade pedagógica, escuta sensível e integração entre escola, família, comunidade e o novo. O turno integral, quando planejado com base na pedagogia ontopsicológica e em experiências significativas nas atividades diversificadas, oportuniza o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da consciência crítica, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. Assim, torna-se evidente que o educador, ao assumir uma postura

reflexiva e aberta ao aprimoramento contínuo, contribui para a construção de ambientes educativos mais humanizados e coerentes com as necessidades contemporâneas.

A contribuição social desta pesquisa evidencia-se na possibilidade de fortalecimento da escola como espaço de desenvolvimento humano e comunitário, promovendo ações que valorizam a convivência, o respeito mútuo e a participação coletiva. Ao propor um planejamento inovador que dialoga com a realidade dos estudantes e com o contexto em que estão inseridos, amplia-se o potencial da educação integral como instrumento de transformação social, favorecendo a formação de sujeitos mais conscientes, participativos e comprometidos com a comunidade em que vivem.

No âmbito prático, a proposta do artefato traz diferenciais, principalmente quanto aos seus objetivos e na forma de execução pelo docente, que obrigatoriamente se condiciona a conceder o papel de protagonista ao aluno, e ao realizar esta ação já encontra uma oportunidade clara de ampliação de pensamento, pois o artefato constitui-se como um instrumento orientador que tem objetivo de subsidiar educadores e instituições em uma nova forma de organização do tempo e das atividades no turno integral, oferecendo possibilidades concretas de aplicação e adaptação conforme as especificidades de cada contexto escolar. Sua natureza flexível permite revisões e aprimoramentos contínuos, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma cultura educativa baseada em experiências vivenciais e formativas.

Do ponto de vista científico, esta pesquisa contribui ao ampliar as discussões acerca da educação em tempo integral e da necessária aplicabilidade dos fundamentos da ontopsicologia no contexto educacional, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que podem inspirar novos estudos e investigações na área. Cabe salientar que a valorização do protagonismo infantil e da aprendizagem pelo fazer constitui elemento essencial para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Nesse sentido, a proposta elaborada reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança, promovendo o autoconhecimento, a criatividade e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Ao articular teoria e prática, evidencia-se a relevância de pesquisas que busquem compreender os sujeitos do contexto escolar em sua integralidade, fortalecendo a produção de conhecimento voltada à construção de modelos educativos mais coerentes com o desenvolvimento humano. Dessa forma, reafirma-se a importância da inserção da aplicação na forma de formações continuadas e continuidade de estudos que aprofundem essa temática, consolidando caminhos para

uma educação integral que seja, ao mesmo tempo, significativa, transformadora e cientificamente fundamentada.

Como limite, reconhece-se que a avaliação do artefato ocorreu de modo preliminar e qualitativo, circunscrita ao contexto investigado. Ainda assim, essa etapa permitiu verificar sua pertinência, clareza e potencial de aplicação. Aplicabilidade em formações ou aplicações frente as turmas poderão ampliar sua validação mediante implementação acompanhada, análise longitudinal e verificação de seus efeitos em diferentes contextos escolares.

Em síntese, conclui-se que a presente pesquisa oferece uma contribuição relevante, atual e inovadora à Educação em Tempo Integral, ao apresentar um artefato educacional metodologicamente consistente, socialmente pertinente e epistemologicamente singular. Sua inovação se fortalece por estar alicerçada na Ontopsicologia e na Pedagogia Ontopsicológica, que permite compreender e organizar o turno integral como espaço de formação humana integral, orientado não apenas para o fazer pedagógico, mas para a constituição de sujeitos mais autônomos, conscientes, responsáveis e capazes de atuar de modo funcional na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

Legislação em meio eletrônico *online*:

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

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

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114640.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Escola em Tempo Integral.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral> . Acesso em: 12 dez. 2025.

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. **The four-phase model of interest development.** *Educational Psychologist*, v. 41, n. 2, p. 111-127, 2006. Disponível em: <https://www.informalscience.org/four-phase-model-in-terest-development>. Acesso em: 12 dez. 2025.

LACERDA, Daniel Pacheco; DRESCH, Aline; PROENÇA, Adriano; ANTUNES JÚNIOR, José Antonio Valle. **Design Science Research: método de pesquisa para a engenharia de produção.** *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 20, n. 4, p. 741-761, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/3CZmL4JJxLmxCv6b3pnQ8pq/> . Acesso em: 12 dez. 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **ODS 2: Fome zero e agricultura sustentável.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/2> Acesso em: 2 abr. 2026.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **ODS 4: Educação de qualidade.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> . Acesso em: 2 abr. 2026.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **ODS 10: Redução das desigualdades.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/10> . Acesso em: 2 abr. 2026.

WEINER, B. **History of motivational research in education.** *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 4, p. 616-622, 1990. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1991-13771-001>. Acesso em: 12 dez. 2025.

Capítulo de livro:

GIORDANI, Estela Maris. Como educar crianças de seis a doze anos. In: FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI (Org.). *Uma nova pedagogia para a sociedade futura: princípios práticos*. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014. p. 27–40.

MARCH, Salvatore T.; SMITH, Gerald F. **Design and natural science research on information technology**. Decision Support Systems, v. 15, n. 4, p. 251-266, 1995. DOI: 10.1016/0167-9236(94)00041-2.

Livro:

MENEGHETTI, Antonio. **Filosofia Ontopsicológica**. 5. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2015.

MENEGHETTI, Antonio. **Pedagogia Ontopsicológica**. 6. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2019.

RUIZ MARTÍN, Héctor. **Como aprendemos?: uma abordagem científica da aprendizagem e do ensino**. Tradução de Luciana Alves Schein; revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2024. 326 p. ISBN 978-65-5976-047-3.

SIMON, Herbert A. **The Sciences of the Artificial**. 3. ed. Cambridge, MA: The MIT Press, 1996.

WAZLAWICK, Patrícia. **O Método Ontopsicológico. Saber Humano**: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti, v. 9, n. 14, p. 29-50, 2019. DOI: 10.18815/sh.2019v9n14.362.

SPANHOL, Carmen Ivanete D’Agostini. **Formação de professores e o método ontopsicológico: uma abordagem integrada**. Curitiba: Appris, 2022.

MENEGHETTI, Fundação Antonio. **Um passeio com Gregório: lições ambientais**. São João do Polêsine: Fundação Antonio Meneghetti, 2025.

