

A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL¹²³

Ricardo Manoel Zambelli

Rede municipal de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Olívia Cristina Ferreira Ribeiro

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Gabriel da Costa Spolaor

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Gustavo José Santana

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Débora Alice Machado da Silva

Rede municipal de Jundiaí, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

Elaine Prodocimo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Resumo

O estudo teve como objetivo analisar a inserção da Educação Física (EF) em duas escolas que participaram do projeto Educação de Tempo Integral implantado no município de Campinas/SP na perspectiva dos/as professores/as. Foi realizada pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, com 11 professores/as de EF que atuavam nas referidas escolas. Foram analisados: jornada de trabalho, estrutura de trabalho, matriz curricular, planejamento e interdisciplinaridade. Os resultados mostraram que não houve uma adequação da estrutura física para implementação da jornada completa; houve aumento na quantidade de aulas de Educação Física; há dificuldade na realização de planejamento conjunto e trabalho interdisciplinar.

Palavras-Chave: Escola de tempo Integral. Educação Física Escolar. Professores.

THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT THE SCHOOL OF INTEGRAL TIME

Abstract

The study aimed to analyze the insertion of Physical Education (PE) in two schools that participated in the Integral Time Education project in the city of Campinas/SP from the perspec-

1 Estudo realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escolas de Tempo Integral – ETI

2 O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

3 Pela *RESOLUÇÃO SME Nº 5/2014*, Campinas, o nome do projeto relativo à ampliação da jornada escolar é *Projeto Piloto “Escola de Educação Integral – EEI”*. Contudo, para seguirmos tendência dos estudos e o posicionamento do grupo sobre o tema adotaremos a nomenclatura Escola de Tempo Integral – ETI.

tive of teachers. A qualitative research was carried out, through semi-structured interviews, with 11 PE teachers who worked in these schools. The following elements were analyzed: work day, work structure, curricular matrix, planning and interdisciplinarity. The results showed that there was no adequacy of the physical structure for full-time implementation; there was an increase in the number of Physical Education classes; there is difficulty in carrying out joint planning and interdisciplinary work.

Keywords: Integral School of Time. Physical School Education. Teachers.

LA PERSPECTIVA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA ESCUELA DE TIEMPO INTEGRAL

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar la inserción de la Educación Física (EF) en dos escuelas que participaron del proyecto Educación de Tiempo Integral implantado en el municipio de Campinas/SP desde la perspectiva de los docentes. Se realizó una investigación cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas, con 11 profesores/as de EF que actuaban en dichas escuelas. Se analizaron: jornada de trabajo, estructura de trabajo, matriz curricular, planificación e interdisciplinaria. Los resultados mostraron que no hubo una adecuación de la estructura física para la implementación de la jornada completa; hubo un aumento en la cantidad de clases de Educación Física; hay dificultad en la realización de planificación conjunta y trabajo interdisciplinario.

Palabras Clave: Escuela de tiempo Integral. Educación Física Escolar. Profesores.

Introdução

Entre as mudanças que vêm ocorrendo no cenário da educação brasileira nos últimos anos, as propostas do aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas de ensino fundamental vêm sendo alvo de atenção de estudiosos (CASTRO, LOPES, 2011; BRANCO, 2012; GALIAN, SAMPAIO, 2012). A proposta da ampliação da jornada está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996, na Portaria Interministerial nº 17 de 2007 e no Decreto Presidencial nº 7.083/2010. Contudo, para que essa mudança ocorra de forma adequada e coerente com os objetivos postos nas referidas legislações, é necessário que sejam realizados planejamentos quanto às modificações do espaço escolar, às atividades a serem desenvolvidas, aos materiais e aos recursos humanos indispensáveis para tal proposta.

Cabe esclarecer que há diferenças quanto à denominação dada aos diferentes projetos que vêm sendo implementados em diferentes localidades, alguns se referem à Educação Integral e outros à Escola de Tempo Integral. Em nossa perspectiva, toda educação deve ser integral no sentido da formação integral da pessoa, como um ser único e completo, tanto nas escolas de tempo parcial quanto integral. Por isso, ao nos referirmos à proposta de ampliação da jornada escolar, optamos pelo termo Escola de Tempo Integral – ETI – para caracterizar o aumento do tempo de permanência do estudante na escola, referindo-se especificamente à normativa da LDB e do Plano Nacional de Educação.

Há autores que argumentam sobre a implementação das ETIs e concentram parte de suas críticas no caráter excessivamente assistencialista que o programa pode assumir (PARO *et al.*, 1988), ou seja, por concebê-lo como populista, por apresentar dificuldades de universalização do ensino e pela inconsistência como projeto pedagógico (GONÇALVES, 2006); ou ainda, por faltar clareza sobre os objetivos do aumento da jornada escolar, refletindo uma falta de discussão sobre o que se pretende de fato com esse aumento (GALIAN, SAMPAIO, 2012), entre outros fatores. Os autores favoráveis a essa proposta argumentam que as ETIs proporcionam importantes experiências educacionais (CAVALIERE, 2014) e o fortalecimento de

aprendizagens (VALENTINI, ZUCCHETTI, 2017). As justificativas para a ampliação da jornada escolar estão baseadas, segundo Cavaliere (2009), tanto em concepções assistencialistas quanto em concepções democráticas que se pretendem emancipatórias.

A partir de 2004, no estado de São Paulo, foi implementado o programa Escola de Tempo Integral, que se caracteriza pela presença dos alunos nas instituições escolares nos dois períodos: matutino e vespertino (CAVALIERE, 2009). Em levantamento realizado nas capitais Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, a mesma autora buscou explicitar as características das ETIs. Em Belo Horizonte⁴ e São Paulo⁵, destacam-se projetos que oferecem aos alunos conhecimentos em diferentes campos de saberes, para tanto, são utilizados diversos espaços da cidade, como clubes, praças, museus, centros culturais, entre outros. A autora reflete sobre o risco das alternativas de ampliação do tempo distantes das instituições escolares, isto é, realizadas em outros espaços, pois estão expostas aos riscos da fragmentação. Com isso, ao invés de aumentar a qualidade educacional, podem ser um fator de precarização da educação. Na capital do Rio de Janeiro⁶ e em Curitiba⁷, a ampliação do tempo escolar ocorre em prédios especialmente planejados para receber as crianças no segundo turno da jornada escolar. A autora ainda destaca que, além dos exemplos citados anteriormente, diversos municípios das regiões sul e sudeste também desenvolvem projetos próprios, em um processo lento de adequação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Na pesquisa realizada por Castro e Lopes (2011), no município de São Paulo, não foi encontrada nenhuma alteração em relação aos espaços e aulas em comparação à jornada de meio período. As aulas continuavam sendo ministradas pelos próprios professores com pouca diversificação em relação às atividades realizadas anteriormente, o que acabava por causar certo tédio aos alunos. O uso de alguns espaços como a sala de informática e a biblioteca era pouco incentivado pelos professores. Assim, a aprendizagem ficou restrita apenas ao que o professor ensinava na escola estudada.

É importante salientar que há diferenças na forma de implementação das ETIs. Em alguns casos, são oferecidas atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, muitas vezes junto às instituições parceiras utilizando espaços e profissionais que não são os da própria escola, com o intuito de propiciar múltiplas experiências. Em outros casos, há mudanças no interior da unidade escolar, com a instalação ou a reforma de espaços, atuação de profissionais com formação diversificada e um aumento do tempo em que o aluno permanece na escola (CAVALIERE, 2009).

São poucos os estudos que pretenderam investigar as questões da Educação Física nas ETIs. Mendes (2007) analisou o cotidiano de uma ETI com ênfase na atuação do professor de Educação Física. O autor apontou um fato importante em relação ao cotidiano da ETI estudada: um distanciamento considerável entre o fazer e o planejado em seu projeto de implementação.

O município de Campinas, foco do presente estudo, iniciou no ano de 2013 um estudo que resultou em projeto-piloto com legislação própria e diretrizes marcadas pela não utilização do Programa 'Mais Educação' como sustentáculo do processo de transformação das escolas (CAMPINAS, 2014). Adotando concepções do Plano Nacional de Educação, que estabelece a necessidade de atendimento das escolas em tempo integral, o município selecionou, em 2013, duas escolas para o projeto-piloto.

Dentre as alterações previstas nessa resolução municipal, duas merecem destaque: a ampliação da carga horária semanal, que passou para 45 horas/aula, com o aumento do núme-

⁴Programa Escola Integrada.

⁵Programa São Paulo é uma Escola.

⁶CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública.

⁷CEIs – Centros de Educação Integrada.

ro de aulas de alguns componentes curriculares, sem a utilização de programas externos à matriz curricular (como é o caso do ‘Mais Educação’); e a composição do tempo pedagógico dividido em eixos de trabalho. Tais eixos, programados a partir da realidade de cada escola, têm como objetivo promover um trabalho interdisciplinar a respeito de assuntos transversais, como profissão, sexualidade, natureza e linguagem. Diante desse quadro, os seguintes questionamentos são colocados: como os professores de Educação Física da rede municipal analisam a implementação da proposta da ETI? Em que essa nova proposta altera sua jornada e estrutura de trabalho? Como veem a presença da Educação Física na nova matriz curricular? Como são realizados os planejamentos atendendo à própria área bem como aos projetos interdisciplinares descritos na proposta?

O objetivo do presente estudo foi analisar, na perspectiva dos professores de Educação Física, a implementação do projeto e a inserção da Educação Física nas ETIs de Campinas.

Método

Foi realizada pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas, com 11 professores/as de Educação Física que atuavam nas duas escolas que participaram do projeto de implementação da Escola de Tempo Integral no município de Campinas. Todos/as os/as professores/as de Educação Física foram contatados/as e, mediante autorização manifestada por meio do TCLE, foram entrevistados/as em local e tempo definidos de acordo com a disponibilidade de cada participante. As entrevistas foram gravadas e o material transcrito posteriormente.

O roteiro da entrevista envolveu, em uma primeira parte, informações pessoais (idade, gênero, tempo de formação, tempo de atuação na rede pública de ensino, tempo de atuação na ETI); e, em uma segunda parte, questões relativas à: jornada de trabalho; estrutura de trabalho; matriz curricular; planejamento, bem como à proposta interdisciplinar e aos objetivos do presente estudo. As informações obtidas foram organizadas e analisadas a partir dessas temáticas.

As informações sobre os/as participantes encontram-se organizadas no Quadro 1. Foram identificados com letras A e B de acordo com a escola em que atuavam, 5 da escola A e 6 da escola B.

Quadro 1: informações sobre os/as professores/as participantes do estudo

| Sujeito | Gênero | Idade | Formação | Tempo de atuação* | Tempo de atuação na ETI |
|---------|--------|-------|----------|-------------------|-------------------------|
| A1 | M | 45 | 1998 | 5 meses | 5 meses |
| A2 | F | 33 | 2005 | 5 meses | 5 meses |
| A3 | F | 42 | 2007 | 5 anos e 6 meses | 2 anos |
| A4 | F | 25 | 2014 | 5 meses | 5 meses |
| A5 | F | 27 | 2014 | 5 meses | 5 meses |
| B1 | M | 31 | 2006 | 5 anos | 1 ano |
| B2 | F | 49 | 1987 | 22 anos** | 2 anos |
| B3 | F | 48 | 1989 | 16 anos | 2 anos |
| B4 | F | 44 | 1993 | 14 anos | 2 anos |
| B5 | F | 41 | 1998 | 13 anos | 2 anos |
| B6 | F | 37 | 1999 | 15 anos | 2 anos |

Fonte: próprios autores.

*Tempo de atuação Rede Municipal de Campinas.

** Tempo de atuação como professora da rede pública.

Resultados

Foram destacados fatores que contribuíram ou dificultaram a efetivação da experiência de implementação da ETI no município estudado, levando em conta os aspectos anteriormente mencionados: jornada de trabalho; estrutura de trabalho; matriz curricular; planejamento e proposta interdisciplinar. Desses pontos, os 3 primeiros (jornada de trabalho, estrutura de trabalho e matriz curricular) são considerados basilares porque, do ponto de vista da atuação pedagógica do/a professor/a, já são determinados pela prefeitura, ou seja, fogem de sua alçada a determinação de tais questões, que estão já dadas, e influenciam, direta ou indiretamente, os outros pontos (trabalho interdisciplinar e planejamento das aulas).

Jornada de trabalho

A jornada de trabalho de todos/as os/as professores/as das ETIs é de 24/40h, composta pelo Trabalho Docente com Aluno (TDA), que corresponde a 24h/aula e compreende o exercício da docência em cumprimento ao currículo, em atividade direta com a coletividade de crianças e adolescentes. E pelas horas-atividade, equivalentes a 16h/aula, de cumprimento obrigatório para todos/as os/as docentes, inclusive aos que se encontram em regime de acumulação de cargos, sendo formadas por: 4h/aula para formação coletiva continuada, 2h/aula para reunião coletiva de docentes, 1h/aula para atendimento de familiares, 3h/aula para reunião de planejamento entre pares (professores de mesma disciplina ou ciclo) e 6h/aula para planejamento em local de livre escolha do/a docente.

Essa jornada de trabalho 24/40h é considerada pelos/as participantes do estudo como uma conquista da luta dos/as trabalhadores/as para o enquadramento da carga de trabalho docente na Lei Federal Nº 11.738/08⁸, bem como enfatizado pela Entrevistada A3: “E outra coisa, a jornada 24/40h! A gente pode dizer que ela é [...] uma bandeira de luta do trabalhador de há muito tempo ter a aplicação da lei do piso”.

Embora esse ponto seja uma conquista, pois, como afirmam Arelaro *et al.* (2014), uma jornada completa de trabalho cumprida em uma única escola seria a conjuntura adequada para melhores condições de trabalho, um aspecto destacado nas entrevistas refere-se ao desgaste dessa rotina devido à organização das aulas nessa jornada, visto que os horários são distribuídos de acordo com a organização escolar, e não da disponibilidade e interesse do/a professor/a. Muitas vezes, a jornada é composta por horários “picados” formados com o que é chamado de “janela” pelos/as docentes, o que dificulta a organização de uma rotina.

Eu entro em horários diferentes a semana toda, praticamente. Na segunda-feira é um pouquinho mais pesado. Eu entro às oito da manhã, dou quatro aulas, fico na escola porque tenho TDC⁹ às quatro da tarde. Então das onze e trinta e cinco às quatro eu não faria nada. Mas aí eu tenho dois horários entre pares. Uma e quinze. Da uma e quinze as quatro eu fico aqui de **janela** e aí tenho a reunião até as sete, e é o dia mais complicado. Nos outros dias eu entro no meio da manhã e saio às quatro horas. Uma jornada que eu considero um pouco pesada, se eu quiser, por exemplo, fazer uma formação continuada, um curso. Porque de manhã eu não tenho tempo livre basicamente. (A5, Dados da pesquisa – grifo nosso)

Como apontado por Jacomini e Penna (2016), a jornada de trabalho interfere na qualidade do trabalho docente bem como na própria saúde do trabalhador, e, no caso apontado, mesmo com a conquista da jornada completa, a distribuição das aulas dificulta a participação em processo de formação continuada fora da escola devido à distribuição das atividades na grade. Grande parte do trabalho docente ocorre fora da sala de aula, consistindo em planejamentos, preparação de materiais e aulas, correção de trabalhos, estudos para atualização dos conhecimentos entre outras atividades. O cumprimento da jornada de trabalho distribuída entre atividades de interação com os estudantes e atividades de apoio à docência, ainda que não suficientes para suprir toda a demanda do trabalho docente extrassala, representa um avanço. A jornada de trabalho proposta no município para a implementação das ETIs cumpre com a referida legislação, embora ainda não atenda às necessidades específicas dos docentes entrevistados. A falta deste tempo de trabalho fora da docência em si leva a um estado de precarização do trabalho, já que dificulta a realização das atividades mencionadas (JACOMINI *et al.*, 2018).

Estrutura

Nas duas escolas analisadas, os/as professores/as afirmaram que, embora haja espaços amplos para a Educação Física, eles não são suficientes para atender uma escola de tempo integral, devido ao grande número de alunos, como apontam os trechos abaixo:

Você passa ter o aluno aqui das oito às quatro da tarde, e a escola não se transforma na estrutura. Você tem quase 670 alunos, considerando todo mundo que pediu transferência, que saiu daqui pra poder estudar meio período só. Fica complicado, você ter o mesmo espaço, com a mesma estrutura. (A2, Dados da pesquisa)

⁸Lei que cumpre a função de estabelecer um Piso Salarial e reorganiza a jornada de trabalho do/a professor/a, de modo que, parte dela seja para desenvolver atividades fora da regência estabelecendo que, no máximo, 2/3 da sua jornada seja em sala de aula.

⁹Trabalho Docente Coletivo

Aqui é visto na rede como a escola privilegiada, porque é enorme, tem quadra coberta, tem sala de educação física, tem quadra descoberta. Só que quando a gente considera aquela quantidade de aluno, o dia inteiro dentro da escola, são seis professores para atender a demanda inteira, esse espaço fica pequeno. (A3, Dados da pesquisa)

Outro elemento comum na perspectiva dos/das professores/as entrevistados/as foi em relação ao rodízio de espaços que todos/as precisam fazer para garantir que os/as alunos/as sejam atendidos/as. E, ainda em relação aos materiais, todos/as destacaram que o número e a diversificação deles era suficiente para as aulas e que o bom relacionamento entre os/as colegas da área facilitava o trabalho:

Mas assim, o problema dessa divisão do espaço é que nós somos em seis professores. Então, em muitos momentos choca horário e a gente tem que dividir. Eu, hoje com os quartos e quintos anos, eu dou aula ou na quadra, ou no quiosque só. Consegui revezar só esses dois espaços (B1, Dados da pesquisa)

Vários ambientes. Quadra... a gente procurou dividir essas turmas, uma vez na semana, de forma a garantir quadra pra eles. Porém entenda! Eles nunca estão sós. A gente trabalha em parceria, né? Porque não tem espaço. No dia que eles têm quadra, eles têm quadra junto com outra turma, de outro professor e a gente faz o trabalho junto (B2, Dados da pesquisa)

Nos espaços descobertos, a gente tem essa dificuldade nos dias de chuva, como todos os outros professores também têm. Porque são espaços que são usados por nós e por outros professores. E aí a gente acaba tendo que negociar, juntar turma nos espaços que tem na escola. (B6, Dados da pesquisa)

Uma das premissas para o funcionamento de forma não fragmentária e que garanta a qualidade de ensino das ETIs é que haja modificações na estrutura física das escolas (GONÇALVES, 2006; CAVALIERE, 2009). Espaços devem ser ampliados, reformados ou construídos para que diferentes atividades educativas possam ser desenvolvidas. No entanto, pesquisas mostraram que, na implementação das políticas públicas das ETIs, a questão da estrutura física não tem sido tratada como deveria. Amplo estudo realizado pelo MEC, com o objetivo de mapear as concepções e práticas de ETIs em 21 municípios de diferentes regiões do país, mostrou que a questão do tempo e do espaço é fator de grandes desafios aos gestores e professores. A experiência dos Centros de Educação Unificados (CEUs) da cidade de São Paulo é citada como referência para tratativa da temática por terem sido construídos com muitas opções de espaços e constituíram-se como um dos fatores facilitadores no processo de implementação das ETIs (BRASIL, 2011).

Castro e Lopes (2011) também estudaram uma ETI na cidade de Pirassununga, interior de São Paulo, e os dados da pesquisa de campo com gestores, professores e responsáveis por alunos, da mesma forma do obtido no presente estudo, mostraram que, apesar de haver a recomendação da otimização do uso de espaços e tempos, não houve alterações nesse sentido. Outro estudo de caso de Ferreira e Rees (2015), na cidade de Goiânia, também apontou a mesma problemática relatada: a falta de espaços para o desenvolvimento das oficinas, para o descanso dos estudantes e até mesmo para o almoço que era realizado nas salas de aula.

Kawanishi (2016) estudou a implementação de uma das ETIs piloto em Campinas e mostrou uma avaliação realizada pela Prefeitura Municipal no final do ano de 2014 com os alunos. Em relação à infraestrutura (edifício e outras instalações físicas, materiais pedagógicos e outros recursos didáticos), o documento apontou que houve melhorias. Contudo, pelo manifestado pelos/as participantes, isso não ocorreu, pois há falta de espaços, havendo necessidade de partilhamento entre professores para o desenvolvimento de suas aulas. O que é re-

velado pelos/as participantes é mesmo a falta de locais para o desenvolvimento das aulas que, algumas vezes, precisam de que espaços sejam improvisados, o que pode afetar a qualidade das aulas.

A falta de espaços adequados é fator que pode influenciar a qualidade das aulas. Não concordamos que as aulas de Educação Física devam ser ministradas apenas em quadras poliesportivas, pois há temas da Cultura Corporal que podem e demandam ser tratados em outros espaços como, por exemplo, pátios, salas de ginásticas, salas de aulas, espaços abertos como parques ou gramados. Contudo, é importante que haja esses espaços não para serem utilizados como improvisado, pela falta de outro mais adequado, mas sim por opção devido ao conteúdo trabalhado. O que foi revelado no presente estudo mais se aproxima do improvisado que das condições adequadas para que as aulas sejam ministradas em todo seu potencial.

Matriz Curricular

As matrizes curriculares das ETIs de Campinas partem do princípio da não fragmentação e não hierarquização dos conhecimentos. Pois, são constituídas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais e organizam-se em torno dos Eixos de Trabalho definidos em cada escola. Assim, apresentam carga horária equivalente para todos os componentes curriculares definidos pela Rede Municipal de Educação de Campinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira, perfazendo um total de 40 horas, equivalentes a 45h/aula semanais (CAMPINAS, 2014).

Na educação integral, [...] o ano passado, 2014, todos os ciclos, primeiro ao quarto ciclo tinham cinco aulas de educação física por turma. [...] Na avaliação do ano passado, nós indicamos que manter aquele número de aulas era fundamental para a educação física ser reconhecida, superar alguns limites na história da educação física, de componente relegado [...]. (A3, Dados da pesquisa)

A Entrevistada A3 enfatiza o aumento do número de aulas de Educação Física nas ETIs em relação às escolas de tempo parcial de 3 para 5/6 h/aula por semana para cada turma. Na visão da maioria dos/as professores/as, esse aumento no número de aulas se tornaria um mecanismo importante para a não hierarquização das disciplinas, principalmente do ponto de vista de superação de alguns estereótipos da Educação Física, assim como segue nas seguintes falas:

Eu acho que adequação maior que eu percebi vindo de uma escola em que não era de período integral, é a quantidade de aulas por turma. Então houve... tirou na verdade a hierarquização das disciplinas, então praticamente todas as disciplinas têm a mesma quantidade de aulas, seis aulas, né? Por sala. (A2, Dados da pesquisa)

Porque a rede de Campinas ela tem como a matriz base três aulas de educação física por semana, nas escolas regulares e a gente aqui passou a ter seis. (B1, Dados da pesquisa)

No entanto, vale questionar se apenas o aumento do número de horas/aula de uma determinada disciplina é suficiente para romper estereótipos, ou aumentar o seu reconhecimento no contexto escolar. Como afirmam Fensterseifer e Gonzalez (2013), pelo menos desde a década de 80 do século passado, a Educação Física luta para ter o mesmo status das outras disciplinas na escola. Oficialmente, isso ocorreu. Contudo, para que a área seja legitimada há necessidade de um constante esforço dos profissionais para apresentarem suas justificativas, objetivos e conhecimentos a fim de conquistar o espaço de relevância no contexto pedagógico. A Educação Física, a exemplo das outras áreas do conhecimento presentes na escola, tem um papel fundamental ao tratar dos conteúdos da Cultura Corporal do movimento. Como tal,

deve ser compreendida no contexto escolar pela sua relevância social. A ampliação do número de aulas, sem o devido reconhecimento de seu papel, embora isso possa ser considerado um avanço, não traz a legitimidade educacional e pedagógica esperada para a área.

Planejamento

Apesar de ser considerado no campo da Educação um elemento importante da prática pedagógica de qualquer professor, o planejamento, quando procurado nos estudos referentes à escola de tempo integral, não tem sido discutido e refletido com frequência. Essa questão foi percebida ao longo da pesquisa junto às escolas participantes.

Nas duas escolas investigadas neste trabalho, como já dito, os/as professores/as têm pelo menos 9h de planejamento incluídas em sua carga horária de trabalho, sendo 3 delas referentes ao tempo de planejamento entre pares e outras 6 possíveis de serem realizadas em qualquer local, inclusive fora da escola. Existem também tempos de encontro coletivo com todos os docentes, que não necessariamente são utilizados para planejamento, mas, sobretudo, para formação continuada ou para discussão de encaminhamentos de trabalho da escola.

Quando perguntados/as sobre os tempos de planejamento, assim como sobre a sua dinâmica, nenhum/a comentou sobre o tempo individual de planejamento, todas as respostas tiveram relação com o tempo de planejamento entre pares. Talvez as respostas tenham ido nesse sentido por se tratar de um momento fixo da jornada de trabalho e realizado no contexto da escola. Já o individual tem uma dinâmica mais fluida, podendo acontecer fora da escola, dentro dela e, como notado em alguns trechos das falas, até mesmo dentro do trabalho entre pares nas trocas de experiência e planejamento conjunto.

Em relação ao trabalho entre pares, dinâmicas diferentes foram apresentadas pelas duas escolas da pesquisa. Na escola B, os/as professores/as conseguiram organizar em sua grade de trabalho um encontro coletivo de 3h com todos os professores de Educação Física.

Diante das possibilidades da organização da escola, tentamos priorizar o trabalho por área. [...] Então todas as segundas-feiras, a equipe toda de Educação Física se reúne, são três horas aulas que a gente senta para fazer o planejamento coletivo. (B6, Dados da pesquisa)

A opção desta escola por utilizar o tempo de trabalho entre pares priorizando o encontro entre áreas produziu encaminhamentos positivos na perspectiva do/das professores/as no sentido de um trabalho coletivo, porém, com pouca ênfase no desenvolvimento de propostas interdisciplinares, deixando-as para encontros não sistemáticos nas reuniões de formação e trabalho coletivo.

Já na escola A, segundo os/as entrevistados/as, os encontros de planejamento entre pares eram organizados de acordo com as “janelas” da grade, o que impossibilitava a reunião entre todos os/as professores/as da mesma área. Havia diálogo entre os professores na tentativa de reunirem-se em horários determinados conjuntamente, mas, ainda assim, era algo que não estava programado na rotina desde o começo do ano, o que dificultava o desenvolvimento de trabalho por eixos.

Diante desse cenário, a escola precisa considerar os tempos de planejamento também com intencionalidade pedagógica, não os deixando ao acaso de uma “janela” na grade horária. Esse momento deve ser valorizado por se tratar de um tempo em que acontecerá a formação continuada dos docentes da escola, a troca de experiências sobre os percursos pedagógicos construídos, assim como a construção de uma reflexão cotidiana do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A escola B mostra organização diferenciada em relação a A, podendo ainda tencionar alguma alteração, na busca de um encontro interdisciplinar.

De acordo com Sá-Chaves e Amaral (2000), é justamente nesse espaço de diálogo que

o professor deixa de ser solitário, imerso apenas em suas referências da formação docente inicial, e passa a ser solidário, no sentido de partilhar suas experiências e tornar-se interlocutor de outros docentes que também estão em processo de constituição cotidiana. Essa mudança, apesar de sutil em seus conceitos, demonstra uma virada radical na concepção de atuação docente e projeto de educação os quais as escolas tentam construir. Segundo as autoras, a escola só consegue se caracterizar como local de produção de conhecimento e reflexão na medida em que abre espaços e redes de diálogo para circular e pulsar as experiências pedagógicas dos diversos profissionais que ali atuam, não as deixando cair em uma lógica de reproduções mecânicas.

Interdisciplinaridade

A primeira questão relevante na análise desse assunto é que o termo interdisciplinar/interdisciplinaridade não aparece na fala dos/as entrevistados/as, com exceção de A4 e, ainda assim, uma única vez.

[...] a gente acaba fazendo essa interdisciplinaridade, assim na própria aula mesmo. Unindo com outros professores de outras disciplinas, não foi possível esse ano. (A4, Dados da pesquisa)

Isso pode dar indícios do nível de apropriação e conhecimento que os/as próprios/as entrevistados/as têm em relação ao tema, o que permitiu, na análise da íntegra das falas, identificarmos poucas evidências da interdisciplinaridade, mesmo sem o uso do termo propriamente dito.

Ao afirmar que a interdisciplinaridade acaba sendo feita na própria aula, a professora também levanta a questão do improvisado, o que depende significativamente do olhar e sensibilidade do/a educador/a que conduz o processo pedagógico, podendo, inclusive, não ocorrer. Isso, de alguma maneira, simplifica o trato do tema e fragiliza suas relações com o PPP da escola.

Tais questões chamam a atenção para a necessidade de superarmos o entendimento da ETI apenas pelo viés da legislação que a compreende como ampliação do tempo de permanência dos estudantes na unidade escolar. A necessidade de estabelecer um marco teórico conceitual, ou mesmo de compreensão a respeito da ETI, é também a reflexão levantada pela entrevistada A4, como via para se buscar concretizar a interdisciplinaridade no contexto em que está inserida.

Apesar da gente ter tanto espaço pra conversar, a gente conseguiu progredir dentro dessa ideia que nós agora também dominamos, sobre o que é a escola de educação integral. [...] Esse ano a gente tá dominando isso com o pé mais no chão, fortaleceu a parceria entre os grupos, mas ficou ainda mais dentro. Educação Física dentro dela, artes dentro dela. Em alguns momentos está acontecendo esses encontros. (A4, Dados da pesquisa)

Ainda quando nos referimos à interdisciplinaridade, é fato que não há uma posição consensual em relação ao conceito, mas há o entendimento de que cabe a ela o esforço de “superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, caminhando para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de produção, difusão e transferência” (THIESEN, 2008, p. 545)

Ainda em Thiesen (2008), identificamos a compreensão de que, na educação formal, o papel da interdisciplinaridade seria o de articular os enfoques/abordagens epistemológicas e pedagógicas na direção da contextualização e articulação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, tornando-os acessíveis à comunidade escolar.

A organização do tempo e do espaço nas unidades escolares aparece como elemento que pode proporcionar o encontro de professores/as, mas nem sempre isso significa a consolidação e organização do trabalho com um enfoque interdisciplinar, conforme aponta uma das entrevistadas:

No eixo tem coisas que a gente consegue trazer de ideias, mas que não conseguiu juntar as turmas pra fazer. A gente consegue desenvolver ideias juntas que a gente vai desenvolvendo da maneira que dá com nossas turmas. [...]
A gente tem os espaços coletivos semanais, mas esses espaços se tornam espaços tão burocratizados, que você não consegue, por exemplo, pensar numa estratégia coletiva, num trabalho de fato coletivo, um projeto que seja pequeno, mas que envolva todos os professores de todas as disciplinas. Você fica mais dando informes, falando de questões burocráticas, ou discutindo o sexo dos anjos, sabe? (A4, Dados da pesquisa)

Além disso, a organização dos tempos e espaços nas unidades escolares é um dos desafios à organização de um trabalho interdisciplinar, mas não menos importante parece ser destacar o próprio modelo que tem formado os professores nas universidades e que, em geral, rege a organização curricular das escolas, que não tem enfatizado o trabalho coletivo entre diferentes áreas.

Nesse sentido, talvez fosse importante recuperar um dos primeiros conceitos relacionados ao tema, apresentado por Japiassu (1976), o de estratégia interdisciplinar entendida como: a interdisciplinaridade que deve ser exercida e que se manifesta na atividade contínua de um grupo de pessoas que, embora diferentes, conseguem consolidar ações de coexistência pacífica e até de laços fraternos, podendo criar espaços para o surgimento da cooperação e da solidariedade.

Considerações Finais

No que se refere à inserção da Educação Física nas ETIs analisadas na cidade de Campinas, os itens investigados neste estudo (jornada de trabalho, estrutura, matriz curricular, planejamento e interdisciplinaridade) trouxeram dificuldades e avanços ao longo do processo de implementação do projeto, como apontado pelos professores pesquisados. Se a jornada de trabalho dificultou aos professores terem uma rotina mais proveitosa em relação ao aproveitamento de seus tempos, os outros itens foram importantes para a Educação Física nessas ETIs. Os materiais foram suficientes, bem como o aumento das aulas trouxe uma valorização da área, contudo, houve queixas em relação aos espaços disponibilizados.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, ainda existem poucos avanços, apesar de termos identificado esforços no sentido da sua compreensão. Ao mesmo tempo, o fato do estudo ter focado a perspectiva dos professores de uma única área, pode ter representado uma limitação na própria consolidação do entendimento do que vem a ser o trabalho pedagógico interdisciplinar.

De maneira geral, ao analisarmos o projeto de implementação das ETIs no município de Campinas, chegamos à conclusão, talvez um tanto óbvia, de que, para que legislações que afetam a realidade da educação sejam implementadas, são necessários subsídios, análises cuidadosas, investimentos das mais diversas ordens (materiais, humanos, entre outros), para evitar que, no cumprimento das leis, sejam executadas ações mal planejadas que prejudiquem a qualidade da nossa já frágil, educação pública.

Referências

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A.; SANTOS, K. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan/abr, 2014.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul/set, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral/Educação Integrada e (m) tempo integral**: concepções e práticas da educação brasileira. Brasília, MEC, Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2018.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 05/2014**. Dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto “Escola de Educação Integral – EEI”. Diário Oficial, Campinas, SP, 10 de Março de 2014.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A Escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr/jun. 2011.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n.129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZALEZ, F. J. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. *Horizontes*. **Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, p. 33-42, jul./dez., 2013.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e Escola de tempo integral em Goiânia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar., 2015.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteira**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 403-422, mai./ago., 2012.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. São Paulo, **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 2(80), p. 177-202, mai./ago., 2016.

JACOMINI, M.A., GIL, J., CASTRO, E.C. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **RBP AE**, v. 34, n. 2, p. 437-459, mai./ago. 2018.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KAWANISHI, M. M. **Concepções de Educação Integral e sua implementação na Rede Municipal de Campinas**: os projetos políticos pedagógicos de uma escola piloto. 2016. 90f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Pedagogia, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2016.

MENDES, T. H. **Escola de Tempo Integral e Educação Física**: reflexões a cerca das contradições. 2007. 69f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) - Educação Física, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2007.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. F. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 65, p. 11-20, 1988.

VALENTINI, C. A.; ZUCCHETTI, D. T. A Educação Integral no Brasil: das experiências históricas ao Programa Mais Educação. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 199-214, mai./ago., 2017.

SÁ-CHAVES, I.; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Isabel ALARCÃO (Org.). **Escola Reflexiva e Supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, p. 112, 2000.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acessado em: 03/09/2017.

.....
Recebido em: 25/09/2018
Revisado em: 12/07/2019
Aprovado em: 17/07/2019

Endereço para correspondência:

elaine@fef.unicamp.br

Elaine Prodocimo

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

Cidade Universitária Zefferino Vaz

Barão Geraldo

13083970 - Campinas, SP - Brasil