



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus de Jequié – Ba

ÉRIKA KARINE ALMEIDA NOGUEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:
a Educação Física Escolar e a interdisciplinaridade no ensino fundamental**

JEQUIÉ-BA
2024

ÉRIKA KARINE ALMEIDA NOGUEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:
a Educação Física Escolar e a interdisciplinaridade no ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano de Sant’anna Bahia



N778e Nogueira, Érika Karine Almeida.

Educação integral em tempo integral: a Educação Física escolar e a interdisciplinaridade no ensino fundamental / Érika Karine Almeida Nogueira.- Jequié, 2024.

140f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Cristiano de Sant’anna Bahia)

1.Educação integral 2.Tempo integral 3.Educação Física escolar
4.Interdisciplinaridade I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 613.70098153

ÉRIKA KARINE ALMEIDA NOGUEIRA

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:

a Educação Física Escolar e a interdisciplinaridade no ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano de Sant'anna Bahia

Data da defesa: 08/04/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Cristiano de Sant'anna Bahia, Doutor
Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz

Membro Titular: Prof^a. Dra. Joslei Viana de Souza, Doutora
Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz

Membro Titular: Prof. Dr. José Arlen Beltrão de Matos, Doutor
Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Local: Jequié, Bahia
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me concedeu a oportunidade de realizar o meu tão sonhado ingresso e conclusão do mestrado. A Deus eu ofereço esta graça, que um dia foi desejo de uma campanha de oração e hoje se torna testemunho.

À minha família, em especial aos meus pais, seu Valmir e dona Rosa, cujo apoio inabalável foi a minha âncora nos momentos de incerteza e desafios. Que, por vezes, cuidaram do meu filho para que eu pudesse me dedicar aos estudos. É também para vocês estes títulos, meus mestres.

Ao meu filho Isaac, que é a razão da minha motivação diária e que enfrentou inúmeras barreiras ao meu lado durante todo o processo, nas estradas, idas e vindas da vida e nos momentos de provação, na saúde e na doença.

Aos meus colegas de trabalho, que colaboraram prontamente com a pesquisa e demonstraram carinho dedicado a mim, dedicando o seu tempo além da jornada de trabalho comum.

Ao meu orientador, professor Cristiano Bahia, pelo direcionamento sábio, preciso e inovador. Sua paciência infinita e crença no meu potencial foram fundamentais.

Aos meus fiéis companheiros de jornada, Manuela e Moisés, colegas de mestrado e irmãos de alma. Pessoas iluminadas que, acredito eu, tinham suas trajetórias de vidas entrelaçadas a minha pelas mãos de Deus, no livro da vida.

A todos os meus colegas de turma, que participaram desta jornada singular, compartilhando experiências, dividindo expectativas e anseios.

Aos professores do Proef UESB, que nos guiaram ao longo do caminho com dedicação e esmero. À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. E a todos que compartilharam este percurso comigo e contribuíram para torná-lo possível.

A educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida."

John Dewey

NOGUEIRA, Érika Karine Almeida. **Educação integral em tempo integral: a Educação Física Escolar e a interdisciplinaridade no ensino fundamental.** Orientador: Cristiano de Sant'anna Bahia. 2024.94 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

RESUMO

A Educação Física é parte constituinte do currículo da educação básica e deve contribuir para a formação integral do indivíduo, de forma articulada com os demais componentes curriculares. Considerando esse aspecto, a pergunta que orientou esta pesquisa foi: Como selecionar e organizar conteúdos da Educação Física de forma interdisciplinar e articulada com a proposta pedagógica e curricular de educação integral em tempo integral, nos anos iniciais do ensino fundamental, colaborativamente? Desta forma, objetivou-se analisar as possibilidades de articulação da Educação Física com os demais componentes curriculares de uma escola de educação integral em tempo integral. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem colaborativa, a qual foi realizada com professores e coordenadores de uma escola de educação integral em tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental da região metropolitana da Bahia. Os instrumentos utilizados ao decorrer do estudo foram: a pesquisa documental, o questionário semiestruturado e os encontros colaborativos. A análise de conteúdo se pautou nos parâmetros propostos por Gil (2008), com base nos preceitos de Bardin (2012), compondo-se da: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação. Os resultados do presente estudo encontraram inúmeras menções a interdisciplinaridade nos marcos legais pesquisados, contudo, em sua maioria de forma superficial sem incidir direcionamento para a prática. Ademais, foram detectadas diferentes impressões acerca da Educação Física e da interdisciplinaridade entre os colaboradores. Assim como, também foram percebidas diversas barreiras para a construção do trabalho interdisciplinar e pensadas diferentes soluções. Como conclusão, percebemos que o trabalho de forma interdisciplinar entre os componentes da escola de educação integral em tempo integral, apesar de possuir fatores limitantes, pode produzir propostas muito significativas e importantes para a formação integral do aluno.

Palavras-chave: educação integral; tempo integral; educação física escolar; e interdisciplinaridade.

NOGUEIRA, Érika Karine Almeida. **Educação integral em tempo integral: a Educação Física Escolar e a interdisciplinaridade no ensino fundamental**. Orientador: Cristiano de Sant'anna Bahia. Ano de depósito. 94 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

ABSTRACT

Physical Education is a constituent part of the basic education curriculum and must contribute to the integral formation of the individual, in conjunction with the other curricular components. Considering this aspect, the question that guided this research was: How to select and organize Physical Education content in an interdisciplinary way and articulated with the pedagogical and curricular proposal of full-time comprehensive education, in the early years of elementary school, collaboratively? In this way, the objective was to analyze the possibilities of articulating Physical Education with the other curricular components of a full-time comprehensive education school. This is a qualitative research with a collaborative approach, which was carried out with teachers and coordinators of a full-time, full-time education school in the early years of primary education in the metropolitan region of Bahia. The instruments used during the study were: documentary research, the semi-structured questionnaire and collaborative meetings. The content analysis was based on the parameters proposed by Gil (2008), based on the precepts of Bardin (2012), consisting of: (a) pre-analysis; (b) exploration of the material; and (c) data processing, inference and interpretation. The results of the present study found numerous mentions of interdisciplinarity in the legal frameworks researched, however, mostly in a superficial way without focusing on practice. Furthermore, different results were detected regarding Physical Education and interdisciplinarity among employees. Likewise, several barriers to the construction of interdisciplinary work were also perceived and different solutions were considered. In conclusion, we realize that interdisciplinary training work between the components of the full-time comprehensive education school, despite having limiting factors, can produce very significant and important proposals for the student's comprehensive training.

Keywords: comprehensive education; full-time; school physical education; and interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Síntese da pesquisa:	54
Figura 2- Nuvem de palavras sobre percepções dos colaboradores acerca da educação integral e do tempo integral.	95
Figura 3- Nuvem de palavras sobre percepções dos colaboradores acerca do papel dos componentes curriculares na escola de educação integral em tempo integral.	97
Figura 4- Nuvem de palavras sobre percepções dos colaboradores acerca do papel da Educação Física na escola de educação integral em tempo integral.	99
Figura 5- Percepções e expectativas dos colaboradores acerca do trabalho cooperativo na perspectiva interdisciplinar a partir dos conhecimentos da Educação Física.	102
Figura 6- Formulário virtual de pesquisa sobre dia e horário de disponibilidade do colaborador.	104
Figura 7- Preferências de dias e horários para os encontros colaborativos, relatada pelos colaboradores via formulário virtual.	105
Figura 8 - Resumo do encontro colaborativo enviado aos colaboradores.	107
Figura 9- Exemplo de sugestão de estratégias para construção de ação interdisciplinar entre Educação Física e Matemática proposto pela pesquisadora, partindo do Atletismo.	108
Figura 10 - Estratégias de comunicação alternativa entre colaboradores da pesquisa.	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos para o Ensino Fundamental estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).	38
Quadro 2 - Objetivos para a Educação Física no Ensino Fundamental estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	39
Quadro 3 - Interdisciplinaridades nos marcos legais pesquisados	76
Quadro 4 - Aspectos da carreira docente e caracterização dos colaboradores da pesquisa	81
Quadro 5 - Dados referentes a atuação profissional dos colaboradores da pesquisa	82
Quadro 6 - Dados referentes a carreira docente dos colaboradores	82
Quadro 7 - Dados referentes a escolha da carreira docente e marcos profissionais	86
Quadro 8 - Dados da carreira docente: expectativas futuras	91
Quadro 9 - Perspectivas acerca do trabalho interdisciplinar com a Educação Física	100
Quadro 10 -Encontros colaborativos e seus respectivos temas	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EFE	Educação Física Escolar
EITI	Educação Integral Em Tempo Integral
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação
OCEFNA	Orientações Curriculares Para o Ensino Fundamental de Nove Anos
PAS	Programa de Acolhimento Social
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	
INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema	18
1.2 Problematização	20
1.3 Justificativa.....	20
1.4 Objetivos.....	22
1.3.1 Geral.....	22
1.3.2 Específicos.....	22
2 MARCO TEÓRICO.....	23
2.1 Educação em tempo integral	23
2.1.1 Educação integral	30
2.1.2 Educação Física no Ensino Fundamental	36
2.1.3 Interdisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental	42
3 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	48
3.1 Tipo de pesquisa	48
3.2 Contexto da pesquisa	49
3.3 Colaboradores (as) do estudo	51
3.4 Instrumentos para a coleta de dados	53
3.5 Procedimentos de coleta de dados	54
3.6 Análise de dados	57
3.7 Aspectos Éticos	58
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
4.1 Perspectivas acerca da relação entre os componentes curriculares nos marcos legais	59
4.1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	59
4.1.2 Resolução de nº 4 de 2010, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (DCGEB)	61
4.1.3 Resolução de nº 7 de 2010- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF).....	63
4.1.4 Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (OCEF)	66
4.1.5 Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)	67
4.1.6 Documento Curricular Referencial Franciscano (RCF)	68
4.1.7 Projeto Político Pedagógico da unidade escolar pesquisada	71

4.2 Trajetória dos participantes e suas percepções acerca da educação física e do trabalho interdisciplinar	78
4.2.1 Caracterização e trajetória dos colaboradores	78
4.3 Os encontros colaborativos e o processo de construção coletiva.....	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
6 REFERÊNCIAS.....	116
7 APÊNDICES.....	129
APÊNDICE 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento TCLE.....	129
APÊNDICE 2- Lista de nomes e e-mails dos sujeitos da pesquisa.....	133
APÊNDICE 3- Questionário aplicados aos sujeitos da pesquisa.....	134
APÊNDICE 4- Produto Educacional.....	140
 ANEXOS	
ANEXO 1- Termo de Anuência.....	141

1 INTRODUÇÃO

O direito a educação é garantido ao cidadão pela Constituição Federal de 1988 (CF), estando definido como dever do Estado e da família e devendo contar com incentivo e com a colaboração da sociedade. Desta forma, a CF de 1988 tem descrito em seu Art. 208 que a educação deve colaborar e contribuir para o processo de formação humana e plena do educando (Brasil, 1988). Contudo, sabe-se que este direito ainda não pode ser considerado legítimo diante dos desafios que impedem o Estado de dar conta desta sua atribuição legal (Lombardi, 2014).

De outra forma, ao final da década de 80, levando em consideração as importantes inferências da CF de 1988 com relação a educação, fez-se necessário a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, Lei nº 5692/1971. Assim nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 que considera a educação enquanto conjunto de processos formativos inerentes a vida humana (em seus espaços familiares, profissionais e escolares) (Brasil, 1996).

Outro aspecto importante a ser observado refere-se ao fato de que a LDB 9.394/96 defende que a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Esta mesma Lei reforça, em seu Art. 2º, a concepção já apresentada pela CF de que a educação deve contribuir para o pleno desenvolvimento do educando (Brasil, 1996).

Neste sentido, a LDB 9.394/96, considera como 'pleno desenvolvimento' aquilo que abrange a totalidade do indivíduo, enquanto ser social, e leva em conta as suas relações com o trabalho 'educação integral' (Menezes, 2012).

Corroborando com esta ideia, no seu Art. 34 no inciso 2º a LDB 93949/96 menciona, como disposição legal, a progressiva instauração do tempo integral para o ensino fundamental. Esta medida é reforçada pela sexta meta do Plano Nacional da Educação, Lei 13.005/14 (PNE), o qual pretende estender a educação em tempo integral para pelo menos 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, com intuito de atender a no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) pertencentes a educação básica (Brasil, 2014).

Outros marcos legais reiteram a necessidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na sua jornada escolar, considerando isto uma medida para melhora da qualidade da educação. Cita-se por exemplo: o Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007; as Orientações Curriculares para o Ensino fundamental de Nove Anos (OCEFNA) 2013 do governo da Bahia; e o Decreto de Lei nº 6.094/2007 (Brasil, 2007; Brasil, 2013).

Com base nesta ótica de pensamento, que prima pela educação em tempo integral, é preciso considerar que a escola de tempo integral deve desenvolver as potencialidades dos educandos e torná-los capazes de atuar na sociedade de forma consciente sobre seus direitos e deveres (Ferreira; Rees, 2015).

Enquanto política pública, por sua vez, a escola de tempo integral é representada por diferentes formas de organização nos Estados e Municípios brasileiros. Esta variedade de formas de organização se deve as questões de ordem social e educacional dos Estados e Municípios (Parente, 2018).

Retomando a discussão da escola quanto instituição formadora sabemos que, cabe a esta entidade preservar, transmitir e transformar conhecimentos construídos historicamente, além de propagar outros objetivos, intenções e interesses sociais (Palma, Oliveira e Palma, 2021). Sendo necessário, para tanto, superar o carácter excessivamente assistencialista a ela empregado, de forma ainda mais pronunciada nas instituições de tempo integral, onde as crianças têm sua permanência aumentada unicamente para serem resguardadas do risco das ruas e mazelas da sociedade (Souza; Antônio, 2017).

Neste sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino fundamental de Nove Anos (OCEFNA), expedida pela Secretaria de Educação da Bahia de 2013, pressupõe que a educação integral está relacionada a uma aprendizagem para a vida e que as escolas devem, por tanto, refletir sobre esta proposta e organizar seus tempos de modo a garantir a articulação entre suas atividades (Bahia, 2013).

No que se refere aos dados estatísticos de alunos que tem acesso a educação integral/tempo integral, o Censo Escolar de 2017 revela que cerca de 13,9% dos alunos estavam matriculados em instituições de ensino classificadas como escolas de tempo integral, onde o tempo de permanência do aluno na escola é igual ou superior a sete horas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2017). No ano de 2022 esse percentual subiu para 14,4% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2022) e em 2023 aumentou novamente, para 17,5% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2024).

De forma mais específica, na Bahia, aproximadamente 17,7% das matrículas no Ensino Fundamental estão nas escolas de tempo integral. Assim, a Bahia ocupa o nono lugar entre os Estados brasileiros com o maior número de matrículas em tempo integral e o oitavo na Região Nordeste, ficando atrás de Ceará (51,4%), Piauí (48,9%), Maranhão (50,3%), Tocantins (35,7%), Alagoas (20,4%), Sergipe (19,5%) e Paraíba (18,9%) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2024).

Neste contexto, de expansão das matrículas em instituições de tempo integral, é importante pensar que abordar a escola é tratar sobre o currículo, visto que este ocupa posição fundamental para a articulação da aprendizagem de forma significativa.

No que se refere a esta articulação do currículo escolar sabe-se que, atualmente, tornou-se mais dificultoso planejar este currículo, diante da gama de conhecimentos e atividades que vem sendo agregadas a educação básica ao longo dos anos (Limonta, 2014). Por outro lado, os currículos organizados por disciplinas tradicionais geram ao aluno um acúmulo de informações, das quais pouco ele conseguirá se utilizar em sua vida profissional (Fazenda; Godoy, 2014).

É preciso considerar que o currículo permeia todo o contexto da formação do cidadão no ambiente escolar e a Educação Física Escolar (EFE), por sua vez, enquanto componente obrigatório da educação básica, deve cumprir funções educativas através de objetivos e conteúdos sistematizados ao longo dos anos de escolarização, colaborando assim com a formação deste cidadão (González, 2020).

1.1 Problema

Na atual transição de um contexto pandêmico para pós pandêmico, constata-se que os professores têm receio de enfrentar as demandas de defasagem na aprendizagem desta nova fase (Almeida, Luz, Jung e Fossatti, 2021), o que reitera a necessidade de articulação no processo de ensino aprendizagem.

Dadas estas reflexões aqui apresentadas, na presente pesquisa busquei auxiliar na compreensão acerca da EFE em escolas de Educação Integral em Tempo Integral, considerando sua articulação com os demais componentes curriculares, visto que não há uma visão clara sobre o currículo deste componente nas escolas de educação integral (Sá, 2017).

De outra forma, pretendi ainda, colaborar com o embasamento teórico para a prática pedagógica dos professores no contexto em que atuo, bem como da minha própria prática pedagógica. Além de promover o desenvolvimento de uma melhor integração entre os diferentes componentes curriculares da escola em que me encontro enquanto professora de Educação Física.

Almeja-se que esta iniciativa possa inspirar outras escolas de educação integral em tempo integral a adotarem uma abordagem mais transversal e interdisciplinar. Reconheço os limites e desafios que estar imbricada na pesquisa, enquanto pesquisadora e colaboradora em seu desenvolvimento, oferece ao percurso investigativo de um estudo como este. Mas, reitero a importância que pesquisar e propor alternativas para o seu local de atuação profissional tem para o aprimoramento de minha prática e de demais colegas.

Nesse contexto, a formação contínua oferecida pelos programas de Pós-Graduação, especificamente aqui destacando o mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), desempenham um papel fundamental no aperfeiçoamento constante da prática docente.

Desta forma, entende-se que, em relação ao mestrado acadêmico, o mestrado profissional se destaca pela criação de um 'produto educacional' que é diretamente aplicável ao ambiente de trabalho do profissional. Esse produto é elaborado durante o curso de mestrado profissional para atender às necessidades identificadas pelos professores em sua área de atuação (Freire, Guerrini; Dutra, 2016).

A produção dos chamados 'produtos educacionais' são processos que viabilizam a formação docente por meio da pesquisa, pois "o princípio que rege os programas dos mestrados profissionais é o de indissociabilidade entre a formação profissional, a pesquisa desenvolvida nele e o contexto de atuação do pesquisador" (Freire, Guerrini; Dutra, 2016, p.105).

Compreendendo esta perspectiva de formação profissional em exercício e a importância da construção do produto educacional para atender as necessidades do próprio meio educacional, o presente estudo pretendeu construir um e-book com propostas de intervenções interdisciplinares, partindo dos conteúdos/unidades temáticas da disciplina de Educação Física. Este e-book se constituiu de ações para as turmas das séries iniciais do ensino fundamental.

Sendo assim, este estudo teve como problemática o seguinte questionamento: Como selecionar e organizar os conteúdos da Educação Física de forma interdisciplinar e articulada com a proposta pedagógica e curricular de educação integral em tempo integral, nos anos iniciais do ensino fundamental, colaborativamente?

1.2 Problematização

- Identificar, junto aos demais professores e coordenadores da escola, quais os conteúdos/unidades temáticas da educação física podem ser trabalhados em uma perspectiva articulada e interdisciplinar;
- Verificar no Projeto Político Pedagógico de uma escola de educação integral em tempo integral das séries iniciais do ensino fundamental a sua proposta curricular e a existência/inexistência de perspectivas integradoras e interdisciplinares;
- Avaliar a construção colaborativa de propostas curriculares integradoras e interdisciplinares para os conteúdos/unidades temáticas da Educação Física, em uma escola de educação integral em tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental.

1.3 Justificativa

Este estudo se justifica pela sua função social de atender as necessidades e de contribuir pedagogicamente com a escola de educação integral em tempo integral pesquisada, no sentido de desenvolver as potencialidades dos educandos e torná-los capazes de atuar na sociedade de forma consciente sobre seus direitos e deveres.

Além disso, almeja-se que ao ser concluído, os seus resultados possibilitassem o embasamento teórico para a prática pedagógica docente, bem como, que gerasse integração entre os componentes curriculares da escola em que atuou, a qual pesquisada. Desta forma, acredita-se na possibilidade de outras escolas de educação integral em tempo integral se inspirarem para pensar de maneira transversal e interdisciplinar, de modo especial na rede em que atuou.

A pesquisa buscou entender a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, em seus objetivos e conteúdos nas

escolas de educação integral em tempo integral de forma articulada aos demais componentes curriculares e ao longo dos anos de escolarização. Portanto, colaborando para a discussão no universo acadêmico sobre o trato da Educação Física nas escolas de educação integral em tempo integral, dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Acredita-se que esta investigação poderá contribuir com o reconhecimento do papel essencial da disciplina da Educação Física, como um componente curricular na educação básica e, de modo especial, nas escolas de educação integral em tempo integral. Faz-se necessário apontar possíveis caminhos para o trabalho interdisciplinar nas escolas de educação integral em tempo integral, assim como valorizar as iniciativas que integrem e articulem os conhecimentos da Educação Física com os demais componentes curriculares de maneira harmoniosa e efetiva.

Nas escolas de educação integral a EFE deve corresponder a referida proposta de educação, inserindo o educando nos elementos da cultura por ela estudados (Costa e Melo, 2020). Desta forma a EFE possui papel fundamental para a ampliação de descobertas e possibilidades (Mangi, *et.al*, 2016).

Neste sentido, as possibilidades e descobertas a serem vivenciadas pelos alunos dependem primordialmente dos objetivos expressos pelo currículo, o qual deve assegurar as relações entre as práticas educativas que objetivam o aprendizado, o convívio e a produção por meio das linguagens (Brostolin; Moraes, 2021).

Desta forma, as relações entre as práticas educativas carecem também da integração na atuação dos profissionais que trabalham na escola. Contudo, os professores das mais diversas áreas, tem dificuldade de tratar de forma integrada os conteúdos de suas disciplinas com seus pares (Silva, 1996; Augusto; Caldeira, 2007; Gerhard; Rocha Filho, 2012; Colla, 2019; Gonçalves, Boni; Gomes, 2019).

A literatura revela que “um dos erros mais frequentes cometidos pelos professores em geral, é ministrar sua matéria aos alunos como se fosse a única existente no currículo escolar” (Silva, 1996, p.65; Gerhard, 2010). Dentre as consequências deste erro está “[...] o fato de os alunos ficarem sobrecarregados com tarefas extra aula e, mais grave do que isso, receberem informações em demasia sem conseguir efetuar conexões entre elas”, o que torna a sua visão fragmentada e diminui o seu alcance do conhecimento científico (Silva, 1996, p.65).

Além disso, este comportamento tende a contribuir para uma formação pautada na heteronomia e que nega o diálogo (Colla, 2019). Sendo assim, a falta de articulação dos objetivos e conteúdos nas escolas de educação integral esvazia o sentido destes elementos, para professores e alunos (Limonta, 2014; Gonçalves, Boni; Gomes, 2019).

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Analisar e produzir estratégias de organização e aplicação dos conteúdos da Educação Física, de forma interdisciplinar e articulada com a proposta pedagógica de uma escola de educação integral em tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental colaborativamente.

1.4.2 Objetivos específicos

- Verificar no Projeto Político Pedagógico de uma escola de educação integral em tempo integral das séries iniciais do ensino fundamental a sua proposta curricular e a existência/inexistência de perspectivas integradoras e interdisciplinares;
- Identificar, junto aos demais professores e coordenadores da escola, quais os conteúdos/unidades temáticas da educação física podem ser trabalhados em uma perspectiva articulada e interdisciplinar;
- Fomentar a construção colaborativa de propostas curriculares integradoras e interdisciplinares para os conteúdos/unidades temáticas da Educação Física, em uma escola de educação integral em tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo trata da Educação em Tempo Integral considerando a sua ascendente abordagem no âmbito da educação pública, as proposições governamentais para sua implementação e ampliação, bem como as contribuições e críticas a esta perspectiva de educação advindas de experiências já conhecidas.

A ampliação do tempo integral, isto é, o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, é uma medida legalmente prevista, conforme estabelecido no Art. 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que propõe a gradual implementação do ensino integral no ensino fundamental (Brasil, 1996). A necessidade dessa expansão é reforçada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos (OCEFNA) de 2013 e pelo Decreto-Lei nº 6.094/2007 (Brasil, 2007).

Adicionalmente, a ampliação da jornada escolar está estabelecida como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2014). Visando atingir este objetivo, em 31 de julho de 2023, foi instituído pela Lei n. 14.640 o “Programa Escola em Tempo Integral”, por meio do qual o governo deve fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2023).

O Censo Escolar realizado neste mesmo ano registrou um total de 35.097.040 matrículas escolares no Brasil, computando todas as etapas e modalidades da educação básica. Destas, 6.441.046 se referem a matrículas em instituições públicas de tempo integral da Educação Infantil ao Ensino Médio, computando 18,35% do total das matrículas em tempo integral (Brasil, INEP, 2023). Este percentual ainda é inferior ao pretendido pelo PNE, o qual estabelece como meta o percentual mínimo de 25% de alunos atendidos em regime de tempo integral (Brasil, 2014).

Um dos fatores que podem estar dificultando o cumprimento da meta seis do PNE é o desfinanciamento da educação pública brasileira e a descontinuidade de políticas públicas. Algo que se tornou progressivamente mais evidente em decorrência de fatos como o impeachment presidencial em 2016, a implementação do Novo Regime Fiscal, que congelou os recursos do Poder Executivo federal, e a presença de um governo federal de extrema direita (Diniz Júnior, 2021; Amaral, 2023).

A busca pela implementação do tempo integral, representa uma oportunidade a mais para introduzir uma abordagem pedagógica produtiva, inteligente e inovadora (Souza e Charlot, 2016). Além de colaborar na construção de um padrão de qualidade educacional (Cavaliere, 2014). Embora o aumento do tempo por si só não seja um determinante para a efetiva implementação de uma educação integral, este acréscimo do tempo pode ser um elemento significativo quando combinado com espaços adequados, propostas pedagógicas eficazes e engajamento da comunidade, viabilizando assim, oportunidades e formas diversificadas de aprendizagem (Colares; Oliveira, 2018).

Mas, retomando o foco para a discussão acerca da implementação do tempo integral, é importante considerar a influência histórica de Anísio Teixeira, um dos pioneiros na promoção da extensão do tempo escolar nas instituições públicas. Sua defesa em prol do tempo integral não se restringiu apenas aos interesses educacionais, mas estendeu-se também à visão de que tal ampliação poderia contribuir para a resolução de questões sociais enfrentadas por famílias de baixa renda (Cavaliere, 2010).

Ao longo de seu desenvolvimento filosófico, Anísio Teixeira transitou em seus escritos por uma perspectiva inicialmente moralizadora, compreendendo a formação como um meio de adaptação dos indivíduos à sociedade. Posteriormente, evoluiu para uma visão que buscava a construção de uma sociedade democrática (Zanard, 2017).

Desta forma, é possível mencionar, como exemplo, a experiência pedagógica iniciada por Anísio Teixeira, especialmente na Bahia entre os anos de 1920 e 1925. Experiência a qual encontra conexões com os princípios educacionais propostos durante a Revolução Francesa. Princípios estes, que enfatizavam a educação nos

aspectos intelectual, físico e moral (Ferla, Batista e Souza, 2018; Maciel e Silva, 2021).

Em posterior contato com os ideais do filósofo americano John Dewey, Anísio Teixeira introduz as chamadas “oficinas-laboratórios escolares” e a própria estrutura das ‘escolas-parque’. As escolas-parque buscavam, para além da formação intelectual, física e moral, contemplar o desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas por meio das diversas áreas do conhecimento (Maciel; Silva, 2021).

Ainda assim, é válido ressaltar que neste período esta perspectiva de educação era pautada em ideais de uma educação integral liberal e que não preconizavam uma educação emancipatória (Maciel, Mourão e Silva, 2020; Maciel; Silva, 2021). Apesar do caráter liberal, importantes contribuições foram tecidas pelas obras de Anísio Teixeira para inserção do tempo integral. Como exemplo é possível mencionar a compreensão de que a necessidade do tempo integral se daria para abarcar a educação integral, visto que o tempo parcial limitaria e tornaria mecânica as ações desenvolvidas (Cavaliere, 2010).

Em continuidade aos pressupostos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro cria os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em torno dos quais criou-se uma ideia de “igualdade para todos” na educação (Maciel e Silva, 2021). A criação dos CIEPs tinha primordialmente a função de resolver o problema dos altos índices de reprovação e não no desenvolvimento das variadas faculdades humanas. Deste modo, o maior tempo escolar deveria ser implementado e concentrado para as disciplinas do insucesso escolar (Ferla, Batista e Souza, 2018; Maciel e Silva, 2021).

Além dos CIEPs presentes no Rio de Janeiro em nível nacional existiam os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), que também buscavam proporcionar uma formação humana mais abrangente por meio do ensino em tempo integral. Entretanto, ambos os projetos não foram mantidos devido à instabilidade nas políticas públicas relacionadas à educação (Coelho, 2009; Souza *et al.*, 2017).

A educação em tempo integral, embora não tenha sido consistentemente abordada como política pública, é agora percebida como uma alternativa para enfrentar desafios públicos, incluindo a necessidade de aprimorar a qualidade da educação básica e abordar questões como vulnerabilidade social e trabalho infantil (Parente, 2018).

Essa mudança de perspectiva tem influências advindas do modo de produção capitalista neoliberal, que, ao utilizar a educação em tempo integral para resolver problemas sociais, também a mercantiliza ao vincular sua oferta a serviços e parcerias prestados pela sociedade civil (Borges; Santana, 2016).

A interrupção das políticas públicas voltadas para a educação em tempo integral a colocou, por um longo período, em uma posição de políticas governamentais, ou seja, sem perspectiva de continuidade e sem respaldo legal (Parente, 2018; Andrade; Vidal, 2023). No entanto, ao longo dos anos, as normativas relacionadas à educação têm gradualmente incorporado a promoção do ensino em tempo integral nas escolas.

A este respeito, inicialmente a LDB (9.394/96) dispõe em seu texto sobre a intenção de instauração progressiva do tempo integral. Assim, podemos ver no seu Art. 34. Inciso 2º a seguinte deliberação “§ 2o O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, [s.p.]). Ademais, em seu Art. 87, inciso 5º, a LDB 9.394/96 reitera que “§ 5o Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, [s.p.])

Neste sentido, em 2007, o Programa Mais Educação (PME) foi instituído através da Portaria nº 17/2007 (Brasil, 2007), conferindo, desse modo, uma maior ênfase à educação em tempo integral como política pública que abrange diversos delineamentos estratégicos, estabelecidos por instâncias governamentais (Cavaliere, 2014). Ressalta-se que o funcionamento do PME estava condicionado a conjuntura econômica em que se encontrava o país, bem como dos repasses feitos pela União por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (Camargo, Sarture; Trevisan, 2019).

O PME, por sua vez, desempenhava o papel de disponibilizar recursos para escolas classificadas como unidades com maior concentração populacional, vulnerabilidade social ou baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Cavaliere, 2014). Esses recursos, disponibilizados pelo PME, eram destinados à aquisição de material didático e ao fortalecimento do ambiente e custeio dos responsáveis pelas atividades desenvolvidas no contraturno escolar.

Contudo, o PME não foi a única forma de implementação do tempo integral nas escolas brasileiras (Cavaliere, 2014; Rodrigues et. al., 2019;). Neste sentido, diferentes propostas de educação integral foram implementadas de maneira não universalizada, onde Municípios e Estados oficializaram seus programas de educação integral pautando-se na ampliação da jornada escolar ou na oferta de outra proposta educacional no tempo restante ao tempo escolar. As características de cada forma de implementação se modificam dependendo das estruturais da educação e da própria sociedade brasileira (Cavaliere, 2014; Parente, 2019; Rodrigues et. al.,2019).

Atualmente as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (DCGEB), a estabelecem critérios para o estabelecimento do tempo escolar nas instituições de educação brasileiras. Neste sentido as DCGEB no seu Art. 12º, parágrafo 2º e 3º que:

cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (Brasil, 2010, p. 4).

Neste processo muitos são os desafios relacionados a ampliação da jornada escolar. Sendo eles de natureza estrutural, relacionados ao espaço físico para desenvolvimento das atividades, e de natureza humana, relacionados demanda de profissionais qualificados para trabalhar com tais atividades (Souza, et. al. 2017).

São exemplos de programas de implementação do tempo integral os programas: 'Segundo Tempo', do Ministério dos Esportes; a 'Escola Aberta', do Ministério da Educação e Cultura (MEC); e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), (Cavaliere, 2014). Abordando brevemente cada um destes é possível descrever que o objetivo do Programa Segundo Tempo é a democratização do acesso à prática e à cultura esportiva, com vistas ao desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, aprimorando assim a qualidade de vida, especialmente em áreas caracterizadas pela vulnerabilidade social (Brasil, 2023).

O programa Escola Aberta, por sua vez, se dá pela abertura de unidades escolares públicas, nos finais de semana. O programa prioriza escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia de parceria entre escola e comunidade visa ocupar o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno (Brasil, MEC, 2018).

Quanto ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), este atualmente se alinha com Plano Nacional de Educação 2014-2024 e com a reforma do Ensino Médio. O programa promove ações que contemplas diversas áreas do conhecimento a partir de atividades classificadas em Campos de Integração Curriculares (CIC), com o objetivo de colaborar na formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil (Brasil, MEC, 2018).

Apesar da existência de variadas estratégias em determinados programas de implementação do tempo integral a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola interliga-se, por vezes, com uma visão assistencialista e salvacionista, pensada para solucionar os problemas das crianças e adolescentes em situação de risco social (Castanho e Mancini, 2016; Ferla, Batista; Souza, 2018).

Esta visão assistencialista é evidenciada, por exemplo, quando o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 estabelece em suas diretrizes para a educação em tempo integral, na Educação Infantil, a necessidade de priorizar uma educação de qualidade para crianças em situação de exclusão. Apesar de o documento mencionado destacar que essa medida não deve se limitar à necessidade de superar apenas as questões de renda familiar desses alunos a menção a população em situação de exclusão denota este caráter assistencialista (Cavaliere, 2014).

Ademais, no âmbito do ensino integral para as séries do Ensino Fundamental, o PNE de 2001, também estabelece como medidas a inclusão de práticas esportivas, atividades artísticas e alimentação adequada referindo-se a tais atividades como estratégias para a redução das desigualdades sociais. Deste modo, ressaltando novamente a existência de uma visão assistencialista no plano (Cavaliere, 2014).

Em contrapartida a esta visão do tempo integral como medida assistencialista, a literatura apresenta experiências exitosas de escolas que aderiram a esta modalidade de educação, tal como a verificada por Brito (2017) em sua pesquisa. O autor constatou que o sucesso escolar alcançado pelos alunos das Escolas de Tempo Integral da cidade de Jabotão dos Guararapes decorreu do tempo aumentado de permanência desses estudantes na escola, tempo pensado e organizado para alcançar tais objetivos.

O mesmo estudo verificou também que o sucesso escolar dos alunos no tempo integral se deu a partir do seu envolvimento em atividades pedagógicas diversificadas, sistematizadas e inseridas em uma rotina diária adaptada às realidades de cada unidade escolar de tempo integral da cidade (Brito, 2017). Neste sentido, a sistematização, ou seja, organização das atividades referidas por Brito (2017) é um fator crucial para o êxito da implementação do tempo integral.

Esta afirmação é respaldada pela pesquisa de Ferreira e Rees (2015), a qual, ao examinar a educação integral em tempo integral na cidade de Goiânia, constatou que a falta de organização, juntamente com outros fatores como o comprometimento docente e a adequada estrutura física, dificulta o processo de ensino-aprendizagem e limita a realização efetiva da educação integral, restringindo a implementação do tempo integral à simples extensão do período escolar.

Desta forma, cabe aqui retomarmos a discussão acerca do Programa Mais Educação (PME), política pública que se instaurou como ação indutora da educação em tempo integral, a qual compreende a “educação integral” como equivalente a ampliação do tempo escolar. Devido a esta visão de educação integral ancorada apenas pelo tempo integral o programa possui limitações relativas à falta de integração entre as estratégias para prolongar o tempo escolar de forma articulada com o currículo da escola e transferência indevida de responsabilidade do estado para instituições de iniciativa privada ou entidades não governamentais (Coelho; Guillarducci; Mól, 2019).

A falta de integração dessas atividades com o currículo escolar é agravada pelas condições precárias dos contratos de trabalho dos profissionais encarregados das iniciativas propostas pelo PME. Estes fatores põe em segundo plano o processo de ensino-aprendizagem ao passo que foca na resolução de problemas sociais por

meio do compartilhamento das responsabilidades do governo com a instituição e escolar e com a comunidade (Cavaliere, 2014; Coelho; Guilarducci; Mól, 2019).

Contudo, é possível afirmar que, apesar das limitações o PME contribuiu para o avanço do ideário das escolas de tempo integral no Brasil. Para sanar tais limitações seria necessário abordar e melhorar o ideário do PME de acordo com as barreiras e realidades específicas de cada esfera governamental em que é implementado (Cavaliere, 2014).

Ainda no cenário das políticas públicas, posteriormente, o Programa Mais Educação passou a ser substituído pelo Novo Mais Educação, o qual apresenta atividades curriculares que priorizam o melhor desempenho nos indicadores de desenvolvimento da educação, pautando-se pelas métricas requeridas pelo Banco Mundial e de interesse da sociedade global (Moura, Zucchetti; Lacerda, 2019). A proposta do Novo Mais Educação correspondia a uma reorganização do programa anterior, porém, com reduzidos investimentos nas atividades culturais, artísticas (Camargo, Sarture; Trevisan, 2019).

Desta maneira, o foco do novo programa era direcionado para as disciplinas de língua portuguesa e de matemática, visando o reforço escolar e deixando de lado as dimensões da arte, cidadania, direitos, territórios, outros saberes e outros sujeitos, se tornando limitado com relação ao PME (Oliveira; Santos, 2018).

Mas, saindo momentaneamente dos aspectos políticos governamentais que regem as normas para implementação deste ideário de educação, evidenciaremos aqui outro ponto de fundamental importância para o êxito da escola de tempo integral. Trata-se da relação família-escola, na qual as famílias costumam saber da importância de sua colaboração na vida educacional dos alunos, mas transferem esta responsabilidade para a escola (Lobato; Carvalho, 2014).

Indo de encontro com esta conduta inadequada, Souza e Sarmiento (2010) evidenciam que a existência de uma relação de parceria entre a escola e as famílias gera benefícios para todos os envolvidos. Desta forma, não apenas a família, mas a comunidade também deve ter uma relação de parceria com a escola. Esta integração é crucial no processo de reconhecimento dos saberes extracurriculares, no engajamento para aprendizagens diversificadas e na efetivação do trabalho educativo, atingindo assim o maior quantitativo de pessoas no em torno da escola (Bezerra et. al. 2010; Colares; Oliveira, 2018).

Diante do exposto até aqui sobre a escola em tempo integral e considerando que esta discussão não se esgota, pois, este tema instiga muitas outras análises, podemos afirmar que a ampliação da jornada escolar não se trata de uma proposta recente. Ao longo dos anos a ideia de escola de tempo integral tem se tornado mais presente nas políticas públicas voltadas para a educação no nosso país. Da mesma forma, as limitações e paradigmas de suas estratégias de implementação continuam a ser pautas nos estudos e pesquisas que vislumbram no tempo integral uma contribuição para a educação integral.

2.1.1 Educação integral

Para melhor compreender as questões relativas a educação integral este capítulo tratará de apresentar os aspectos relacionados ao surgimento deste ideal de educação, suas contribuições e os seus desafios, bem como as formas como a educação integral tem se apresentado na literatura e nas normativas da educação.

No Brasil, na primeira metade do século XX, já coexistiam movimentos que pensavam a educação integral, com diferentes abordagens (Coelho, 2009). Atualmente, as pesquisas que versam sobre 'educação integral' e 'tempo integral', alertam para a necessidade de diferenciar estes conceitos (Ferreira e Ress, 2015; Souza; Antonio, 2017).

A necessidade de diferenciação deve-se ao fato de que existem inúmeros arranjos políticos de implementação do tempo integral nas escolas de nosso país, que acabam por assimilar a ampliação do tempo escolar com o conceito de educação integral enxergando-o de forma abrangente e pouco precisa (Coelho, 2009; Silva, 2023). Historicamente o ideal de educação integral surge no Brasil a partir do século XX com diferentes intencionalidades e perspectivas de formação humana. A exemplo disto podemos mencionar os integralistas, que defendiam a educação integral com bases na espiritualidade, nacionalismo e disciplina, e os anarquistas, que versavam pela igualdade, autonomia e liberdade humana (Coelho, 2009).

Ainda no século XX, por voltas das décadas de 20-30 a educação integral se compreendia, principalmente, por meio de dois vieses (Cavaliere, 2010). O primeiro destes vieses era dotado de caráter autoritário e elitista, o qual via na perspectiva da educação integral um mecanismo de controle social. O outro, via na educação

integral uma forma de compreensão que possuía caráter liberal e considerava que a educação integral possibilitaria a reconstrução das bases sociais por meio do desenvolvimento democrático (Ibid).

A segunda forma de pensamento mencionada é também a forma com a qual Anísio Teixeira, importante figura do cenário da educação integral e do tempo integral se atrelou. Anísio Teixeira foi um dos educadores que fez parte do manifesto dos pioneiros da Educação Nova e, embora não tenha utilizado propriamente o termo 'educação integral', foi propositor da reforma educativa que presava pela transformação da educação pública em prol da formação humana de maneira democrática (Camargo, Sarture; Trevisan, 2019; Cavaliere, 2010; Galdi, 2021;)

A educação integral na perspectiva de Anísio Teixeira tem grande influência dos ideais do filósofo americano John Dewey, o qual defendia a educação para formação completa da criança, portanto, uma educação física, emocional e intelectual (Ferreira; Rees, 2015). Foi neste sentido que o educador desenvolveu importantes colaborações para a educação integral no país através, por exemplo, das escolas-parque que visavam não apenas o acesso à escola, mas também a formação para o trabalho e para a sociedade (Fernandes; Camargo, 2017).

Por outro lado, o projeto pensado por Anísio Teixeira separava o espaço e as atividades ocorridas na escola entre 'escola-classe' e 'outras atividades'. Desta forma se aplicavam determinadas atividades em turno oposto aos conhecimentos concebidos como escolares, um fator que dificultaria a integração dos conhecimentos. Em contrapartida, anos mais tarde, Darcy Ribeiro cria os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), unindo no mesmo espaço todas as atividades com intuito de promover maior integração entre os conhecimentos e propiciar a educação integral (Coelho, 2009).

Neste sentido, ao conceituar a educação integral Mendonça, Moll e Xavier (2019) defendem que a educação integral abarca uma formação humana ampla e diversa que exige maiores apropriações do que a mera ampliação do tempo de permanência na escola. Pode-se afirmar que a Educação integral envolve comprometimento da equipe docente, e a organização em tempo integral exige um mínimo de estrutura física que possibilite o ensino e a aprendizagem. O intento é que um complemente o outro em prol de uma educação de qualidade que produza resultados profícuos (Ferreira; Rees, 2015).

A educação integral se fundamenta pela proposta de ampliação do tempo escolar diário, porém, reconhece o indivíduo como um todo e não fragmentado entre o seu corpo e o seu intelecto (Maurício, 2009). O autor defende ainda que a integralidade se constrói por meio de diversas linguagens, em variadas atividades e circunstâncias. Vale destacar que:

Em termos sócio-históricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo (Coelho, 2009, p.83).

Já Cavaliere (2014), considerando a diversidade de significados associados à educação integral, destaca elementos que, de acordo com o autor, são constantes dentro desse conceito. Isso inclui a concepção do indivíduo como complexo e indivisível, a expressão da educação integral por meio do currículo, a sua característica de integração dos conhecimentos e independência do tempo integral, embora acredite ser mais viável sua implementação em períodos ampliados. Mas, qual a concepção de educação integral defendida pelas normativas e diretrizes curriculares que regem a educação brasileira?

A princípio, a LDB 9.394/96 não explicita no seu texto o termo educação integral, contudo o documento menciona a formação integral do aluno como seu objetivo nos artigos de número 29 (da Educação Infantil) e 35-A (do Ensino Médio), (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, ao mencionar educação integral associam este conceito a um padrão de qualidade que depende de inúmeros fatores. A exemplo disto, mencionam a necessidade de ter profissionais em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola (Brasil, 2013).

Com relação a este tempo as DCNs especificam que o tempo integral se dá tanto por turno e contraturno, quanto por turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo. Este conceito afirma a visão de que se é necessário ter o tempo integral para melhor viabilizar a educação integral (Ibid).

Também neste sentido as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, adotadas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, reafirmam enquanto um dos pressupostos para a educação integral a ampliação da jornada escolar (Ibidem). Ambos os documentos normativos

mencionados anteriormente referem-se a educação integral concebendo-a como o próprio tempo integral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo previsto desde a LDB 9.394/96, refere-se a sua missão com a educação integral da seguinte maneira:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Id, 2017, p.14, grifo do autor).

Ademais, a BNCC afirma que:

independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Ibid, p.14, grifo nosso).

O documento anuncia uma visão de educação integral que proporcione ao aluno estar no centro do processo e garantir o seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões, sem necessariamente interligá-la ao tempo integral. Este compromisso com a educação integral e a formação integral é referido diversas vezes no transcorrer do seu texto, vinculando ideais de educação integral a uma formação democrática, equitativa e livre de discriminações (Brasil, 2017).

Embora a BNCC afirme ter compromisso com a educação integral em consonância com as orientações e marcos legais vigentes, ela não apresenta um desenho curricular que seja adequadamente estruturado para a educação integral e integrada. A base desconsidera tempos e espaços ampliados de aprendizagem e se restringe a um sistema de competências (Bittencourt, 2020).

Vale ressaltar que a BNCC foi estabelecida sob a influência de instituições privadas com fins mercadológicos, que promovem uma política educacional direcionada a modificar a compreensão da educação. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como um investimento voltado para o crescimento econômico e o aumento da produtividade, devendo atender às demandas do mercado. Esse

direcionamento ficou evidente na implementação da BNCC do Ensino Médio (Sena, Albino; Rodrigues, 2021).

Ainda no rol das normativas, o Manual Operacional de Educação Integral, expedido no ano de 2013, faz um compilado de informações relacionadas a educação integral e ao tempo integral, contidas em normativas e leis. Além disso, o documento descreve orientações para implementação da educação integral por meio do Programa Mais Educação (Brasil, 2014).

Com relação ao Manual Operacional de Educação Integral, de modo geral, o documento também compreende o tempo integral como fator prioritário para desencadear a educação integral, embora faça algumas menções a importância do planejamento em determinados trechos de seu texto (Brasília, 2013).

Contudo, para Lobato e Carvalho (2015), a educação integral possui uma natureza complexa e que necessita de inúmeros fatores para se constituir como uma experiência de sucesso, fatores tais como colaboração da comunidade e da família e valorização dos saberes dos alunos e de possibilidades educacionais diversas.

Por esta razão a educação integral, na conjuntura do tempo integral, apenas se concretiza quando oportuniza possibilidades de aprendizagem significativas e emancipadoras. Bem como, pela efetivação do seu projeto através do envolvimento de todos os profissionais e com base em uma dinâmica curricular menos rígida, superando a mera extensão do seu tempo de jornada escolar (Limonta, 2014; Messa, Baiocchi, Nunes; Fernandes, 2019).

Após estas exposições, podemos inferir que na educação integral é crucial considerar a função do currículo nas suas dimensões formal, real e oculta, superando assim o mero assistencialismo em que se resumem determinadas propostas de educação integral associadas ao tempo integral (Souza; Antônio, 2017; Sá, 2017).

Além disso, é necessário propiciar caminhos para que este currículo se baseie em ideais e teorias críticas que ajudem a transpor a escola convencional e unilateral. Pois, o currículo na escolaridade obrigatória não pode se restringir a seleção dos conhecimentos pertencentes as variadas áreas do saber formalizado (Souza; Antônio, 2017; Assis; Silva, 2018).

De modo contrário, deve na verdade, ser um conjunto de elementos da cultura, de aptidões e habilidades necessárias, de artefatos para o desenvolvimento

pessoal e social do indivíduo, dentre outros fatores que corroboram dentro de um projeto educativo globalizador. Projeto este, no qual todos os componentes curriculares, atividades complementares e integradoras precisam estar envolvidos e relacionados (Sacristán, 1998; Souza; Antônio, 2017; Balbin7; Urt, 2018).

Este projeto integrador de currículo da educação integral no Brasil possui dificuldades na sua implementação por estar constantemente vinculado a políticas descontinuadas e não implementadas em âmbito nacional (Camargo, Sarture e Trevisan, 2019). Para tanto, pensar a educação integral e no seu desenvolvimento, de modo particular na escola de tempo integral, precisa extrapolar interesses políticos e pautar-se no sucesso da escola pública em cumprir sua função social (Gonçalves, 2006).

O sucesso da escola pública na busca pela educação de qualidade por meio da educação integral em tempo integral necessita de mudanças progressivas, como o aumento gradual do tempo de permanência na escola para os alunos e para os professores (Souza *et.al.*, 2017). Para além deste aumento de tempo de permanência deve-se considerar a relevância dos conteúdos selecionados, a escolha de métodos flexíveis, a adesão a temas interdisciplinares e o desejo de aprender (Campos e Cruz, 2020).

Neste sentido, Coelho (2009) reitera que o trabalho pedagógico deve ter uma intencionalidade bem estabelecida e mesclar as atividades educativas diversas, contribuindo para a desfragmentação do conhecimento. Por tanto, a educação integral em tempo integral deve ir além da busca pelo conhecimento enciclopédico, alcançando uma formação humana e democrática (Campos e Cruz, 2020).

2.1.2 Educação Física no Ensino Fundamental

Pensar a Educação Física como componente curricular presente no Ensino Fundamental requer compreender o ambiente onde essa correlação acontece: a escola. Além disso, demanda refletir sobre todo processo histórico da Educação Física brasileira, o seu papel descrito nas normativas que embasam a educação e as perspectivas que se tem acerca de sua real função nesta etapa de escolarização. Assim sendo, o presente capítulo fornecerá algumas considerações sobre o tema.

Inicialmente, a escola enquanto instituição mediadora dos conhecimentos humanos:

[...] é um lugar situado entre as culturas porque estabelece relações com outros lugares em que os humanos produzem suas culturas – nas ruas, nas praças, nos pertencimentos religiosos, na política, nas tantas manifestações artísticas, por exemplo. Nem poderia ser de outro modo, se compreendemos a escola como uma instituição envolvida nas práticas sociais. É preciso no entanto problematizar estas relações. Elas podem ser de adesão e/ou de recusa, mas nunca de indiferença (Vago, 2009, p.28).

É também na escola onde os conhecimentos historicamente produzidos são transmitidos na sociedade. No Brasil, esta transmissão de conhecimentos por meio da escola se dá, a princípio, na educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). O ensino fundamental é uma das etapas obrigatórias da educação brasileira. Desta forma, sua oferta é dever do Estado e o seu acesso deve ser garantido a todos, mesmo para aqueles que não o cursaram em idade própria (Brasil, 1998; Libâneo, Oliveira; Toschi, 2012).

Seguindo esta linha de raciocínio, tanto o Ensino Fundamental quanto nas demais etapas existentes na educação básica, demandam de um currículo formado por componentes que integram a jornada escolar e possuem objetivos específicos. Dentre estes componentes curriculares encontramos a Educação Física, disciplina obrigatória que nem sempre esteve ocupando tal posição e que precisou se reinventar para legitimar o seu espaço (Pich e Albano, 2010).

Ao longo dos anos, a EFE foi adaptando-se às diversas épocas históricas e às normativas que a orientavam no contexto educacional. Essas regulamentações, por vezes, pautam-se por uma orientação capitalista na formação, priorizando, em muitos casos, o mundo do trabalho (Impaceto; Darido, 2020).

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 4.024 de 1961, a EFE era estipulada como obrigatória para estudantes de até dezoito anos de idade nos cursos primário, que abrangiam os anos iniciais da formação, e no ensino médio, compreendendo naquele período o ginásio e o colegial (Impacetto e Darido, 2020). Nesta primeira versão da lei a EFE tinha por objetivo a recreação, com foco na aptidão física e desenvolvimento de valores morais e cívicos, ficando assim, desatrelada do processo educativo (González; Schwengber, 2012).

Anos mais tarde, no Brasil da década de 70 a EFE se relacionava com objetivos que privilegiavam a produtividade, os métodos tecnicistas, o rendimento, a formação de corpos saudáveis e o sucesso (Soares, et. al, 1992). A partir da década de 80, impulsionado pelo movimento renovador e sua aspiração de superar

concepções tradicionais, novas abordagens para a EFE surgiram no Brasil (Xavier, Marra; Piau, 2009). Neste sentido, na década de 80 almejava-se que o indivíduo fosse conduzido a refletir e atribuir significado aos movimentos realizados. Como resultado, surgiram abordagens construtivistas, críticas e reflexivas (Soares, et. al, 1992; Bertinni Júnior; Tarssoni, 2013).

Na década de 90, por sua vez, uma Reforma Educacional foi implementada trazendo uma nova concepção para a EFE no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96). A partir daí, a EFE não era mais considerada apenas uma ‘prática’, mas sim um ‘componente curricular’. Nesse cenário, a importância de estabelecer um referencial curricular emergiu como um desafio para os estudiosos que buscavam legitimar a área de conhecimento e sua práxis (Pich; Albano, 2010).

Embora todas estas transformações tenham ocorrido na história da EFE, ainda hoje persistem algumas lacunas nas leis que evidenciam concepções distorcidas sobre a disciplina. A exemplo destas distorções podemos mencionar as dispensas permitidas por lei, onde alunos com filhos e com jornada de trabalho superior a seis horas ficam desobrigados de participar. Além disso a ausência da obrigatoriedade de um professor especialista em EFE nas séries iniciais do Ensino Fundamental é outra limitação (Impacetto; Darido, 2020).

Ainda tratando das normas e diretrizes que regem a educação brasileira, de modo particular no Ensino Fundamental, tivemos em nosso país os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como um dos documentos que definiram, outrora, alguns objetivos a serem alcançados pelos alunos ao concluir esta etapa de escolarização. Pode-se observar no Quadro 1 os referidos objetivos.

Quadro 1- Objetivos Para o Ensino Fundamental Estabelecidos Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Objetivos do Ensino Fundamental segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)				
compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade,	posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos de tomar decisões coletivas;	conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de	conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer	perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente;

cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;		pertinência ao País;	discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;	
desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;	conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;	utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;	saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;	questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Fonte: (BRASIL/MEC, 1997, p. 55-56)

Tais objetivos, descritos pelos PCNs, evidenciavam habilidades relacionadas a autonomia, pensamento crítico, autocuidado e cuidado coletivo, sentimento de pertença social, dentre outros. Todas estas habilidades tidas como necessárias para a formação do cidadão, as quais o aluno deveria ter alcançado ao final do Ensino Fundamental, por meio do currículo que lhe foi garantido na escola.

Neste contexto curricular os PCNs definiam também os objetivos para cada componente curricular, sendo os da EFE apresentados no **Quadro 2**.

Quadro 2-Objetivos para a Educação Física no Ensino Fundamental Estabelecidos Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;	adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;	conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;	reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;	reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;	conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;	conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

Fonte: (BRASIL/MEC, 1997, p. 43-44)

Vale ressaltar que os objetivos propostos para Educação Física Escolar (EFE) no Ensino Fundamental pelos PCNs corroboraram historicamente para uma perspectiva mais inclusiva da área na escola, indo de encontro com os ideais de auto rendimento e exclusão existentes outrora. Embora não esgote a perspectiva crítica que está em constante desenvolvimento acerca das práticas pedagógicas do componente de Educação Física, os PCNs contribuíram com o processo de afirmação da EFE (Torres; Xavier, 2015).

Seguindo o caminho das normativas e marcos legais, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estabelecida e define diretrizes para a educação nacional, e conseqüentemente para os componentes curriculares que a integram. Ao entrar em vigor a base revoga os PCNs e se torna o atual documento referencial da educação.

Neste sentido, a Educação Física encontra-se situada no documento como componente da área de linguagens e sua forma de atuação, de acordo com a base, deve se dar da seguinte maneira:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

Desta forma a EFE é compreendida na BNCC do Ensino Fundamental como detentora de ‘um conjunto de conhecimentos’, os quais o documento classifica como ‘cultura corporal de movimento’. Posteriormente, em seu texto, o documento divide esse conhecimento em unidades didáticas, compostas por: Brincadeiras e jogos; Esportes (e suas subcategorias: de campo e taco, rede/parede de rebote, invasão, técnico-combinatório e combate); Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas Corporais de Aventura. Unidades as quais seriam de encargo da EFE desenvolver o trato pedagógico na escola segundo este documento (Brasil, 2017).

Não apenas estes dois últimos marcos legais referidos (PCNs e BNCC) fazem referência a Educação Física no Ensino Fundamental, já prevista pela LDB 9.394/96, mas também outros documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (OCEF), documento expedido pela Bahia, determinam a sua presença. Contudo, as OCEF não estabelecem em seu texto um objetivo específico direto para a Educação Física, mencionando aspectos da sua atuação por meio de um texto geral que abarca também a área das artes (Bahia, 2013).

Em meio aos avanços e obstáculos ainda enfrentados a EFE vem resistindo na busca por sua afirmação, visto que é um componente essencial na construção de um projeto educacional unificado para o desenvolvimento integral do indivíduo. Cabendo então a esta atuar de forma integrada e alinhada com as demais atividades oferecidas pela escola (Balbino; Urt, 2018).

Nesse contexto, enquanto campo de conhecimento, sabe-se que a Educação Física possui conteúdos de relevância histórica, os quais são elaborados e reelaborados a partir de interesses de cada época (González; Schwengber, 2012). Além disso, a EFE proporciona uma variedade de experiências enriquecedoras e

apresenta potencialidades que a distinguem de outros campos de conhecimento, destacando-se, por exemplo, por não se limitar ao saber científico racional, característica esta reconhecida no texto da BNCC (Brasil, 2018).

A EFE possui relevância na formação emocional, cultural, social e física do indivíduo, visto que colabora no desenvolvimento de aspectos cognitivos, motores, de capacidade crítica e de convivência social (Oliveira et. al., 2021). Considerando a etapa do Ensino Fundamental, é essencial que a prática pedagógica da EFE seja cuidadosamente planejada, visando contribuir de forma emancipatória para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos (Xavier, 2014).

Esse aspecto é particularmente significativo nessa etapa da educação, visto que o Ensino Fundamental representa o período no qual se concentram a abordagem da maior quantidade e diversidade de conteúdos trabalhados pela EFE (Silva et. al, 2023). Pode-se afirmar que “nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Física dá continuidade ao trabalho realizado na Educação Infantil, desenvolvendo atividades lúdicas que ajudarão a criança na sua vivência escolar.” (Oliveira et. al., 2021, p.57) Os autores ainda reiteram a importância da EFE nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por propiciar as relações sociais relacionadas ao trabalho em equipe.

Apesar das contribuições da EFE no Ensino Fundamental as normativas e propostas educacionais dos governos não tem colaborado para que a visão social que se tem sobre a EFE (de recreação desvinculada de conhecimento científico e crítico) seja alterada, o que se agrava pela atuação de profissionais não formados na área nos anos iniciais do Ensino Fundamental que, por vezes, desvirtuam os conteúdos e objetivos da EFE (Almeida, Moraes; Ferreira, 2014).

Em relação à Educação Física Escolar (EFE), observa-se que ainda há poucos estudos que busquem compreender o papel desse componente curricular no contexto da escola de educação integral em tempo integral, considerando seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais (Balbino e Urt, 2018). As informações disponíveis sobre o significado da EFE e o papel do professor de Educação Física nesse modelo de ensino, conforme encontrado na literatura, indicam que o professor é muitas vezes visto como disciplinador, recreador e até auxiliar (Hess, Neira; Toledo, 2018).

Portanto, existe uma carência de estudos que esclareçam o papel da EFE no processo de formação integral do indivíduo, proposto pela escola de educação integral em tempo integral, e são raros os estudos que abordem a relação da EFE nesse ambiente sob uma perspectiva interdisciplinar e articulada.

2.1.3 Interdisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental

Neste capítulo estão pontuadas algumas reflexões acerca do conceito de interdisciplinaridade, das menções a interdisciplinaridade feitas nos marcos legais, das suas contribuições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade (de modo geral e no Ensino Fundamental), das experiências exitosas e principais dificuldades para o trabalho pedagógico nesta perspectiva.

A palavra interdisciplinaridade é facilmente encontrada nas propostas educacionais vistas pelo Brasil e pelo mundo. De fato, trata-se de uma ideia antiga que tem sido definida de diferentes maneiras pelos estudiosos ao longo do tempo. A busca por sua significação gera, por vezes, confusão com os termos multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade (Fazenda e Godoy, 2014).

Na perspectiva de (Iribarry, 2003, p. 484) a multidisciplinaridade “evoca uma gama de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem fazer aparecer diretamente as relações que podem existir entre elas.” A pluridisciplinaridade “envolve a justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo que apareçam as relações existentes entre elas”(Iribarry, 2003, p. 484), neste caso há uma cooperação descoordenada. Já a transdisciplinaridade “envolve uma coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas em um sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. É um tipo de sistema de níveis e objetivos múltiplos” (Iribarry, 2003, p. 484).

Dada a extensa discussão que envolve esses conceitos e visando a objetividade em relação à temática abordada nesta pesquisa, o foco deste texto será especificamente na interdisciplinaridade. De acordo com Iribary (2003, p. 484) “na interdisciplinaridade, a descrição geral envolve uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas em um nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.”

Fazenda e Godoy (2014), por sua vez, aborda o pensamento interdisciplinar como o princípio de que nenhum conhecimento é intrinsecamente racional sendo, por tanto, necessário o diálogo com outras formas de conhecimento. Já Ferreira (2013), define a interdisciplinaridade como um ato de troca e reciprocidade entre disciplinas e ciências. Dessa forma, após refletirmos sobre o significado da palavra interdisciplinaridade, direcionaremos nossa atenção para as menções realizadas sobre este termo no âmbito educacional. A interdisciplinaridade é reconhecida como um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem pelos documentos que já orientaram e pelos documentos que orientam a educação brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram um dos marcos legais brasileiros que evidenciaram a importância da interdisciplinaridade (Brasil, 1997). No entanto, é importante notar que esse documento não detalhava claramente como esse processo deve ocorrer. Portanto, a compreensão da interdisciplinaridade continua a ser um desafio para os educadores (Garcia, 2008). Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), marco legal curricular atualmente em vigor, fazem inúmeras menções à interdisciplinaridade. Elas também associam a interdisciplinaridade à transversalidade, afirmando, por exemplo, que:

A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada (Brasil, 2013, p.29).

Neste sentido, as DCNs consideram as práticas interdisciplinares enquanto facilitadoras do processo educativo e, inclusive, citam-na dentre os critérios para organizar a matriz curricular das escolas (Brasil, 2013). Corroborando com as DCNs, a Base Nacional Comum Curricular coloca dentre as ações que possui como atribuição para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, junto aos currículos, a decisão de organização dos componentes curriculares na perspectiva interdisciplinar (Brasil, 2017).

Diante disto, a importância de abordar os componentes curriculares de forma interdisciplinar deve ser promovida de maneira permanente do Ensino Fundamental

até o Médio. Tendo em vista ainda, a estrutura disciplinar tradicional das aulas e a falta de preparo dos professores para abordar os conhecimentos de maneira integrada têm contribuído para a fragmentação do saber, resultando em desinteresse por parte das crianças (Paleari; Biz, 2010).

Contra-pondo-se a essa segmentação do conhecimento em compartimentos, a interdisciplinaridade depende das relações de troca contextualizadas entre as disciplinas, trocas que visam propiciar uma compreensão mais abrangente da realidade (Mangi, Monteiro, Freire; Silva, 2016; Soares, *et al.*, 1992). Sendo assim, os componentes curriculares só têm sentido pedagógico se seus objetos de estudo estiverem articulados entre si (Soares, *et al.*, 1992).

Nesse contexto, abordar a interdisciplinaridade é corroborar com a perspectiva histórica de currículo, ao passo que se compreende este currículo constituído por meio de um processo histórico-social ao longo do desenvolvimento da humanidade. Reafirmando assim, os princípios da psicologia histórico-cultural onde o homem deve ser considerado em sua totalidade e em sua dimensão omnilateral (Silvano e Ortigara, 2015).

Para tanto, torna-se necessário gerenciar o currículo e transcender sua natureza compartimentada. A ideia é que o currículo se sustente por meio de relações e interações, com intenções deliberadas para incentivar a aprendizagem, promover a convivência coletiva e fomentar a criação de narrativas por meio da utilização das diversas linguagens (Brostolin; Moraes, 2021).

Para tanto, cabe investigar possibilidades e caminhos para o trabalho interdisciplinar, tendo em vista que esta estratégia é capaz de possibilitar um ensino significativo com ganhos relacionados a autonomia, desenvolvimento do senso crítico e aproximação entre professor e aluno (Costa; Pinheiro, 2013). Além destes benefícios a interdisciplinaridade posta como diretriz na organização do trabalho dos componentes curriculares, somada a uma proposta transversal, evita a compartimentalização do conhecimento e proporciona aos alunos um melhor aproveitamento dos temas abordados (Oliveira; Senapeschi, 2001).

Cada componente curricular apresenta conhecimentos ou fenômenos que envolvem mais de uma disciplina específica, ou seja, saberes de diferentes áreas. Como condição para que o melhor entrelaçamento entre os componentes

curriculares ocorra é preciso formular modelos de trabalho que articulem as áreas disciplinares e temáticas (Cavaliere, 2014).

Neste sentido, o componente curricular Educação Física também pode contribuir, a partir de seus conhecimentos, para uma aprendizagem contextualizada e significativa (Lorenzini, Albuquerque e Silva, 2020). Dentre as contribuições interdisciplinares apresentadas na literatura encontramos estudos que elucidam o componente curricular Educação Física como colaborador no processo de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental (Mangi, Monteiro, Freire; Silva, 2016; Menegon *et al.*, 2015).

Vale ressaltar que tais achados evidenciam o papel da Educação Física não como mero instrumento de trabalho auxiliar por meio de suas aulas, mas sim como eficaz na construção do conhecimento através dos elementos da cultura corporal. Desenvolvendo assim, a expressão verbal e não verbal, o raciocínio, a socialização e a linguagem corporal (Mangi, Monteiro, Freire; Silva, 2016; Menegon *et al.*, 2015). Com o acesso aos planejamentos e sem perder de vista os princípios da Educação Física, transportamos para a realidade das aulas uma proposta integrada à alfabetização dos alunos

Seguindo estes raciocínios, e analisando de maneira mais detalhada a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental, observamos a presença de propostas bem-sucedidas. Por exemplo, são constatadas melhorias significativas no raciocínio e na rapidez na resolução de problemas matemáticos no Ensino Fundamental II (Krohl, Dutra; Matos, 2021), bem como contribuições importantes no processo de alfabetização dos alunos no Ensino Fundamental I (Mangi, Monteiro, Freire; Silva, 2016; Menegon *et al.*, 2015).

Ademais, nos anos iniciais do ensino fundamental, sabe-se que quando as questões curriculares são trabalhadas na perspectiva interdisciplinar evita-se a fragmentação do conhecimento e se obtém como resultado um melhor aproveitamento por parte dos alunos (Oliveira e Senapeschi, 2001; Menegon, *et al.*, 2015).

Contudo, apesar de estar presente nas propostas educacionais brasileiras e da existência de os achados positivos que evidenciam a eficácia do trabalho pedagógico interdisciplinar (Brasil, 1997; Brasil, 2013; Brasil, 2017; Mangi, Monteiro, Freire; Silva, 2016; Menegon *et al.*, 2015; Oliveira; Senapeschi, 2001; Krohl, Dutra;

Matos, 2021), a interdisciplinaridade suscita inseguranças nos professores. Estas inseguranças são decorrentes da dificuldade desses profissionais em abordar de maneira integrada os conteúdos de suas disciplinas com seus colegas (Silva, 1996; Oliveira; Senapeschi, 2001; Fazenda; Godoy, 2014; Colla, 2019; Zambeli *et al.*, 2019).

A insegurança experimentada pelos professores está relacionada à organização dos currículos ordenados nas disciplinas tradicionais, o que gera para os alunos uma sobrecarga de informações, muitas das quais não serão úteis em suas carreiras profissionais (Fazenda; Godoy, 2014). Isto ocorre porque, na escolaridade obrigatória, há uma nítida separação entre os conhecimentos que ficam seccionados em disciplinas e não são possíveis de ser integrados apenas pela ação do aluno, gerando assim uma visão desordenada de mundo (Sacristán, 1998).

Neste sentido, o trato pedagógico interdisciplinar do currículo escolar apresenta desafios e dificuldades para sua realização. Uma das dificuldades referidas pelos professores está associada a necessidade de haver apoio da equipe escolar e predisposição para o diálogo entre os professores das diversas disciplinas que compõem o currículo. (Avila, *et. al.*, 2017) Outro fator desafiador mencionado com frequência pelos professores é a capacidade de pensar de forma interdisciplinar, tendo em vista que durante toda a sua formação o conhecimento foi passado de maneira compartimentada (Oliveira e Senapeschi, 2001; Avila, *et. al.*, 2017).

Apesar de reconhecerem a relevância do trabalho interdisciplinar, os professores evidenciam, ainda, falta de capacitação para participar das atividades interdisciplinares e carecem de orientação sobre como facilitar a integração entre as disciplinas. Além disso, muitos se sentem isolados em relação aos colegas e à própria comunidade escolar (Carneiro, 2022).

Desta forma, apesar da metodologia interdisciplinar possibilitar meios para o melhor trato do conhecimento existem importantes dificuldades, as quais necessitam ser superadas no processo de integração entre as disciplinas (Nogueira; Cintra 2018).

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, tendo como foco averiguar e construir colaborativamente propostas didáticas para se desenvolver os conteúdos da Educação Física em uma escola de educação integral

em tempo integral (EITI), numa perspectiva interdisciplinar. Com relação ao caráter qualitativo Del-Masso, Santos e Cotta (2008) enfatizam que esta estratégia de pesquisa se caracteriza por investigar de forma aprofundada o contexto do objeto pesquisado.

Para tanto, o presente estudo analisou o projeto político pedagógico de uma EITI o papel da educação física escolar e as possibilidades de um trabalho interdisciplinar entre seus componentes curriculares, o que justifica o cunho qualitativo do estudo. Dentro do conjunto de pesquisas de abordagem qualitativa está se constituiu como pesquisa colaborativa, perspectiva a qual, segundo Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), caracteriza-se por seu foco na vida do professorado e exige maior inter-relação entre os atores do processo.

A pesquisa colaborativa se desenvolve pelo processo de construção com os professores e não apenas sobre os professores. Logo, os dados surgem da construção conjunta a partir de uma rede de negociações (Ibiapina, Bandeira; Araújo, 2016). Seguindo este intuito, a presente pesquisa objetivou identificar, colaborativamente com os demais professores e coordenadores de uma escola, os conteúdos/unidades temáticas da Educação Física que poderiam ser trabalhados em uma perspectiva articulada e interdisciplinar.

Além disso, a pesquisa buscou construir propostas curriculares integradoras e interdisciplinares para os conteúdos/unidades temáticas da Educação Física, em uma escola de educação integral em tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental. A pretensão foi gerar o envolvimento dos colaboradores de forma consciente e mais aproximada da pesquisadora, com intuito de discutir o processo de investigação e buscar intervir na realidade, por meio da construção das propostas curriculares integradoras e interdisciplinares.

3.2 Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado na cidade de São Francisco do Conde, no estado da Bahia. O referido estado possui expansão territorial de 564.760,429 km², distribuída pelos seus 417 municípios (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017). Não

apenas sua expansão territorial é vasta, também são diversas as identidades presentes no seu contexto (Brasil, 2019).

Considerando tal diversidade, o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB), traz descritos os territórios de identidade nos quais são subdivididos os municípios baianos. São ao todo 27 territórios, classificados não apenas por suas características geográficas, mas considerando ainda características históricas, políticas e indenitárias destes locais (Brasil, 2019). O território de identidade no qual se encontra o município de São Francisco do Conde, local onde se desenvolveu a pesquisa, faz parte do núcleo territorial 27 (NTE-27), o qual é denominado 'Território de identidade: Região Metropolitana Salvador' (Brasil, 2019).

Dentre os seus estabelecimentos educacionais a Bahia possui um total de 17,7% das matrículas de escolares em regime de tempo integral. Assim sendo, este estado se configura como o detentor da nona posição no ranking de maior número de matrículas em tempo integral no território brasileiro (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, 2024).

A cidade de São Francisco do Conde - BA, por sua vez, possui uma população de 33.183 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017). O número de escolas do município é de 53, das quais 33 são de ensino fundamental séries iniciais turno regular (sendo 13 delas também creches), quatro são de anos finais do ensino fundamental turno regular, duas são de educação integral em tempo integral anos iniciais do ensino fundamental, três são pré-escolas e 24 são classificadas como creches (salientando que algumas destas exercem simultaneamente também a oferta de pré-escola e/ou ensino fundamental séries iniciais).

O presente estudo se desenvolveu na Escola XXXXXXXX, situada na Rua XXXXXXXX, sn, bairro centro, no município de São Francisco do Conde, Bahia (Projeto Político Pedagógico, 2022). A escolha da unidade pesquisada se deu por alguns fatores, sendo o primeiro deles o fato de se tratar de uma escola de educação integral em tempo integral, considerando a representativa quantidade de matrículas de alunos em escolas deste cunho no Estado da Bahia.

Outro fator importante para a escolha desta unidade escolar foi a minha vinculação com ela, visto que atuo nesta instituição (como professora de Educação

Física) desde o início de minha trajetória profissional. E o terceiro fator desencadeador da escolha se estabeleceu pelo fato de, enquanto professora da unidade, ter observado ao decorrer do meu tempo de atuação, que existiam dificuldades de entrelaçamento entre os conteúdos e objetivos da Educação Física com os demais componentes curriculares que compõe o currículo desta escola.

Esta dificuldade de entrelaçamento/articulação entre os demais componentes curriculares e a Educação Física me gerou uma inquietação ainda maior pelo fato de se tratar de uma escola de educação integral em tempo integral, na qual teoricamente o currículo deveria presar por uma integração entre os componentes curriculares para agregar significado nas aprendizagens, desenvolvendo-as em uma perspectiva emancipatória.

A escola XXXXX foi fundada em 1974 e atende as séries iniciais do ensino fundamental, sendo caracterizada como escola de educação integral em tempo integral da rede pública municipal. No período de desenvolvimento da pesquisa a escola atendia cerca de 208 alunos com idade entre seis e 14 anos. A comunidade escolar era constituída por alunos, professores, pessoal técnico e administrativo, auxiliares de serviços gerais e responsáveis legais dos alunos matriculados.

Quanto a sua estrutura física, a escola se situa em um prédio de dois pavimentos com dez salas de aula, auditório, laboratórios de informática e ciências, biblioteca, refeitório, pátio interno, salas de vídeo, sala de dança, sala de música, sala de professores, sala de coordenação, diretoria, secretaria, sala de Atendimento Educacional Especializado, dentre outros espaços para arquivamento de materiais. Na sua área externa a escola conta com uma quadra poliesportiva, um parquinho, em anfiteatro e um vasto espaço aberto.

Contudo, é preciso ponderar que apesar de estar estabelecida em um prédio relativamente novo e com condições de espaço diversas a escola encontrava-se precisando de reformas e manutenção em suas instalações. A exemplo disto podemos exemplificar que na área externa a quadra não disponha dos cestos de basquete na tabela, o parquinho estava inativado, pois os brinquedos estavam quebrados, e os muros da escola tinham caído em determinados pontos de sua extensão.

Estas questões estruturais estavam dentre as limitações encontradas no ambiente escolar pesquisado. Em contrapartida, a escola dispunha de uma

quantidade razoável de material didático esportivo. Dentre eles, bolas de diferentes modalidades esportivas, colchonetes, tatames, petecas, raquetes, colchão olímpico para salto em altura, cones e padrões esportivos coloridos.

No período em que se desenvolveu a pesquisa o corpo discente da escola era formado, em sua maioria, por crianças moradoras da comunidade e de localidades adjacentes, em grande parte pertencentes a famílias de baixa renda, “fato que pode ser confirmado pelo número de contemplados no Programa Bolsa Família e no Programa do Município PAS (Programa de Acolhimento Social) que corresponde a 80% dos estudantes (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 41).

Esta escola possuía em seu quadro de profissionais 19 professores e três coordenadoras pedagógicas. Dentre os professores estão 10 pedagogos (sendo todos do sexo” feminino), estes professores eram os docentes de referência das turmas do 1º ao 5º ano (Projeto Político Pedagógico, 2022).

Além dos pedagogos a escola possuía dois professores de tecnologias digitais, um professor de artes visuais, um professor de dança, uma professora de teatro, uma professora de música, um professor de inglês, uma professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e uma professora de Educação Física. Todos os docentes apresentavam formação em licenciatura em suas respectivas áreas de atuação.

3.3 Colaboradores (as) do estudo

Com o objetivo de analisar e construir, colaborativamente, propostas curriculares para a EFE em uma escola de EITI, foram convidados para fazer parte do universo desta pesquisa dezoito docentes, sendo dez deles pedagogos e oito de área específica, e três coordenadoras pedagógicas. Estes colaboradores se somaram a professora de Educação Física, pesquisadora que propôs a pesquisa, totalizando dezenove profissionais.

Cada pedagoga da escola atuava em uma das dez turmas da unidade, sendo duas pedagogas atuantes nas turmas de 1º ano, duas nas turmas de 2º ano e assim sucessivamente até o 5º ano. Os docentes de área específica atuavam em todas as dez turmas da escola e suas respectivas disciplinas contemplam: as artes visuais, a música, a dança, o teatro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua inglesa, Educação Física e as tecnologias digitais.

Para participar da pesquisa foi necessário estar dentro dos critérios de inclusão dela. Para tanto, com os docentes foram adotados os seguintes critérios de inclusão: Ser professor(a) da unidade escolar investigada; Ministrando componente curricular em pelo menos uma das turmas da escola; Ser licenciado(a) na área em que atua; e Aceitar participar do estudo assinando o Termo de Livre Esclarecimento (TCLE), (APÊNDICE 1), bem como preencher/participar das atividades solicitadas para o desenvolvimento da pesquisa (questionário do word, a ser enviado por e-mail, e encontros colaborativos, que foram realizados virtualmente).

No caso dos (as) coordenadores (as), os critérios de inclusão foram: Atuar como coordenador (a) em pelo menos uma das turmas da escola pesquisada; Possuir licenciatura em área que contemple sua atuação profissional como coordenador(a); e Aceitar participar do estudo assinando o TCLE (APÊNDICE 1), bem como preencher/participar das atividades solicitadas para o desenvolvimento da pesquisa (questionário do word, a ser enviado por e-mail, e encontros colaborativos, que foram realizados virtualmente).

Quanto aos critérios de exclusão, no caso dos docentes foram adotados: Não ser professor(a) da unidade escolar pesquisada; Não estar atuando diretamente como professor(a) de pelo menos uma das turmas da escola; Não possuir licenciatura para a área de atuação (disciplina) em que está atuando; e Recusar-se a assinar o TCLE e a preencher/participar das atividades solicitadas para o desenvolvimento da pesquisa (questionário do word, a ser enviado por e-mail, e encontros colaborativos, que foram realizados virtualmente).

No caso dos (as) coordenadores(as) foram adotados como critérios de exclusão: Não atuarem como coordenador(a) na unidade escolar pesquisada; Não possuírem licenciatura em área que contemple sua atuação profissional como coordenador(a); e Recusar-se a assinar o TCLE e a preencher/participar das atividades solicitadas para o desenvolvimento da pesquisa (questionário do word, a ser enviado por e-mail, e encontros colaborativos, que foram realizados virtualmente).

3.4 Instrumentos para a coleta de dados

A seleção dos instrumentos para a coleta de dados deste estudo, se baseou na proposta de pesquisa colaborativa, por meio da qual se deve sistematizar o processo reflexivo amparados em ações reflexivas, designadas por Ibiapina (2008) em três ações: descrição, informação e confronto. Segundo esta autora estas ações desencadeiam uma quarta, a reconstrução. Por tanto, para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental, o questionário semiestruturado e os encontros colaborativos.

Para contemplar o primeiro objetivo específico, de conhecer a proposta curricular da escola e analisar as possibilidades de articulação entre os componentes curriculares, foi realizada a pesquisa documental. A pesquisa documental também subsidiou a seleção dos documentos a serem trabalhados nos encontros colaborativos, por serem os textos dispositivos motivadores para as reflexões acerca da prática docente e auxiliares na ampliação do conhecimento destes profissionais, na perspectiva de (IBIAPINA,2008).

Com o intuito de determinar quais conteúdos ou unidades temáticas da Educação Física podem ser tratados de forma integrada e interdisciplinar, e também para coletar informações pessoais e profissionais dos participantes, juntamente com suas visões sobre o problema abordado nesta pesquisa, foi administrado um questionário semiestruturado.

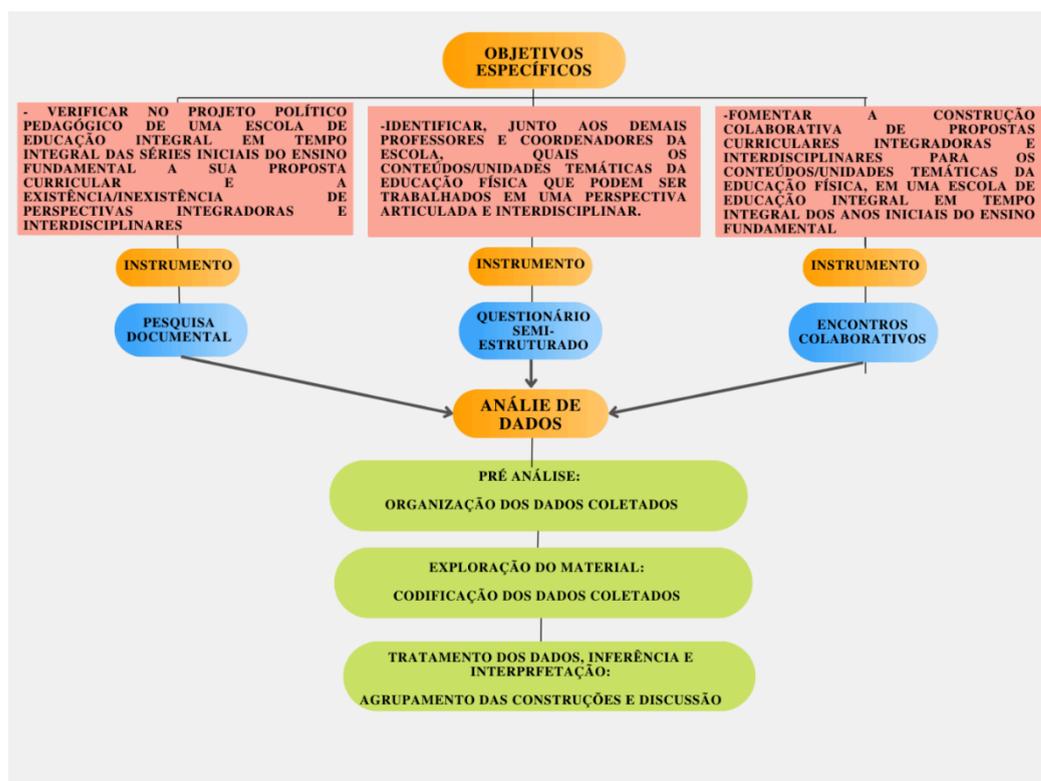
O questionário era composto de 24 questões, sendo 12 abertas, nove fechadas e três semiestruturadas. As questões se subdividiam nas categorias: 'Dados sobre identificação', 'Dados sobre carreira docente' e 'Dados sobre a concepção de educação integral, de educação física e de interdisciplinaridade'. Este levantamento de dados pessoais e profissionais justifica-se na pesquisa colaborativa, pois segundo Ibiapina (2008) amparada nos princípios de Goodson (1992), a vida do professor, tanto pessoal quanto como profissional possui forte influência na sua prática docente. Desta maneira, alcançamos o segundo objetivo específico.

Por fim, com vistas a contemplar o terceiro objetivo específico, o qual fomentou a construção colaborativa de propostas curriculares integradoras e interdisciplinares para os conteúdos/unidades temáticas da Educação Física, bem como subsidiou momentos de reflexão junto aos participantes, foram realizados os encontros colaborativos. Esses encontros colaborativos são as chamadas sessões

reflexivas, descritas por Ibiapina (2008) como dispositivo que auxilia os professores na análise de sua prática docente.

Para a análise dos achados na pesquisa documental, questionários e encontros colaborativos utilizou-se da análise de conteúdo. Abaixo, podemos observar melhor como se deu o percurso metodológico desta pesquisa, por meio da Figura 1.

Figura 1- Síntese da Pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa 2023, com base nos procedimentos de análise de dados de Bardin, 2006.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente foi contatada a direção da escola para os devidos esclarecimentos sobre as intenções da realização da pesquisa, bem como para solicitação de posterior acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, aos planejamentos dos professores e documentos orientadores deste planejamento utilizados pela equipe docente. Para tanto, foi solicitada a assinatura do termo de anuência (Anexo 1).

Desta forma, para a realização da pesquisa documental, com vistas a contemplar o primeiro objetivo específico desta pesquisa, foi realizada uma busca nos sites governamentais para acesso aos documentos normativos da educação

brasileira, tais como como a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a Lei de nº 14.359 de 2021 (que trata da educação integral na Bahia) e o Referencial Curricular Franciscano (documento orientador da educação do município pesquisado).

Esta etapa de pesquisa documental se justificou pela importância de conhecer as bases que norteiam a educação integral em tempo integral das escolas em nível nacional e mais especificamente na unidade pesquisada. De acordo Lima, Gessigner, Harres e Paula (2018), amparados nos preceitos de Ludke e André (1996), os documentos são importantes instrumentos para a utilização na coleta de dados qualitativos e que podem ainda ser utilizados de forma combinada com outros instrumentos.

Em um segundo momento, após ser autorizada pela direção a informar sobre a pesquisa ao corpo docente e a coordenação, foi realizado por mim, professora pesquisadora (professora de Educação Física da unidade) um convite para a participação no estudo. Este convite se deu de forma presencial. Para isto, foi aproveitada a oportunidade em uma reunião de planejamento pedagógico, denominada de “AC coletivo”. Encontro o qual tinha por hábito ocorrer quinzenalmente na escola, para o planejamento da equipe.

A reunião, na qual se fez o convite, se deu na unidade escolar no dia 26 de maio de 2023. Nesta ocasião se fizeram presentes sete das pedagogas da unidade, todos os nove professores de área específica e as três coordenadoras pedagógicas da unidade, além de alguns membros do administrativo da escola. Após apresentação por parte da pesquisadora os profissionais interessados em participar do estudo assinaram a lista de interesse (APÊNDICE 2).

Os membros da escola que se fizeram ausentes nesta reunião, que também se encaixavam no perfil da pesquisa, foram procurados individualmente pela pesquisadora para apresentação e convite, na semana seguinte. Após ter sido feita a explanação acerca da pesquisa, no papel de pesquisadora, encaminhei por e-mail, o TCLE e o questionário semiestruturado (APÊNDICE 3) aos profissionais interessados em se tornar colaboradores. Este questionário, somou-se aos demais instrumentos de coleta deste estudo.

A aplicação do questionário semiestruturado pretendia contemplar o segundo objetivo da presente pesquisa, o qual diz respeito a investigação sobre as possibilidades de ação interdisciplinar a partir dos conteúdos da Educação Física. Além disso, o questionário também coletou informações sobre identificação e carreira docente dos participantes.

O questionário foi encaminhado via e-mail e disponibilizado em formato digital compatível com editores de texto (word). Desta forma, foi passível de ser respondido no computador do colaborador no conforto de sua casa, evitando assim desconfortos relacionados a necessidade de deslocamento, constrangimento em responder determinadas questões frente ao pesquisador e terceiros, dentre outros. O colaborador teve o prazo de duas semanas para responder o arquivo do questionário, após assinatura do TCLE. Em seguida, o referido colaborador encaminhou o arquivo para a pesquisadora.

A aplicação do questionário teve o intuito de coletar dados relacionados a trajetória pessoal e profissional dos participantes, bem como suas interpretações e perspectivas acerca da educação integral, da educação física escolar e da interdisciplinaridade. Vale ressaltar que o colaborador não foi obrigado a responder todas as questões do questionário, podendo deixar em branco a que não se sentiu a vontade para responder.

O terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados contemplou o terceiro objetivo específico desta pesquisa, sendo este os encontros colaborativos, por meio dos quais se desenvolveram as sessões reflexivas, que proporcionaram momentos de construção colaborativa. Deste modo, os encontros tiveram duração de quarenta minutos a uma hora e ocorreram por meio de uma plataforma digital (google meet). Estes encontros foram gravados (apenas para posterior transcrição).

Nestes encontros virtuais o grupo de colaboradores se reuniu juntamente a mim, pesquisadora, para focalizar a atenção a sua prática docente e refletir sobre os aspectos relacionados aos componentes curriculares envolvidos na construção de propostas interdisciplinares partindo da Educação Física. Foram estudadas e construídas proposições de práticas interdisciplinares e integradoras a partir dos conteúdos da Educação Física.

A opção por encontros virtuais se justificou por considerar que utilizando esta estratégia o colaborador poderia contribuir com a pesquisa no conforto de sua

residência. Além disso, o horário e dia foram acordados consensualmente junto aos colegas, na pretensão de evitar desconfortos relacionados ao deslocamento, tempo hábil, dentre outros aspectos.

Os encontros virtuais subsidiaram o processo de construção das propostas interdisciplinares para o componente de Educação Física. Sendo, ao todo, oito encontros colaborativos. O encontro inicial foi para a apresentação da proposta dos encontros seguintes e para análise reflexiva com base nos dados coletados do referencial curricular municipal, coletados na pesquisa documental pela pesquisadora. Os demais encontros foram para a construção das propostas de trabalho interdisciplinares a partir das unidades temáticas da Educação Física.

As anotações de aspectos observados nos encontros virtuais, aqui chamados de encontros colaborativos, bem como a transcrição das gravações destes encontros para posterior análise, foram por mim realizados, na condição de pesquisadora.

3.6 Análise de dados

Para a análise de dados utilizou-se o método de análise de conteúdo, a qual segundo Mozzato e Grzybovski (2011, p. 735), pautado nos preceitos de Bardin (2006), afirma que “desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação”. As categorias de análise foram estabelecidas após a coleta dos dados.

Inicialmente, na fase de pré-análise, foram organizados os documentos selecionados pela pesquisa documental, os questionários respondidos pelos participantes e as anotações, gravações e transcrições obtidos a partir dos encontros colaborativos. Neste momento, se organizou as informações coletadas na pesquisa.

Com a pré-análise buscou-se contemplar o objetivo de verificar a existência/inexistência de perspectivas integradoras e interdisciplinares dentro do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e dentro de documentos e marcos legais da educação brasileira. Do mesmo modo também se objetivou verificar possíveis intencionalidades para o trabalho interdisciplinar dentre os colaboradores.

Em seguida, na fase de exploração do material, foram codificados os dados coletados por meio da pesquisa documental, dos questionários e dos registros dos encontros colaborativos, separando-os e classificando-os (trechos de textos dos

documentos, trechos de falas dos participantes registradas por meio de preenchimento do questionário e/ou gravação anotações feitas pela pesquisadora entre outros). Deste modo, foi possível eleger os aspectos que contribuiriam mais efetivamente para a discussão acerca do processo colaborativo e do problema de pesquisa vislumbrado.

Por fim, na fase de tratamento dos dados, inferência e interpretação, foram agrupadas as sugestões, ideias e produções construídas colaborativamente de forma a materializar e sistematizar o trabalho. Com esta fase se consolidou a pretensão do terceiro objetivo específico, visto que a última fase correspondia a construção colaborativa de propostas curriculares integradoras e interdisciplinares para os conteúdos/unidades temáticas da Educação Física para a escola de educação integral em tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental.

3.7 Aspectos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e está cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 67030622.1.0000.0055, cujo parecer de aprovação é de nº 5.895.162 datado de 14 de fevereiro de 2023, respeitando as Resoluções do CNS 466 e 510.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as discussões dos elementos coletados por meio dos instrumentos estabelecidos anteriormente para alcançar os objetivos desta pesquisa. A princípio constam os dados da pesquisa documental, descritos no item 4.1 Perspectivas acerca da relação entre os componentes curriculares nos marcos legais.

Em seguida, estes dados se somam aos que foram coletados por meio do questionário semiestruturado, dispostos no item 4.2 Trajetória dos participantes e suas percepções acerca da educação física e do trabalho interdisciplinar. Por fim, os dados que emergiram dos registros realizados nos encontros colaborativos estão sendo apresentados no item 4.4 Os encontros colaborativos e o processo de construção coletiva.

4.1 Perspectivas acerca da relação entre os componentes curriculares nos marcos legais

Neste tópico serão apresentados os principais direcionamentos legais encontrados na pesquisa documental, acerca da relação entre os componentes curriculares e possíveis menções a interdisciplinaridade na escola.

Para tanto, foram selecionados os seguintes marcos legais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a resolução nº 4 de 2010, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (DCGEB); a resolução de nº 7 de 2010- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (expedido pela Bahia em 2013); o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB); o Documento Curricular Referencial do município pesquisado – Referencial Curricular Franciscano (RCF); e o projeto político pedagógico da escola pesquisada (PPP).

4.1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz referência ao trabalho interdisciplinar estabelecendo a seguinte orientação para as escolas, enquanto ação a ser contida na construção do seu currículo:

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;(Brasil,2017, p.16, grifo nosso).

No trecho supracitado notamos que a BNCC salienta que as unidades escolares devem decidir sobre suas estratégias para o trabalho interdisciplinar e estabelece a necessidade de criação de estratégias dinâmicas e colaborativas para este fim. Mas a frente em seu texto, a BNCC sugere a possibilidade de existência do trabalho interdisciplinar entre componentes curriculares da área de linguagens, referindo-se diretamente a língua inglesa, onde o documento explicita que:

[...] as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, **com trabalhos de natureza interdisciplinar** ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc (Brasil, 2017. p. 244, grifo nosso).

Do mesmo modo que se refere ao trabalho com o componente de língua inglesa, visto anteriormente, a BNCC também menciona a possibilidade do trabalho pedagógico interdisciplinar na unidade que trata de conceitos básicos de economia e finanças. Assim, o documento descreve que:

Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. **É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade**, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de marketing (Brasil, 2017, p. 269, grifo nosso).

Nota-se que nestes trechos são sugeridas algumas possibilidades para o trato interdisciplinar em determinados componentes curriculares. No entanto, as estratégias para a execução do trabalho interdisciplinar mencionadas são restritas a estes componentes e não orientam a atuação profissional de forma precisa.

Marques e Oliveira (2023), ao analisar as possibilidades de interdisciplinaridade e contextualização entre os componentes da BNCC e no PNLD

de 2021 constataram que, apesar da BNCC propor a integração entre as áreas de conhecimento, esta normativa referencial curricular brasileira não contribui para o enfrentamento do desafio com o trabalho interdisciplinar. Os autores justificam que o texto da BNCC não traz referências suficientes para orientar os profissionais da educação no trabalho interdisciplinar, principalmente considerando que na literatura existem diversas concepções de interdisciplinaridade.

Corroborando com os achados de Marques e Oliveira (2023), a presente pesquisa infere que na BNCC do Ensino Fundamental são feitas orientações gerais acerca da interdisciplinaridade. Não apresenta caminhos possíveis de orientar a prática docente para além de sugestões pontuais de trabalho interdisciplinar. Apenas os componentes curriculares de Língua Inglesa, História e Matemática foram envolvidos circunstancialmente em poucas proposições interdisciplinares.

4.1.2 Resolução de nº 4 de 2010, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (DCGEB)

Seguindo nosso percurso investigativo, observamos na resolução de nº 4 de 2010, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (DCGEB) que o documento faz menções a interdisciplinaridade em três de seus artigos, sendo eles: o Art. 13, o qual dispõe sobre orientações para organização curricular; o Art. 17, o qual faz referência ao percentual estipulado de programas e projetos a serem trabalhados na perspectiva interdisciplinar, que devem estar contidos no planejamento da escola; e o Art. 29, o qual dispõe sobre a Educação Especial.

Desta forma, no Art. 13, a princípio, as DCGEB suscitam no seu parágrafo 3º inciso III que a unidade escolar deve escolher entre as abordagens didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem; (Brasil, 2010, Art.13, § 3º, inciso III, grifo nosso).

O documento circunscreve, inclusive, que esta escolha pela abordagem é um dos elementos que deverá nortear a construção do projeto político-pedagógico da escola. Ainda neste mesmo artigo 13, parágrafo 3º a DCGEB delibera nos incisos V

e VI a organização do currículo de forma interdisciplinar e a distribuição do conhecimento por eixos temáticos como estratégias para a não compartimentação do saber de forma rígida, bem como podemos analisar no trecho a seguir:

V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embasa a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), **passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar**, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento; (Brasil, 2010, Art.13, § 3º, inciso V, grifo nosso).

VI - entendimento de que **eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar**, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos; (Brasil, 2010, Art.13, § 3º, inciso VI, grifo nosso).

Mais à frente, no mesmo Art. 13, parágrafo 5º a DCGEEB distingue os conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade ao passo que afirma ser positiva a inter-relação entre as duas concepções.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (Brasil, 2010, Art.13, § 5º, e 6º, grifo nosso).

Além destas colocações a respeito da interdisciplinaridade as DCGEB tornam a abordar a temática nos artigos 17 e 29. No Art. 17 o documento estabelece, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, o percentual mínimo de programas e projetos interdisciplinares que deve ser previsto no planejamento escolar. Desta forma o Art. 17 diz:

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência (Brasil, 2010, Art. 17, grifo nosso).

Por fim, na sessão estabelecida pelo documento para tratar da Educação Especial o Art. 29 parágrafo 2º do documento descreve que:

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, **interdisciplinar** e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2010, Art. 29, § 2º).

Sendo assim, a normativa dispõe que além da presença no trabalho com os componentes curriculares, a interdisciplinaridade deve estar também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da atuação do professor responsável pelo atendimento.

Considerando as observações aqui descritas com relação as menções feitas ao trabalho interdisciplinar na normativa nº 4 de 2010, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (DCGEB), constatamos que este marco legal apresenta estratégias para implementação do trabalho interdisciplinar. Embora possa acreditar que o docente precise, ainda, procurar meios de formação para aprofundar-se no conhecimento acerca do trabalho interdisciplinar.

Tal constatação é tecida com base nos encaminhamentos vistos no documento. Desde a sua indicação para que a escola escolha se sua abordagem terá cunho disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, até as proposições feitas pela DCGEB sobre o percentual de iniciativas interdisciplinares e sobre o estabelecimento de que este trabalho deve ocorrer em todas as etapas da escolarização básica e inclusive no AEE.

Conforme posto, também, na legislação estabelecida pelo Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, o qual dispõe sobre a educação especial, orienta o trabalho educacional a ser realizado pelo AEE e estabelece em seu Art. 3º inciso II a necessidade de se “[...] garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;” (Brasil, 2011, [s.p.]). Coadunando com o que já apresentava a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a respeito da atuação do professor, a qual deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da sua atuação, tanto nas salas comuns quanto nas salas de recursos (Brasil, 2008).

4.1.3 Resolução de nº 7 de 2010- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF)

Na sequência da resolução nº 4 de 2010, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (DCGEB) o governo lançou também a resolução de nº 7 de 2010- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF), a qual trás encaminhamentos específicos para o delineamento do currículo da etapa do Ensino Fundamental no país.

As DCNEF possuem uma sessão dedicada as deliberações acerca da relevância, integração e abordagem dos conteúdos presentes no currículo escolar. Neste sentido, o documento faz a seguinte menção:

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos. § 1º **A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares** (Brasil, 2010, Art. 24, § 1º, grifo nosso).

Inicialmente, nota-se que o marco legal referido defende a integração dos conhecimentos como forma de aproximação do currículo com as experiências dos alunos. No tocante a interdisciplinaridade o parágrafo primeiro do texto ressalta que está forma de trabalho pedagógica possibilita aos professores o desenvolvimento de propostas que superem a fragmentação do saber. Neste mesmo artigo, em seu parágrafo segundo o texto das DCNEF apresentam mais contribuições acerca da interdisciplinaridade, ao mencioná-la como uma das possibilidades de integração do currículo, destacando que:

§ 2º **Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares** com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e **articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento**, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções Brasil, 2010, Art. 24, § 2º, grifo nosso).

Desta forma, sem se prolongar muito na discussão, o documento encerra suas contribuições deixando parâmetros para que cada Estado/Município construa suas próprias orientações acerca do currículo escolar na perspectiva das ações interdisciplinares.

4.1.4 Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (OCEF)

Dando seguimento as orientações propostas pela DCNEF, o estado da Bahia publicou no ano de 2013 as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (OCEF), com o intuito de traçar encaminhamentos gerais para o currículo nas escolas de Ensino Fundamental. Para tanto, o documento sugere em seu texto temas que colaborarem para que a escola possa se reinventar. Podemos verificar esta compreensão no seguinte trecho:

[...] tais orientações se delineiam convidando a escola a se reinventar cotidianamente, considerando: temas ligados a questões sociais urgentes tais como: etnia, gênero, raça e cor; as questões que envolvem o olhar interdisciplinar no sentido de perceber que “tudo está ligado a tudo”; a avaliação transgressora que vai além dos aspectos quantitativos e qualitativos (Bahia, 2013, p.20).

Dentre estes temas estabelecidos pelas OCEF encontramos a interdisciplinaridade, descrita no texto como ‘olhar interdisciplinar’. Ademais, o marco referencial baiano referido faz outros inúmeros apontamentos a interdisciplinaridade. Tendo em vista o objetivo central aqui pretendido, de identificar a existência de menções a interdisciplinaridade, e visando não se ater apenas a um documento, trataremos de pontuar as menções sobre interdisciplinaridade no texto da OCEF que mais me chamaram atenção enquanto pesquisadora.

Desta forma, observa-se inicialmente que na sessão dedicada a organização dos tempos escolares no Ensino Fundamental, onde se dividem anos iniciais do Ensino Fundamental em dois blocos (o primeiro do 1º ano 3º ano e o segundo do 4º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), que a interdisciplinaridade nos anos iniciais é mencionada como base para o processo educativo.

Contudo, como é possível verificar na citação abaixo, até este momento do texto, apenas a partir do 4º ano de escolarização é que se faz menção a interdisciplinaridade no trecho 4º e o 5º anos mantêm a ideia de consolidar aspectos significativos da alfabetização tendo como base fundamental a ludicidade e a interdisciplinaridade (Bahia, 2013, p. 24).

As OCEF possuem um bloco específico para tratar da interdisciplinaridade, o qual denomina-se ‘A Perspectiva Interdisciplinar’. Neste tópico o documento reafirma

sua posição de que considera a interdisciplinaridade importante no alinhamento de diferentes abordagens do conhecimento. Desta forma o documento descreve que:

A interdisciplinaridade representa uma possibilidade de alcançar voos amplos e frutíferos para o estudante, assim como o ler e o escrever devem ser compromissos de todos os componentes curriculares. Nesta perspectiva, não se deve entendê-la equivocadamente como uma oposição ao trabalho disciplinar. **Ao contrário, deve-se enxergar a interdisciplinaridade como uma perspectiva para nutrir os saberes disciplinares.** Assim, **é imprescindível o diálogo entre as áreas de conhecimento**, a fim de que produzam saberes aprofundados, não reduzidos a justaposições que favoreçam o conhecimento superficial do estudante tal como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Bahia, 2013, p.32, grifo nosso).

Neste sentido, o texto das OCEF dispõe sobre a valorização da interdisciplinaridade enquanto estratégia para o processo de aprendizagem dos alunos, inclusive na habilidade de leitura. Deixando claro que a habilidade da leitura não deve ser de responsabilidade de apenas a um componente curricular. Ademais, o documento reforça também uma instrução para o entrosamento entre as áreas de conhecimento.

Ainda nesta sessão, as OCEF mencionam que nas séries do primeiro bloco do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 3º ano) existe “a intenção do diálogo com diversas áreas do conhecimento, fato que prossegue, de modo intencional, na proposta para os anos seguintes” (Bahia, 2013, p. 33) fazendo referência a interdisciplinaridade. Posteriormente as OCEF tornam a falar da interdisciplinaridade nas séries iniciais dos anos iniciais do Ensino Fundamental na sessão intitulada “O bloco pedagógico centra-se em metodologia interdisciplinar”. Neste tópico o documento diz que:

E é importante ressaltar que, nos blocos apresentados (para os três anos iniciais do ensino fundamental), **as habilidades deverão ser trabalhadas concomitantemente, em ritmo crescente, de forma interdisciplinar; e, mesmo cada um tendo especificidades, eles se completam**, não havendo ordem de prioridade por bloco, e, sim, por habilidades (Bahia, 2013, p. 40).

Desta forma, o documento enfatiza a importância de as áreas trabalharem conjuntamente e de forma a se complementar. Ademais, ao longo do seu texto as OCEF organizaram as áreas de conhecimento por eixos e sugerem estratégias para o trabalho interdisciplinar. Estratégias estas que abrangem a organização de oficinas, seminários, projetos, dentre outros métodos, que visam propiciar ao aluno

alcançar seus objetivos de aprendizagem, além de valorizar as questões da inclusão social e da diversidade étnico-racial (Bahia, 2013).

Sendo assim, até o presente momento da descrição desta pesquisa documental, as OCEF se apresentam como o marco referencial que mais se aprofundou na sugestão e orientação do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental.

4.1.5 Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

Partindo para outro marco referencial, também de domínio do estado da Bahia, temos o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Trata-se de um documento normativo estadual que estabelece orientações para os sistemas, redes e instituições de ensino do Estado da Bahia que atuam na educação básica (BAHIA, 2020). A respeito dos seus objetivos a DCRB da Educação Infantil e do Ensino Fundamental informa que:

os Currículos dos Estados e Municípios, conforme preconizam os princípios e diretrizes da LDBEN, DCN, PNE, PEE reafirmados na BNCC, precisam reconhecer “que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017), ou seja, numa perspectiva de formação integral e integradora dos sujeitos. (Bahia, 2020, p.43, grifo nosso).

A DCRB se organiza por meio de eixos e temas geradores. Dentre os temas geradores estão por exemplo ‘Educação para o trânsito’, ‘Educação Ambiental’ e ‘Saúde na Escola’. Nestes três temas mencionados foram encontradas orientações acerca do tratamento interdisciplinar para bem desenvolvê-lo. A exemplo disto, podemos observar a menção a interdisciplinaridade no tema ‘Saúde na escola’ no seguinte trecho do texto:

Princípios como intersetorialidade, integralidade, territorialidade, **interdisciplinaridade** e transversalidade **devem ser assumidos no currículo**, respaldando projetos de intervenção **envolvendo a comunidade** do entorno para o fortalecimento da parceria escola- comunidade, **constituindo-se em uma Escola Promotora da Saúde [...]**

Desta forma, a interdisciplinaridade é assumida pelo DCRB como um dos princípios norteadores do currículo, corroborando assim com a qualidade da aprendizagem dos alunos e contribuindo para que os objetivos traçados sejam alcançados (Bahia, 2020). Mas a frente no documento, onde tratar de forma

específica do Ensino Fundamental, o DCRB determina orientações para o trabalho com as áreas. Desta forma, no que se refere a área de linguagens, onde a Educação Física está contida, o documento afirma que:

O objetivo expresso na proposta de trabalho da área é **possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas**, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, **dando continuidade à Educação Infantil, de preferência, interdisciplinarmente** (Bahia, 2020, p.149, grifo nosso).

Neste sentido o documento demonstra a preocupação com o desenvolvimento das variadas linguagens e formas de leitura do mundo. Ao tratar do componente curricular de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental o DCRB também considera a interdisciplinaridade indispensável neste processo visto que:

Nela, **os alunos são expostos às diversas situações com gêneros e portadores de texto presentes na sociedade, estes focados em todos os fazeres e formas de comunicação**: as regras de convívio e de jogos, as informações científicas, históricas, geográficas, as novidades tecnológicas, a comunicação nas redes sociais, as músicas, os espetáculos teatrais, o lazer encontrado nos livros e revistas, as informações econômicas que incluem os números e as relações numéricas; **daí o cuidado com a alfabetização e letramento em todas as áreas** (Bahia, 2020, p.157, grifo nosso).

O DCRB considera o processo de letramento e alfabetização a partir das diversas leituras de mundo possibilitadas pelas diferentes áreas do conhecimento. No trecho visto anteriormente exemplifica, inclusive, circunstâncias de vida onde estas leituras podem se desenvolver, como quando cita, por exemplo, as regras de jogos. O documento reforça ainda que nos dois primeiros anos deve-se dar ênfase a alfabetização e letramento não apenas pela decodificação de códigos, por meio da identificação, compreensão e utilização desta leitura em situações reais (Bahia, 2020).

A medida que disserta sobre orientações para cada componente curricular o DCRB dá indicações para o trabalho pedagógico por metodologias interdisciplinares, com vistas a superar a fragmentação do currículo (Bahia, 2020). No DCRB a interdisciplinaridade é tida, inclusive, como estratégia para promoção da inclusão. A exemplo disto o documento descreve no componente de Artes que:

Inclusive, o professor possui a liberdade para organizar e ampliar as ideias aqui propostas. **Incentivamos o desenvolvimento de trabalhos com projetos e com a interdisciplinaridade, bem como sugerimos que esteja presente a abordagem de temáticas da diversidade na**

perspectiva da inclusão,[...]. Por exemplo, o surdo pode vivenciar a experiência sonora através do corpo, o cego, por meio de experiências táteis, dentre outras adaptações possíveis para qualquer tipo de necessidade educacional especial (Bahia, 2020, p. 252, grifo nosso).

Em relação ao componente curricular Educação Física o DCRB não utiliza propriamente a palavra interdisciplinaridade, contudo, evidencia em seu texto a necessidade da articulação deste componente com os demais. Conseguimos notar isto em trechos do texto orientador da EFE, descritos no DCRB, como os que vemos a seguir:

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, **a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume, nessa composição curricular, o papel com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais**. Para tanto, entende-se que **os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes ou lineares, que possam atender às demandas específicas** de grupos naturalmente não incluídos (Bahia, 2020, p. 306, grifo nosso).

Na organização curricular, as unidades temáticas estão articuladas, pedagogicamente, considerando as características dos conhecimentos acumulados da Educação Física, dos professores, do contexto social e cultural da escola, dos alunos e alunas **atreladas às competências gerais e específicas do componente curricular e das habilidades propostas** do quadro organizador (Bahia, 2020, p. 308, grifo nosso).

Além disso, **a escola e o docente devem considerar esses pressupostos e observar a articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da Área de Linguagens**, de modo que **o componente curricular de Educação Física possa garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas ao final de seu ciclo de Ensino Fundamental** (Bahia, 2020, p. 312, grifo nosso).

Desta forma, fica evidente o posicionamento a favor da interdisciplinaridade no trato pedagógico dos componentes curriculares, por parte do Documento Curricular Referencial da Bahia.

4.1.6 Documento Curricular Referencial Franciscano (RCF)

Seguindo com os achados da pesquisa documental referentes a interdisciplinaridade no documento referencial curricular do município pesquisado, tem-se que o referido documento intitula-se de 'Referencial Curricular Franciscano' (RCF) e foi construído por meio de grupos formados por representantes docentes,

coordenadores e outros profissionais da Secretaria de Educação (São Francisco do Conde, 2018).

Acerca da interdisciplinaridade o RCF faz inúmeras menções ao termo ao longo do seu texto. Contudo, aqui nos ateremos, de forma mais específica, as considerações acerca da interdisciplinaridade voltadas para o Ensino Fundamental, tendo em vista que esta é a etapa de escolarização onde se centra a pesquisa. Neste sentido, observamos que, de modo geral, o RCF o estabelece temas gerados e dentro destes temas estabelece diretrizes que incluem a discussão acerca do trato interdisciplinar do conhecimento (São Francisco do Conde, 2019).

A exemplo disto verificamos no tema intitulado ‘cultura digital’ o referencial afirma a viabilidade de relações interdisciplinares da computação com outras áreas do conhecimento. E a respeito do tema relacionado a direitos humanos elucida ser importante problematizar e contextualizar os conteúdos interdisciplinarmente, garantindo-lhes sentidos significativos na compreensão dos problemas sociais relacionados aos direitos humanos (São Francisco do Conde, 2019).

Seguindo em direção à especificidade de nosso objetivo, voltamos a atenção para a concepção acerca do trato educacional com os componentes curriculares no Ensino Fundamental, vislumbrados pelo referencial curricular do município pesquisado.

Nesta perspectiva, é de grande relevância evidenciar que, **a concepção que mais define os princípios educacionais estabelecidos pelo Município de São Francisco do Conde, parte da premissa do currículo como uma invenção pedagógica, um artefato socioeducacional** que se configura nas ações de conceber, organizar, institucionalizar, programar e avaliar saberes direcionados para processos formativos (MACEDO, 2018). **A respectiva concepção de currículo corrobora com a perspectiva interdisciplinar e multirreferencial** (Ardoino 2012; Macedo, 2013b), onde os sistemas de referências diferentes na produção do conhecimento estão em constante diálogo, em constante relação (São Francisco do Conde, 2019, p. 165-166, grifo nosso).

Pautado nos ideais de Macedo (2018); Ardoino (2012) e Macedo (2013), o texto do documento defende estar amparado em um currículo que se estabelece como criação pedagógica que organiza os saberes corroborando com a perspectiva interdisciplinar de trato dos saberes (São Francisco do Conde, 2019). O RCF menciona a interdisciplinaridade, enquanto uma das “transversalidades fundantes” necessárias em todos os quadros descritivos de objetivos, saberes, princípios metodológicos e expectativas de aprendizagem desenhados pelo documento para

cada componente curricular em todas as séries de escolarização do Ensino Fundamental (São Francisco do Conde, 2019).

Contudo, apenas nos componentes curriculares de Artes, Ciências e Geografia estes quadros fazem menção ao termo interdisciplinaridade entre seus princípios metodológicos. Vale ressaltar ainda que, com exceção do componente curricular Geografia (o qual sugere projetos interdisciplinares por meio de temas geradores da comunidade), estes quadros não explicitam em seus princípios metodológicos como isto deve se dar (São Francisco do Conde, 2019).

Nota-se, que nos textos introdutórios apresentados pelo RCF para cada componente curricular a interdisciplinaridade é mencionada como perspectiva fundamental para o trato pedagógico em vários (Artes, Matemática, Ciências, Geografia, História, Tecnologias Digitais para Aprendizagem). (São Francisco do Conde, 2019) No entanto, não ficam evidentes estratégias de como este trabalho pode ser desenvolvido.

Além disso, no que diz respeito ao componente curricular de Educação Física, o RCF não inclui em seu texto introdutório ou em seus quadros descritivos qualquer menção a interdisciplinaridade ou articulação da área com os demais componentes curriculares. Em uma análise geral, nota-se que o RCF apresenta uma intencionalidade evidente em tratar o currículo escolar na perspectiva interdisciplinar. Contudo, ao longo do texto nota-se que os delineamentos de como isto deve ocorrer entre os componentes curriculares e inclusive dentro de suas estratégias metodológicas não são especificados. Ademais, no caso da Educação Física de modo específico, a interdisciplinaridade não aparece no texto.

4.1.7 Projeto Político Pedagógico da unidade escolar pesquisada

Partindo para o documento que orienta diretamente as questões curriculares pertinentes a escola pesquisada neste estudo, serão apresentados os achados referentes a interdisciplinaridade no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Inicialmente, faz-se necessário reapresentar a escola pesquisada. Conforme descrito anteriormente, trata-se de uma escola de educação em tempo integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada em um município da região metropolitana de Salvador. Neste sentido o PPP descreve a unidade escolar, no que se refere ao seu tempo de funcionamento e significação, da seguinte forma:

Atualmente a Escola XXXXXXXX funciona de forma exclusiva nesse espaço, em tempo integral e por isso está reelaborando o seu Projeto Político Pedagógico, com os vários segmentos da escola e da comunidade analisando e dando sugestões efetivas. **Educação em tempo integral significa que os estudantes permanecem na escola por um período de pelo menos oito horas , com a oferta de três refeições por dia (um lanche pela manhã, almoço e lanche pela tarde). Dessa forma, os alunos ficam na escola das 08:00h às 16:00 h** (Escola XXXX, 2022, p.5-6).

Observa-se no PPP a compreensão de que a educação em tempo integral é diretamente relacionada ao tempo de permanência do educando na unidade. Contudo, o projeto estava em fase de reformulação podendo ocorrer mudanças dentro da significação que se emprega a escola enquanto espaço pedagógico de educação em tempo integral. Acerca da abordagem educativa proposta pela escola pesquisada encontra-se, em determinados trechos do texto, que a escola possui intencionalidade em seguir pela perspectiva interdisciplinar. Podemos retirar esta compreensão a partir da leitura do seguinte trecho do documento:

Os conteúdos objeto de estudo da Base Nacional Comum Curricular devem ser organizados e sistematizados, atendendo à realidade escolar e na medida do possível, serem trabalhados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, integrados e contextualizados, e de forma especial em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Em decorrência, há a necessidade de momentos de planejamento coletivo e de avaliação entre toda a equipe técnico-pedagógica da unidade escolar (Escola XXXX, 2023, p. 53).

Desta forma, nota-se que o PPP almeja que o trabalho com os componentes curriculares ocorra na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Ainda neste sentido, o PPP afirma que pretende:

Através da interdisciplinaridade, oferecer ensino de qualidade, incentivando a criatividade e a participação da comunidade escolar, para gerar um ambiente inovador de respeito ao próximo, e permitir aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades, formando cidadãos conscientes de suas ações no meio social; (Escola XXXXX, 2023, p. 54)

Por tanto, o PPP revela a concepção da escola é de que a interdisciplinaridade se concretiza como um caminho possível para alcançar a educação de qualidade e contribuir na formação de seus alunos (Escola XXXX, 2023). Apesar disto, o documento não evidencia qual a sua interpretação acerca da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, esta última também já mencionada em seu texto. No que se refere a estratégias para desenvolver o trabalho na perspectiva interdisciplinar o

documento menciona, em trechos pontuais, algumas práticas. A este exemplo no plano de ação descrito no PPP constam promover oficinas interdisciplinares, projetos interdisciplinares e práticas interdisciplinares (Escola XXXX, 2022).

Considerando, de modo geral, os achados acerca da interdisciplinaridade no PPP da escola pesquisada podemos inferir que a intencionalidade acerca do trabalho interdisciplinar existe no documento, apesar de não ficar tão evidente a concepção que se tem a respeito da interdisciplinaridade. Nota-se também que o documento carece de um tópico que venha fazer orientações e subsidiar estratégias para que o trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares seja realmente efetivo.

Para uma melhor compreensão apresenta-se no **Quadro 3**, logo a seguir, as principais referências a interdisciplinaridade feitas nas leis e marcos legais pesquisados

Quadro 3- Interdisciplinaridades nos marcos legais pesquisados

BNCC	DCGEB	Resolução de nº 7 de 2010	OCEF	DCRB	RCF	PPP
decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas [...];(BRASIL,2017, p.16, grifo nosso)	III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico [...]; (BRASIL, 2010, Art.13, § 3º, inciso III, grifo nosso)	Art. 24 [...] § 1º [...] conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. (BRASIL, 2010, Art. 24, § 1º, grifo nosso)	A interdisciplinaridade representa uma possibilidade de alçar voos amplos e frutíferos para o estudante, [...] (BAHIA, 2013, p.32, grifo nosso)	Incentivamos o desenvolvimento de trabalhos com projetos e com a interdisciplinaridade, bem como sugerimos que esteja presente a abordagem [...] (BAHIA, 2020, p. 252, grifo nosso)	A respectiva concepção de currículo corrobora com a perspectiva interdisciplinar e multirreferencial (ARDOINO 2012; MACEDO, 2013b), (SÃO FRANCISCO DO CONDE, 2019, p. 165-166, grifo nosso).	Através da interdisciplinaridade, oferecer ensino de qualidade, incentivando a criatividade e a participação da comunidade escolar, [...] (ESCOLA xxxx MAGALHÃES, 2023, p. 54)

.Fonte: Dados da pesquisa, 2023

4.2 Trajetória dos participantes e suas percepções acerca da educação física e do trabalho interdisciplinar

Apresenta-se a seguir, os achados verificados no questionário semiestruturado respondido pelos participantes da pesquisa. Desta forma, constará uma caracterização do perfil social e profissional destes participantes, seguido do seu entendimento e percepções acerca do componente curricular Educação Física e, por fim, das suas compreensões sobre o trabalho interdisciplinar.

4.2.1 Caracterização e trajetória dos colaboradores

Inicialmente a pesquisa contava com dezoito colaboradores, somando dezenove quando se contabilizava a pesquisadora, também docente da mesma unidade escolar pesquisada. Contudo, ao decorrer do seu desenvolvimento, concretizaram a sua participação no estudo onze colaboradores, docentes e coordenadora, da unidade escolar pesquisada.

De modo inicial, a respeito do quantitativo de colaboradores desta pesquisa, podemos inferir que a existência de determinados desafios inviabilizou que todos os colaboradores que ingressaram na pesquisa pudessem se manter colaborando até o final. Dentre os fatores que levaram a redução do número de colaboradores estão: a ausência de tempo hábil para contribuir com o estudo, devido as demandas de trabalho docente que, ao decorrer do ano letivo, se somaram as outras obrigações pré-existentes destes profissionais e demais projetos institucionais implantados pela Secretaria de Educação; e o aparecimento ou agravamento de problemas de saúde, que acarretaram licenças médicas.

Com relação ao tempo de disponibilidade para a articulação do trabalho entre os docentes, o estudo de Souza e Brick (2017) aponta como uma das grandes dificuldades na organização do tempo comum dos educadores o fato destes profissionais estarem em jornadas de trabalho diferentes, atuando em mais de uma escola. Contudo, na presente pesquisa esta correlação não se aplica, pois todos os colaboradores atuavam única e exclusivamente na mesma unidade escolar e quase todos possuindo o mesmo regime de carga horária, com exceção do professor de inglês que trabalhava no regime de 20 horas.

Neste sentido, cabe refletir que outras questões limitantes podem ter influenciado nesta difícil articulação do tempo de disponibilidade dos docentes. Seguindo esta linha de pensamento, nesta pesquisa chegamos à conclusão de que, não apenas a existência de diferentes jornadas de trabalho e carga horária prestada podem interferir na disponibilidade de tempo para o trabalho conjunto entre educadores. Mas, outros aspectos podem também contribuir, a exemplo do fator 'deslocamento entre casa e trabalho', e do surgimento de demandas de trabalho não previstas no início do ano letivo.

O fator, 'deslocamento entre casa e trabalho', encontrado nesta pesquisa, se refere ao fato de que os colaboradores careciam de tempos diferentes para chegarem as suas casas e retomarem a sua rotina em suas residências, visto que a maioria morava fora da cidade em que trabalha. Desta forma, apesar da pesquisa se dar por meios virtuais e prever acordos de horários entre os colaboradores pós jornada de trabalho, a disponibilidade entre os colaboradores ainda assim divergiam.

De outro modo, este fator evidenciado aqui em nosso estudo corrobora com o que Souza e Brick (2017) que constataram que conciliar a disponibilidade de cada colaborador é um grande desafio, visto que todos precisam administrar diversas situações de sua vida profissional e pessoal.

Entre as situações de vida que foram observadas na rotina dos colaboradores e que, por vezes, dificultaram a conciliação dos horários de disponibilidade dos integrantes, estavam, além do fator deslocamento: o desafio enfrentado por colaboradores que atuavam em outra área profissional, fora do horário de trabalho escolar; as demandas da vida particular familiar; as questões relacionadas a rotina de estudo e formação continuada; e as questões de natureza religiosa.

No que se refere aos fatores relacionados ao afastamento definitivo de alguns dos colaboradores da pesquisa, por motivos de saúde, sabe-se que variadas questões, tanto físicas como no caso da disfonia vocal (Provezano; Sampaio, 2010), quanto de natureza psicológica, relacionadas a transtornos mentais (Galianere *et al.*, 2020) podem levar a estes afastamentos. Neste sentido, nesta pesquisa houve profissionais que precisaram se afastar da rotina de trabalho escolar por um tempo para cuidar de sua saúde.

Seguindo esta linha de raciocínio, o estudo de revisão de Diehl e Marin (2016) contribuem com a reflexão acerca das possíveis causas geradoras de afastamento dos educadores do seu meio escolar. O referido estudo evidencia alguns aspectos desencadeadores do adoecimento dos professores, sendo eles: a organização do trabalho; a falta de reconhecimento; as dificuldades com o comportamento dos alunos e com o pouco acompanhamento familiar; além dos desafios com o ambiente físico.

Quanto a organização do trabalho, referida por Diehl e Marin (2016), notamos nesta pesquisa que esta organização, por vezes, independe do planejamento individual do professor e até mesmo da unidade escolar. O aparecimento de projetos e de ações de rede implantados ao longo do ano letivo, sem prévia organização e planejamento, pode gerar nos profissionais que estão nas unidades escolares uma desestruturação de sua prática docente e uma carga de estresse excessiva nos profissionais.

De outro modo, enquanto temporariamente encerramos as discussões sobre os desafios que levam os profissionais da docência ao afastamento dos seus respectivos locais de trabalho, vamos agora direcionar nossa reflexão para os aspectos relacionados aos colaboradores que permaneceram engajados neste estudo.

Sobre a caracterização destes colaboradores, verificamos que seis deles eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Quanto ao seu perfil de idade, dois dos colaboradores tinham entre 30-34 anos, quatro tinham entre 35-39 anos, dois tinham entre 40-44 anos, um tinha entre 45-49 e um com idade entre 55-59. No que se refere a sua caracterização profissional todos os participantes tinham graduação e especialização, a nível de pós-graduação, em sua área de atuação. Ainda com relação a sua formação profissional, um dos colaboradores possui mestrado na sua área de atuação.

Com relação ao seu tempo de atuação docente e regime de trabalho constata-se que: cinco dos colaboradores tem tempo de atuação docente entre 5-9 anos; quatro deles tem tempo de atuação entre 15-19 anos; e um colaborador tem tempo de atuação entre 10-14 anos. Com relação as horas trabalhadas todos os colaboradores, com exceção de um professor de área, são servidores efetivos e trabalham no regime de 40 horas semanais.

Ademais, caracterizando mais individualmente os colaboradores, ressalta-se que dentre os profissionais envolvidos no estudo estão um coordenador pedagógico e dez professores. Com relação a área de atuação dos colaboradores, quatro são pedagogos e seis são professores das áreas de Tecnologias digitais, Libras, Língua Inglesa, Artes e a professora/pesquisadora de Educação Física. Apenas um destes colaboradores (o professor de língua inglesa) já atuou em outra escola de educação em tempo integral.

Desta forma, podemos acompanhar abaixo o **Quadro 4** com os dados de sexo, idade, e carreira docente dos colaboradores da pesquisa.

Quadro 4 - Aspectos da carreira docente e caracterização dos colaboradores da pesquisa

COLABORADORES (As)	SEXO	FAIXA ETÁRIA	ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TITULAÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
C. 1	Masculino	55-59	Ciências da Computação	5-9 anos	Especialização	40 horas
C. 2	Masculino	35-39	Computação	5-9 anos	Especialização	40 horas
C. 3	Feminino	30-34	Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais	5-9 anos	Especialização	40 horas
C.4	Feminino	45-49	Letras vernáculas e Pedagogia.	15-19 anos	Especialização	40 horas
C.5	Masculino	35-39	Licenciatura em Teatro	5-9 anos	Especialização	40 horas
C.6	Feminino	40-44	Pedagogia	15-19 anos	Especialização	40 horas
C. 7	Feminino	40-44	Pedagogia.	15-19 anos	Especialização	40 horas
C. 8	Feminino	30-34	Pedagogia	5-9 anos	Mestrado	40 horas
C.9	Feminino	35-39	Pedagogia	10-14 anos	Especialização	40 horas
C.10	Masculino	35-39	Letras com Inglês	15-19 anos	Especialização	20 horas

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No que se refere ao sexo dos colaboradores deste estudo os dados corroboram com os achados de Carvalho (2018), que ao verificar o perfil dos professores da educação básica aferem a prevalência de profissionais do sexo feminino, bem como no presente estudo.

Nesse contexto, podemos associar a maior presença de mulheres na profissão docente aos aspectos apresentados por Alvarenga (2015). O autor menciona, dentre outros aspectos, que desde a Revolução Industrial, a atribuição de qualidades como cuidado, pureza e sensibilidade às mulheres tem as direcionado para o magistério. Naquela época, essa profissão era vista como uma extensão da função materna e

permitia que as mulheres trabalhassem em meio período, mantendo os cuidados com o lar e os filhos.

Seguindo para a observação de um outro aspecto desta pesquisa, observamos a idade dos colaboradores. Este estudo se aproxima da faixa etária recomendada por Carvalho (2018), o qual verifica no seu estudo que a idade mediana entre os professores da educação brasileira é de 40 anos. Neste sentido, a presente pesquisa constatou que a maioria dos colaboradores têm idade entre 35 a 39 anos.

Quanto ao seu tempo de atuação profissional, metade do número total de colaboradores possuem entre cinco e nove anos de atuação docente. Quatro deles tem entre 15 e 19 anos de atuação. E apenas um dos colaboradores possui entre dez e quatorze anos de atuação profissional.

Desta forma, seguindo a classificação proposta por Huberman (2000), todos os colaboradores se encontram na fase de diversificação (entre 7 e 25 anos de atuação). De modo que cinco deles estão na transição para esta fase, tendo saído recentemente da fase de estabilização profissional (entre 4 e 6 anos de atuação).

Outro aspecto importante para ser observado é que todos os colaboradores possuem nível superior e especialização, seja esta última pós-graduação ou mestrado. Este achado evidencia uma possível evolução na superação do desafio acerca da formação em nível superior e continuada dos professores, de modo específico da região nordeste, a qual possuía o menor percentual de profissionais com nível superior no ano de 2017, segundo o estudo de Carvalho (2018).

Quanto a atuação profissional dos colaboradores desta pesquisa na unidade escolar investigada destaca-se que: cinco dos colaboradores ministram aulas em todas as turmas da escola, do 1° ao 5° ano. Um dos colaboradores é responsável pela coordenação pedagógica do trabalho com todas as turmas da escola, do 1° ao 5° ano. E os quatro colaboradores restantes são professores pedagogos, que possuem uma única turma/série de referência para dedicar sua atuação profissional. Estes dados podem ser mais bem visualizados a partir do **Quadro 5**.

Quadro 5- Dados referentes a atuação profissional dos colaboradores da pesquisa

COLABORADORES (As)	8-Já lecionou em outra escola de Educação integral? Se sim, por quanto tempo?	9-Qual a sua função na Escola XXXXX	10-Em que séries/anos você atua?	11. Qual (quais) componente(s) curricular(es) você ministra?

C. 1	NÃO	Professor de Tecnologias	1 AO 5 ANO	Tecnologias
C. 2	NÃO	Professor de Tecnologias	1 AO 5 ANO	Tecnologias
C. 3	NÃO	Professora	1 AO 5 ANO	Professora de Libras
C.4	N	PROFESSOR	4° ANO	Português, Matemática, Ciências naturais, Ciências humanas(História e Geografia) e Ensino Religioso.
C.5	NÃO	PROFESSOR	1° AO 5° ANO	Artes Visuais
C.6	NÃO	PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAS	3°ANO	PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS E RELIGIÃO
C. 7	NÃO	PROFESSORA	5° ANO	BASE COMUM(Português/Matemática/ ciências/ História/ Geografia/ Religião.
C. 8	Não, primeira experiência.	PEDAGOGA	2° ANO	LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, GEOGRAFIA, HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO
C.9	NÃO	Coordenadora Pedagógica	1° AO 5° ANO	
C.10	Irene costa 3 anos	Professor de Inglês	1° AO 5° ANO	Inglês

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Referente a carreira docente dos colaboradores constatou-se que, nenhum deles se encontra em processo de aposentadoria e todos alegam estar satisfeitos com a sua escolha profissional. Porém, ao justificar sua satisfação observou-se que dois dos colaboradores (P.A e P.D) alegam preocupar-se com a valorização profissional. Podemos verificar estes aspectos nos relatos feitos pelos colaboradores, descritos no **Quadro 6**.

Quadro 6- Dados referentes a carreira docente dos colaboradores

	12-Você se encontra em processo de aposentadoria?	13-Qual o seu nível de satisfação com a sua escolha pela docência enquanto profissão?	14-. Quanto ao seu nível de satisfação escolhido na questão anterior, justifique sua resposta.
--	--	--	---

C. 1	NÃO	SATISFEIT O	"A profissão é importante e muito necessária, mas faltam muitas coisas para que o profissional se sinta valorizado"
C. 2	NÃO	SATISFEIT O	Me sinto contemplado quanto a escolha da área de atuação.
C. 3	NÃO	SATISFEIT O	
C. 4	NÃO	SATISFEIT O	Gosto de lecionar, interagir com crianças, entretanto, fico apreensiva quanto a valorização profissional e os direitos que são cerceados.
C. 5	NÃO	SATISFEIT O	Poder contribuir para a formação e transformação das pessoas.
C. 6	NÃO	SATISFEIT O	A escolha profissional, se deu pela necessidade de obter uma formação para o mercado de trabalho. A formação de docente foi necessário para meu desenvolvimento pessoal e profissional.
C. 7	NÃO	SATISFEIT O	A satisfação se dá pelo fato de fazer o que realmente gosto. E isso garante o sustento da minha família.
C. 8	NÃO	SATISFEIT O	Tenho aprendido muito nestes anos de ensino e visto um bom resultado do meu trabalho.
C. 9	NÃO	SATISFEIT O	Fazer o curso de Pedagogia não foi uma escolha e sim uma oportunidade que fico muito feliz hoje em ter conseguido trilhar esse caminho, sou satisfeita hoje pela minha escolha em ser coordenadora pedagógica e atuar na educação pública, que apesar de todas as dificuldades e desafios tem um lugar muito especial na minha vida profissional, por toda minha trajetória acadêmica na educação básica e superior em instituições públicas.
C. 10	NÃO	SATISFEIT O	Gosto muito de lecionar, mas o currículo é muito fora da realidade

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Conforme podemos observar, todos os colaboradores do presente estudo, servidores efetivos ou não, afirmam sentirem-se satisfeitos com a profissão. Este resultado está em desacordo com o que foi constatado por Gesser et. al (2019), visto que na referida pesquisa os autores verificaram, com relação as condições de trabalho, que os professores efetivos apresentaram maior insatisfação que seus colegas que eram contratados temporariamente.

Outro aspecto a ser pontuado com relação a este sentimento de satisfação é que, ainda que declarando-se satisfeito, dois dos colaboradores (P.A e P.D) demonstram preocupar-se com a valorização profissional. Neste sentido, Dias e Nascimento (2020) constatam que a percepção da valorização/desvalorização docente, apesar de não ser o único fator psicológico envolvido, é bastante significativo no que estimula ou desencoraja o professor na sua docência.

Ainda sobre as considerações feitas pelos colaboradores acerca da valorização profissional, Gomes, Nunes e Pádua (2019) descobriram, ao investigar

aspectos relacionados à valorização entre professores dos anos iniciais, que além das questões ligadas à formação, remuneração, condições de trabalho e carreira, há elementos subjetivos que desempenham um papel significativo na percepção de valorização. Esses elementos incluem o contexto social e histórico em que o docente atua, as relações construídas em torno de seus pensamentos, emoções e desejos, aspectos individuais de sua relação com a profissão, seus alunos e suas respectivas famílias, e as relações estabelecidas com seus colegas.

Por outro lado, dando continuidade na análise das questões relacionadas a carreira docente podemos observar no **Quadro 7** algumas pontuações dos colaboradores a respeito de fatos que marcaram sua carreira profissional e dos principais motivadores de sua escolha pela profissão.

Quadro 7- Dados referentes a escolha da carreira docente e marcos profissionais

COLABORADORES	15-Qual(is) foi(ram) o(s) fato(s) que marcou(aram) sua trajetória profissional como professor?	16.- Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º ,2º ,3º,4º, 5º, 6º, 7º) os motivos de sua escolha pela carreira docente.	16b. Caso deseje, inclua aqui, o que seria a opção "outros" para você na questão anterior.
C. 1	"Eu concluí a minha licenciatura em 2016, ou seja, há 7 anos e passei no concurso público municipal no mesmo ano, tomando posse no ano seguinte. Conclui a especialização em 2020."	Ambiente de trabalho (1º);Influência familiar (2º);Vocação (3º);Renda financeira (4º);Influências do esporte (5º);Influências da Educação Física Escolar (6º);Influências da Educação Física Escolar (6º);Falta de outras opções de escolha na época do vestibular (7º)	
C. 2	Fui aprovado num concurso público.	1º Falta de outras opções de escolha na época do vestibular; 2º Ambiente de trabalho 3º Renda financeira; 4º Influência familiar 5º Vocação; 6º Influências do esporte; 7º Influências da Educação Física Escolar	
C. 3	1 a 5 anos: Fui aprovada em um concurso público e pude perceber o quanto a docência é desvalorizada enquanto carreira profissional	(1º)Falta de outras opções de escolha na época do vestibular; (2º) Renda financeira Influências da Educação Física Escolar; (3º) Outros: (4º)Vocação;(5º)Influência familiar;(6º) Ambiente de trabalho;(7º) Influências do esporte	Curso ofertado na mesma cidade o residência
C.4	Em 2016 fui aprovada em dois concursos e convidada para atuar em um colégio de grande porte na rede privada de ensino.	Influência familiar 1º; Vocação 2º ; Renda financeira 3º; Influências do esporte 4º Ambiente de trabalho; 5ºInfluências da Educação Física Escolar; 6ºFalta de outras opções de escolha na época do vestibular () Outros	
C.5		1.Renda financeira 2. Vocação 3. Influência familiar	
C.6	Realização de pós em Gestão de Pessoas e Alfabetização: 1 a 5 anos; Fui aprovada em concurso público municipal: 6 a 10 anos; Realização de pós em Gestão Escolar:11 a 15 anos.	Influência familiar (1); Ambiente de trabalho (2); Renda financeira (3); Vocação (4); Influências do esporte (5) Falta de outras opções de escolha na época do vestibular (6) Influências da Educação Física Escolar (7) () Outros	

C. 7	Foi homenageado no ano de 2017 com o a construção do livro intitulado História de Mestre. Onde tive a oportunidade de compartilhar minha trajetória profissional com toda comunidade escolar e familiares.Vo	Vocação 1; Ambiente de trabalho 2; Renda financeira 3; Influência familiar 4; Influências do esporte 5; Influências da Educação Física Escolar 6; Falta de outras opções de escolha na época do vestibular 7	
C. 8	1 a 3 anos: Trabalhar em uma escola de tempo integral (nova experiência) 5 a 8 anos: aprovação e conclusão do mestrado em educação	(1) Influência familiar (2) Vocação (3) Renda financeira (4) não necessariamente por falta de outras opções (5 não se aplica) Ambiente de trabalho (6 não se aplica) Influências do esporte (7 não se aplica) Influências da Educação Física Escolar Falta de outras opções de escolha na época do vestibular	
C.9		1 Ambiente de trabalho ; 2 Vocação; 3 Influência familiar; 4 Influências do esporte 5Influências da Educação Física Escolar 6 Falta de outras opções de escolha na época do vestibular; 7 Renda financeira	
C.10		1 Ambiente de trabalho ; 2 Vocação; 3 Influência familiar; 4 Influências do esporte 5Influências da Educação Física Escolar 6 Falta de outras opções de escolha na época do vestibular; 7 Renda financeira	

Fonte: Dados pesquisa, 2023

Com base na análise dos dados fornecidos quanto aos fatos que marcaram a sua carreira docente, observamos que quase todos os colaboradores fazem menção a sua aprovação em um concurso público (C.1; C.2; C.3; C.4; C.6; C.8; C.9) como sendo algo positivo. Dois dos colaboradores preferiram não responder a questão sobre fatos que marcaram a sua carreira (C.5 e C.10), e um deles não atribuiu a aprovação em um concurso enquanto um marco importante de sua carreira (C.7), embora este seja também um servidor efetivo.

Com relação a estes achados, Jacomini e Penna (2016) reiteram em sua pesquisa a importância da aprovação em concurso público pela garantia da impessoalidade, objetividade e estabilidade no emprego. O referido achado pode explicar a importância atribuída pelos colaboradores desta pesquisa a sua aprovação em um concurso público para provimento de seu cargo efetivo.

Observando novamente os achados, com relação a escolha profissional, fica evidente que a influência familiar foi o fator mais citado como principal motivador para os colaboradores seguirem a carreira docente. Três dos colaboradores destacaram explicitamente em suas respostas que a influência familiar foi o principal motivo para sua escolha profissional (C.4; C.6 e C.8), enquanto outros quatro colaboradores (C.1; C.5; C.9; C.10) posicionaram esta influência em segundo ou terceiro lugar, quando elencaram suas prioridades na escolha da carreira.

Embora não haja uma descrição explícita de como essa influência familiar ocorreu, é possível sugerir que ela possa estar relacionada à presença de membros da família que atuam como professores. Essa suposição está alinhada com descobertas anteriores, como as de Silva (2018), que observaram que, mesmo que de forma inconsciente, a presença de familiares que são professores pode influenciar na escolha profissional pela carreira na docência.

Além deste marcador, o ambiente de trabalho, a vocação e a renda financeira também aparecem com frequência dentre os três primeiros pontos influenciadores destacados pelos colaboradores, para a sua escolha profissional. Neste sentido,

com relação a “vocação” Nornberg e Ourique (2018), encontraram resultados parecidos.

Ao investigar marcadores socio pedagógicos correlacionados a escolha da docência como carreira profissional, os autores aferiram que 45% dos seus participantes responderam, com relação as suas razões de escolha profissional, pontuando aspectos afetivos ligados ao “gostar” e a “vocação” como motivadores de sua escolha profissional.

Ainda com relação a escolha pela docência, os colaboradores C.3 e C.9 pontuaram como fator decisivo o fato de poder cursar a graduação em licenciatura na sua cidade de residência. C.9 específica ainda, a chegada de uma universidade pública a sua cidade como ponto motivador. Nesta perspectiva, Bezerril (2020) destaca que a ampliação da possibilidade de acesso ao ensino superior, subsidiada pela interiorização da universidade pública, tem colaborado com a mudança do perfil do estudante universitário brasileiro e com o aumento da produção de conhecimento sobre fatos e regiões, os quais antes eram relegados.

Outro fator relacionado a carreira docente, respondido pelos colaboradores no questionário semiestruturado, diz respeito às expectativas futuras para a carreira docente. Neste sentido, cursar o mestrado ou doutorado está em primeiro lugar da expectativa profissional de oito dos colaboradores desta pesquisa. Apenas C.8 e C.10 não colocaram em primeiro lugar a intenção de progredir na carreira acadêmica, priorizando continuar ministrando aulas na Educação básica.

Estas e demais respostas dos colaboradores podem ser mais bem visualizadas no **Quadro 8**, logo a seguir:

Quadro 8-Dados da carreira docente: expectativas futuras

COLABORADORES	17. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º) as expectativas futuras para sua carreira docente.	17b. Caso deseje, inclua aqui, o que seria a opção "outros" para você na questão anterior.	18. Você já assumiu ou está assumindo algum cargo administrativo na instituição ou fora dela? Se sim, qual?
C. 1	(1º) Cursar mestrado e/ou doutorado ; (2º) Continuar ministrando aulas na Educação Básica (3º); Prestar concurso para outra área; (4º) Mudar de profissão; 5º) Aposentar-se; (6º) Prestar concurso para o Ensino Superior; (7º) Prestar vestibular para outro curso.		Não
C. 2	(1º) Cursar mestrado e/ou doutorado ; (2º) Prestar concurso para o Ensino Superior (3º) Continuar ministrando aulas na Educação Básica; (4º) Prestar vestibular para outro curso; (5º) Aposentar-se; (6º) Prestar concurso para outra área; (7º) Mudar de profissão		Não
C. 3	(1º) Cursar mestrado e/ou doutorado (3º) Continuar ministrando aulas na Educação Básica (7º) Aposentar-se (4º) Prestar concurso para outra área (6º) Prestar vestibular para outro curso (5º) Mudar de profissão (2º) Prestar concurso para o Ensino Superior () Outros		Não
C.4	(1º) Cursar mestrado e/ou doutorado (5º) Continuar ministrando aulas na Educação Básica (6º) Aposentar-se		Não

	<p>(2°) Prestar concurso para outra área (7°) Prestar vestibular para outro curso (4°) Mudar de profissão (3°) Prestar concurso para o Ensino Superior () Outros</p>		
C.5	<p>(1) Cursar mestrado e/ou doutorado () Continuar ministrando aulas na Educação Básica () Aposentar-se () Prestar concurso para outra área () Prestar vestibular para outro curso () Mudar de profissão (2) Prestar concurso para o Ensino Superior () Outros</p>		Gerente de Arte-educação. Secretária da Educação de S.F do Conde.
C.6	<p>(1) Cursar mestrado e/ou doutorado (4) Continuar ministrando aulas na Educação Básica (3) Aposentar-se (5) Prestar concurso para outra área (7) Prestar vestibular para outro curso (6) Mudar de profissão (2) Prestar concurso para o Ensino Superior () Outros</p>		Não
C. 7	<p>Cursar mestrado e/ou doutorado 1 () Continuar ministrando aulas na Educação Básica 2 () Aposentar-se 4 () Prestar concurso para outra área 5 () Prestar vestibular para outro curso 6 () Mudar de profissão 7 () Prestar concurso para o Ensino Superior 3</p>		Já assumir Vice diretora.
C. 8	<p>(2) Cursar mestrado e/ou doutorado (1) Continuar ministrando aulas na Educação Básica</p>		Não

	<ul style="list-style-type: none"> (5) Aposentar-se (3) Prestar concurso para outra área (6) Prestar vestibular para outro curso (4) Mudar de profissão (7) Prestar concurso para o Ensino Superior 		
C.9	<ul style="list-style-type: none"> (1) Cursar mestrado e/ou doutorado (2) Continuar ministrando aulas na Educação Básica (4) Aposentar-se () Prestar concurso para outra área () Prestar vestibular para outro curso (3) Mudar de profissão () Prestar concurso para o Ensino Superior () Outros 		Não
C.10	<ul style="list-style-type: none"> () Cursar mestrado e/ou doutorado (1) Continuar ministrando aulas na Educação Básica () Aposentar-se (5) Prestar concurso para outra área (4) Prestar vestibular para outro curso (3) Mudar de profissão (2) Prestar concurso para o Ensino Superior () Outros 		Não

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O desejo de cursar mestrado e doutorado foi classificado em primeiro lugar por oito dos colaboradores (C.1, C.2, C.3, C.4, C.5, C.6, C.7 E C.9), sendo também mencionado dentre as três primeiras posições por mais um dos colaboradores (C.8). Além desse ponto em comum, dentre as respostas obtidas notamos outros aspectos coincidentes, tal qual a vontade de continuar atuando na educação básica citada por seis dos colaboradores dentre as três primeiras posições do seu ranking (C.1, C.2, C.3, C.7, C.8, C.9).

No que se refere ao desejo em cursar o mestrado e doutorado, este estudo reflete a necessidade que os professores da educação básica sentem em buscar o aprimoramento de sua prática docente, tanto para o enfrentamento dos desafios das situações de ensino, como para aprimorar suas competências relacionadas aos seus conhecimentos.

Este desejo também foi verificado pelos achados de Sousa e Zanon (2023), que ao falar de escola básica e da formação para o trabalho evidenciam a existência de um número expressivo de professores interessados no mestrado profissional, bem como salientam que estes cursos oportunizam ao docente o aprimoramento de sua atuação.

Quanto ao desejo de permanecer atuando na educação básica esta pesquisa evidenciou um total de seis dos colaboradores com esta intenção. Em números percentuais este quantitativo equivale a 54,54% dos colaboradores. Em comparação ao estudo realizado por Ens, Eyng, Gisi e Ribas (2014), com participação de 25 professores, a presente pesquisa teve um valor percentual inferior ao dos pesquisadores supracitados, que foi de 80% dos participantes interessados em permanecer na carreira de docente.

Ademais, outros aspectos foram eleitos como expectativas de maior relevância pelos colaboradores, dentre elas prestar concurso para o ensino superior e prestar concurso para outra área. Com relação ao desejo de prestar concurso para o nível superior, descrito entre as primeiras posições do ranking de expectativas por oito dos colaboradores (C.2, C.3, C.4, C.5, C.6, C.7, C.9, C.10), este demonstra uma provável insatisfação com a docência na etapa da educação básica.

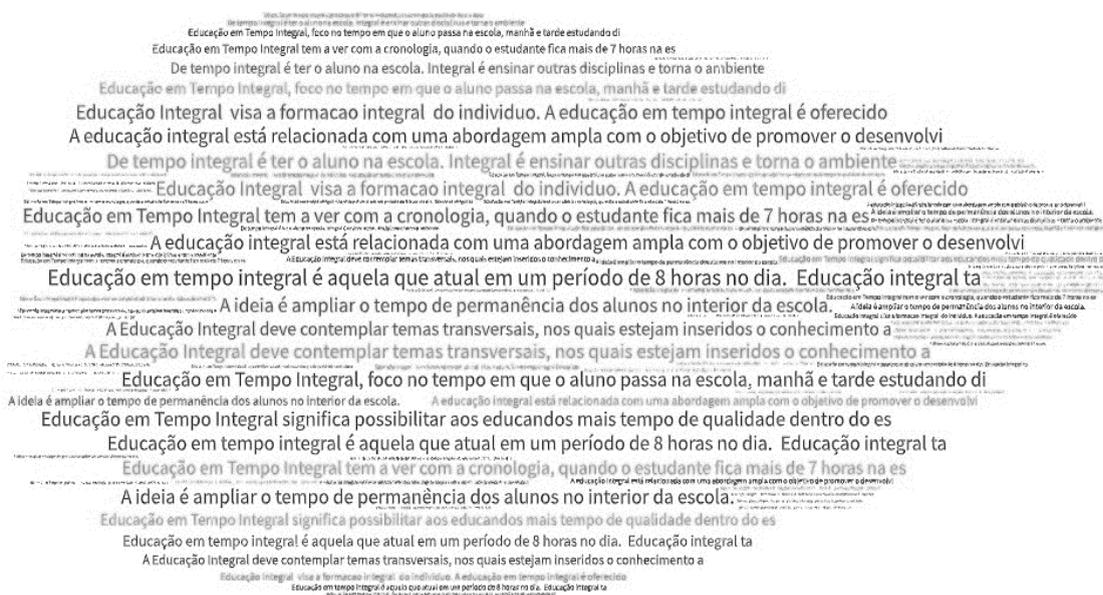
Neste sentido, o estudo de De Sant'anna Bahia et. al (2018) a respeito das percepções de professores sobre a carreira docente, aponta um importante indício de fator gerador de insatisfação com a carreira na educação básica. Os autores

concluíram que existe um descontentamento dos professores investigados com a baixa remuneração profissional nesta etapa, a qual relacionada a outros fatores gera o que os pesquisadores denominaram como ‘mal-estar docente’.

Dando seguimento para outras faces da investigação realizada por meio do questionário semiestruturado e se referindo mais especificamente as respostas obtidas acerca da concepção de educação integral e de tempo integral, foi possível perceber que os colaboradores divergem opiniões variadas acerca dos temas.

Alguns dos colaboradores citam a educação em tempo integral como equivalente a jornada escolar ampliada para sete/oito horas, enquanto outros entendem a educação integral como formação integral do indivíduo e tempo integral como aumento da jornada escolar. Podemos observar estas e mais percepções declaradas pelos colaboradores através da nuvem de palavras dispostas na **Figura 2**.

Figura 2- Nuvem de palavras sobre percepções dos colaboradores acerca da educação integral e do tempo integral.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

As falas dos colaboradores que correlacionam a educação integral a formação integral do aluno corroboram com o conceito de educação integral expresso por Moll e Xavier (2019), que defendem a educação integral enquanto uma formação humana ampla e diversa que supera a mera ampliação do tempo de permanência na escola.

De outro modo, os colaboradores que enfatizaram a cronologia como fator determinante na educação em tempo integral se alinham com o pensamento de Maurício (2009), o qual defende que a educação integral se fundamenta pela proposta de ampliação do tempo escolar diário, embora reconheça o indivíduo como um todo formado por seu corpo e o seu intelecto.

Neste sentido, o pensamento acerca da educação integral e da educação em tempo integral revelado pelos colaboradores desta pesquisa, de forma variada, apontam para o fato de que a educação integral em tempo integral no cenário nacional tem sido um território de disputas. Disputas estas que segundo Dutra e Mooll (2018) são parte de um longo processo, baseado em diferentes perspectivas e projetos de educação, de sociedade, de ser humano e de ciência.

Os autores destacam ainda que, nos últimos anos, houve um esforço significativo na elaboração de uma estratégia para a expansão da educação integral no âmbito nacional. No entanto, essas estratégias não têm se consolidado devido às suas bases frágeis, o que, em meio à crise política e econômica existente no Brasil, abre espaço para uma visão conservadora e mercantil que deteriora a qualidade da educação pública e favorece os setores privados (Dutra; Moll, 2018).

Neste mesmo sentido, Silva (2018) acrescenta que os moldes em que a educação integral em tempo integral tem se desenvolvido no Brasil se associa as métricas estabelecidas pelo Banco Mundial, de modo que não atende integralmente a a instituição escolar, mas, se associa a uma perspectiva mercantil de vínculo empresarial.

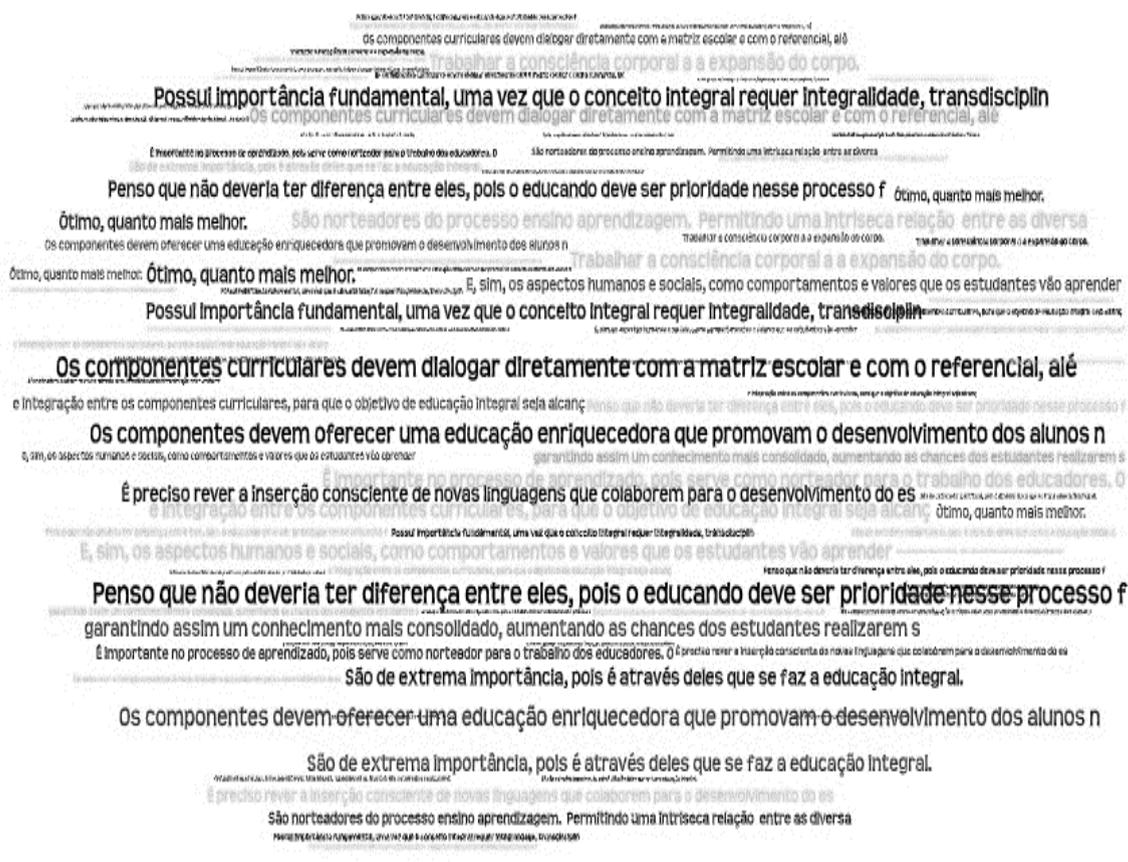
Portanto, conforme discutido por Araújo *et al.* (2023) em seu estudo sobre as disputas conceituais, ideológicas e políticas relacionadas à educação integral em tempo integral, torna-se essencial problematizar esses conceitos e suas modalidades de implementação para assegurar o direito à educação em sua totalidade, plenitude, autonomia e emancipação.

Seguindo com as análises acerca do discurso e percepções dos professores sobre temas abordados nesta pesquisa, passaremos agora a observar as respostas dos colaboradores sobre o papel dos componentes curriculares na escola de educação integral em tempo integral.

A este respeito os colaboradores responderam que “os componentes curriculares devem oferecer uma formação enriquecedora”, que “não deveria existir

diferença entre os componentes”, que os componentes curriculares “têm importância fundamental”, dentre outras colocações que podem ser observadas na nuvem de palavras da **Figura 3**.

Figura 3- Nuvem de palavras sobre percepções dos colaboradores acerca do papel dos componentes curriculares na escola de educação integral em tempo integral.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Um dos colaboradores, ao discutir o papel dos componentes curriculares na escola de educação integral em período integral, destaca que "Os componentes devem proporcionar uma educação enriquecedora que estimule o desenvolvimento dos alunos".

Essa afirmação está alinhada com o ideal defendido por Campos e Cruz (2020), que ressaltam a importância de considerar a relevância dos conteúdos selecionados ao aumentar o tempo de permanência dos alunos. Também está em sintonia com o pensamento de Coelho (2009), que enfatiza a necessidade de uma intencionalidade clara no trabalho pedagógico, visando a integração do conhecimento.

Por outro lado, quando perguntados sobre o papel da Educação Física na escola de educação integral em tempo integral as respostas dos colaboradores apontavam a importância deste componente curricular correlacionando-o como um disseminador de comportamentos de empatia, afetividade, opositor a violência e que cativa e motiva o estudante.

Ainda com relação a percepção dos colaboradores sobre a Educação Física, não foi observada a hegemonia de uma única concepção sobre este componente nas falas dos colaboradores. As respostas traziam elementos variados, referindo-se a Educação Física como, por exemplo, promotora de benefícios a saúde, tal como visto na fala do C.3 que descreveu: "A Educação física contribui de forma significativa no incentivo a atividade física, na saúde, no desenvolvimento motor, na socialização, na cooperação e na inclusão social." e também em trechos da fala do C. 6.

Outra percepção evidenciada aponta que a importância da Educação Física Escolar (EFE) se deve ao fato de que "[...] cativa e motiva os estudantes a participar das aulas, proporcionando a eles uma oportunidade de interação social [...]", conforme elucidado nas respostas do C.1.

Sob outra perspectiva, o C.7 destaca que a EFE "[...] é responsável por colocar o educando no papel de sujeito ativo e construtor de sua própria história", ressaltando a valorização da disciplina em seu papel de componente curricular que contribui para a formação integral do indivíduo.

Essa concepção da EFE está em sintonia com a abordagem de Costa e Mello (2020), os quais mencionam em sua pesquisa que a EFE promove práticas pedagógicas que fomentam uma compreensão plural e corporal dentro de seu papel como componente curricular na escola de educação integral em tempo integral.

De modo geral, os colaboradores correlacionaram a EFE com o desenvolvimento integral do aluno, o incentivo à atividade física e à saúde, além de seu papel como componente curricular que coloca o aluno como sujeito ativo e construtor de sua própria história.

Sendo prevalente a concepção de EFE como eficaz na integração e desenvolvimento integral do educando, evidenciado nas respostas dos colaboradores: C.1 "[...] dá a eles uma oportunidade de interação social, educa o corpo e a mente [...]"; C.2 "faz parte do da educação integral."; C.5 "[...]explorar as

possibilidades e desmecanização do corpo , e algo que considero interessante , para a compreensão integral do sujeito.”; C.6 “[...] O papel da educação física é importante, pois ela promove o desenvolvimento integral do aluno [...]” ; e C.9 “é fundamental para um desenvolvimento cognitivo, corporal, espacial dos educandos [...]”.

A respeito da concepção de EFE podemos observar algumas respostas expostas na **Figura 4**.

Figura 4- Nuvem de palavras sobre percepções dos colaboradores acerca do papel da Educação Física na escola de educação integral em tempo integral.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Cada qual a seu modo, os colaboradores endossam a importância da EFE na educação integral de tempo integral. Contudo, algumas falas demonstram pouco conhecimento sobre de que forma esta “importância” se dá. Este desconhecimento se evidencia por meio de trechos de respostas dos colaboradores observados na pesquisa, tal como: “Não posso falar com propriedade, mas estudar o corpo, explorar as possibilidades [...]”, frase dita pelo C.5.

Neste sentido, os achados desta pesquisa sugerem que no período em que responderam ao questionário os colaboradores reconheciam a importância da EFE como componente curricular, porém possuíam visões pouco exatas de sua real colaboração.

Na sequência das análises sobre as perspectivas dos colaboradores acerca da EFE e seu papel na educação integral em tempo integral, encontramos em um

dos trechos evidenciados na figura 4 a afirmativa de que a EFE “é responsável em colocar no educando no papel de sujeito ativo e construtor...”. Este pensamento coaduna com o ideal defendido por Oliveira Júnior, Oliveira e Silva (2014), na medida em que os referidos autores salientam a EFE como detentora da responsabilidade de introduzir os alunos na cultura corporal de movimento de forma crítica.

Os colaboradores desta pesquisa ressaltaram ainda, dentre as suas respostas, questões relativas à associação da EFE ao incentivo para prática de atividade física, como referência a promoção de saúde. Esta comparação é frequente devido ao ideário que se tem socialmente sobre a EFE. Com relação a este aspecto Narduche; Struchine (2023) revelam em seu estudo a recorrência da tematização da saúde nos conteúdos de EFE, ao passo que reiteram o fato de que a operacionalização desta correção com a saúde é ampla, porém, pouco trabalhada em uma concepção crítico-reflexiva.

Quanto a facilidade da EFE em cativar e motivar o estudante Freitas et al. (2016) endossam os achados desta pesquisa, evidenciados pelos depoimentos dos colaboradores, ao relatar a preferência dos alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais) por este componente curricular.

Ademais, a EFE não apenas motiva o aluno, mas, é notada por viabilizar formas de incluí-los no meio escolar. Este fator também foi relatado pelos colaboradores da presente pesquisa, ao menos, é o que podemos subentender, dentro do contexto das repostas analisadas no questionário semiestruturado, ao observar a seguinte fala: “Ótimo prepara e integra o aluno”. Embora isto, devemos ressaltar que integrar e incluir possuem diferenças conceituais importantes e esta dedução a respeito da fala do colaborador se deu por averiguar outras respostas dele.

Por fim, no tocante a compreensão dos colaboradores acerca da interdisciplinaridade e de suas expectativas para o trabalho interdisciplinar com a EFE na efetivação da proposta de educação integral em tempo integral, destacamos alguns aspectos fundamentais.

O primeiro destes aspetos é que quase todos os colaboradores (com exceção do C.6), afirmaram existir a possibilidade de trabalho interdisciplinar entre os demais componentes curriculares e a EFE, além disso, sugeriram formas para que este trabalho ocorresse.

A respeito dito podemos ver as respostas dos colaboradores e sua proposicionais de trabalho interdisciplinar com a EFE no **Quadro 9**.

Quadro 9- Perspectivas acerca do trabalho interdisciplinar com a Educação Física

COLABORADORES	23. Você acredita que exista alguma possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar entre a Educação Física e o componente curricular (ou os componentes curriculares) que você ministra? Se sim, por favor, exemplifique.
C. 1	Total, como por exemplo, filmar os alunos praticando algum esporte, levá-los para assistir numa projeção e observar o que precisa ser melhorado
C. 2	Sim, como dito anteriormente acredito que todos os componentes curriculares podem trabalhar de forma conjunta.
C. 3	Sim, sem dúvidas! A Libras é uma disciplina que promove a discussão de aspectos linguísticos e culturais da cultura surda, neste sentido é possível promover reflexões inclusivas sobre diversos assuntos como esportes, saúde e hábitos saudáveis.
C.4	Sim. Ciências Naturais (Corpo e Meio Ambiente) Português e Matemática com adaptação de jogos para conteúdos envolvendo oralidade e operações de raciocínio lógico matemático, História e geografia contribuindo para o conhecimento de outras culturas no esporte e brincadeiras infantis, inclusive com a inserção de outros idiomas.
C.5	Hum... talvez seja possível por leis de estudos sobre as imagens do corpo; partes do corpo e a reprodução em desenho/imagens/pinturas.
C.6	
C. 7	Claro que sim. O mesmo conceito pode permear varias areas do conhecimento
C. 8	Sim, a educação física com o componente curricular história, pesquisa sobre a história dos esportes; com o componente curricular geografia para trabalhar a questão da noção de espaçamento e lateralidade, entre outras possibilidades.
C.9	Com certeza, já trabalhamos a partir de gêneros textuais que é totalmente possível e exequível com todos os componentes da base comum e diversificada. Construímos blocos interdisciplinares durante a pandemia com uma qualidade técnica muito boa.
C.10	Sim, todos os esportes tem regras em inglês aumentando o vocabulário e colocando em prática

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O segundo aspecto importante a ser considerado é a variedade de temas sugeridos pelos colaboradores para serem integrados com a Educação Física Escolar (EFE). Entre esses temas, os esportes (citados por C.1, C.3, C.4, C.8) são os mais mencionados, provavelmente devido à sua significativa presença nas aulas de EFE, como evidenciado por Silva et al. (2022). Além disso, observa-se o retorno da temática da saúde (citado pelo C.3), que também é recorrente nas aulas de EFE, conforme indicado pelo estudo de Narduche e Struchine (2023).

Continuando as discussões desta pesquisa notou-se que, ao serem questionados sobre sua compreensão e visão de como contribuir para a educação integral em tempo integral por meio de um trabalho colaborativo e interdisciplinar

com a EFE, os colaboradores mostraram acreditar nessa abordagem. Algumas respostas apresentadas na **Figura 5** abaixo podem exemplificar essa percepção de forma mais clara.

Figura 5- Percepções e expectativas dos colaboradores acerca do trabalho cooperativo na perspectiva interdisciplinar a partir dos conhecimentos da Educação Física.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A resposta fornecida pelo C.6 corrobora com o pensamento sobre a importância de abordar os componentes curriculares de forma interdisciplinar presente nos estudos de Mangi, Monteiro, Freire e Silva (2016) e Paleari e Biz, (2010), os quais alertam para a interdisciplinaridade como ferramenta para contrapor a segmentação do conhecimento em compartimentos.

Em concordância com esta percepção acerca da interdisciplinaridade e integração do trabalho o C.1 traz, em sua resposta, a opinião de que a integração

tem papel de imergir o aluno no conhecimento, gerando resultados positivos. Concordando com esta fala do colaborador, podemos acrescentar que esta integração entre os componentes curriculares, a qual suscita a imersão do aluno no conhecimento, pode colaborar na superação de desafios educacionais tais como o destacado por Silva (1996) e Gerhard (2010), referente a sobrecarga de tarefas e de informações entregues de maneira desconexas aos alunos pelas variadas áreas de conhecimento.

Neste sentido, Coelho (2009) reitera que o trabalho pedagógico necessita ter intencionalidade bem estabelecida e mesclar as atividades educativas diversas, contribuindo para a desfragmentação do conhecimento. Ademais, Brito (2017) reitera que na educação integral em tempo integral a sistematização das atividades é um fator fundamental.

Ainda com relação ao trabalho interdisciplinar e integração dos conhecimentos o C.8 salienta que esta estratégia contribui com a promoção da educação integral. De modo contrário a isto, se o trabalho não possui organização e planejamento, a escola de educação integral em tempo integral dificilmente terá êxito no processo de ensino-aprendizagem e na consolidação da educação integral, ficando restrita à simples extensão do período escolar, conforme constatado por Ferreira e Rees (2015).

O C.9, por sua vez, defende a construção colaborativa por sua característica de contribuir para sanar problemas de uma realidade específica. Com relação a este aspecto Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) defendem a pesquisa colaborativa, pois afirmam que esta possui foco na vida do professorado e gera maior inter-relação entre os atores dentro do processo.

De modo geral, os colaboradores deste estudo possuíam uma concepção de interdisciplinaridade pautada no trabalho de um determinado conhecimento de forma conjunta entre duas ou mais áreas de conhecimento.

Dessa forma, podemos evidenciar essa concepção, por exemplo, pelas respostas do C.1: “Como a união de duas ou mais disciplinas no processo de ensino e aprendizagem.”; do C.2: “Todos os componentes curriculares trabalhando em conjunto.”; do C.6: “A interdisciplinaridade é capaz de planejar, em conjunto, um currículo que explora elos e possibilidades de trocas entre as disciplinas [...]”; do C.8: “Diálogo entre dois ou mais componentes curriculares.”; do C.9: “A

interdisciplinaridade está pautada em uma linha de pensamento em que as diversas áreas podem se comunicar e relacionar com uma temática específica [...].”; e do C.10: “Uma disciplina combinada com a outra para um melhor aprendizado.”.

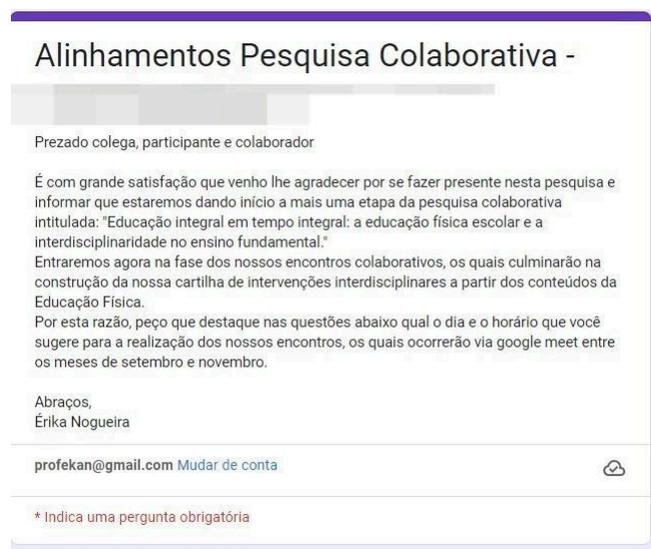
Tendo consolidado esta etapa de análise das respostas do questionário semiestruturado e compreendendo que as reflexões acerca dos achados não se esgotam aqui, apenas se encerram momentaneamente para que possamos partir em direção a outras discussões na pesquisa, concluímos que compreender o ideário legal e social de interdisciplinaridade e sua relação com a EFE na escola de educação integral em tempo integral é o passo inicial para promover ações neste sentido.

4.3 Os encontros colaborativos e o processo de construção coletiva

A seguir, são apresentados o processo de idealização, execução e discussão dos encontros colaborativos da presente pesquisa. O planejamento destes encontros esteve pautado na ideia de apresentar, discutir e criar propostas para o trabalho interdisciplinar e integrado entre os componentes curriculares em uma escola de educação integral em tempo integral. Portanto, inicialmente foram previstos cerca de dez encontros colaborativos com duração de 60 minutos por encontro, os quais ocorreriam por meio de canais virtuais (plataforma *google meet*).

Tendo sido finalizada a etapa de coleta dos questionários semiestruturados, iniciou-se a etapa de organização dos referidos encontros colaborativos. Foi enviado para os participantes um formulário eletrônico, onde os colaboradores preenchem dia e horário mais adequado para participarem, conforme demonstrado na Figura 6.

Figura 6- Formulário virtual de pesquisa sobre dia e horário de disponibilidade do colaborador.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

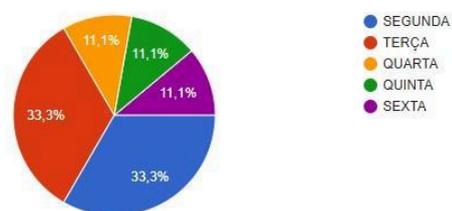
Nove dos colaboradores da pesquisa enviaram suas preferências via formulário, enquanto os demais optaram por comunicar-se diretamente com a pesquisadora na unidade escolar para evidenciar suas preferências.

Após coletar as respostas evidenciou-se uma preferência variada de dias e horários pelos colaboradores. Ainda assim, o dia e horário de maior adesão foi a segunda-feira as 19:00 horas. Podemos verificar as escolhas dos colaboradores na Figura 7.

Figura 7- Preferências de dias e horários para os encontros colaborativos, relatada pelos colaboradores via formulário virtual.

Qual dia da semana você sugere para a realização dos encontros online via google meet?

9 respostas



Qual horário de início você sugere para os encontros? (lembrando que a duração máxima dos encontros será de 60 minutos)

9 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A incompatibilidade de dias e horários para que todos os colaboradores pudessem estar reunidos ao longo da pesquisa apresentou-se desde o início enquanto um desafio e seguiu sendo alvo na de reorganização de estratégias pelo grupo até o final do estudo. Desta forma, encontramos na difícil articulação de tempo para o planejamento um desafio para o trabalho interdisciplinar. Do mesmo modo, O estudo de Avila, Matos, Tiele e Ramos (2017) também aponta a ausência de tempo para o planejamento como um dos fatores dificultastes na articulação do trabalho interdisciplinar.

Esta incompatibilidade de horários entre os colaboradores, verificada na presente pesquisa, se deu por inúmeros fatores, desde o tempo de deslocamento que cada um leva para chegar em casa após ao trabalho até a existência de outros compromissos de vida pessoal após o final do dia na instituição escolar. Neste sentido, as dificuldades encontradas entre os colaboradores do presente estudo são próprias do trabalho envolvendo pessoas, as quais tem vidas, rotinas e questões pessoais diferentes.

Vale ressaltar que os colaboradores se dispuseram a participar da pesquisa apesar de os encontros e das demais atividades correlatas ao estudo ocorrerem fora do seu horário de trabalho, o que denota uma predisposição e um interesse em

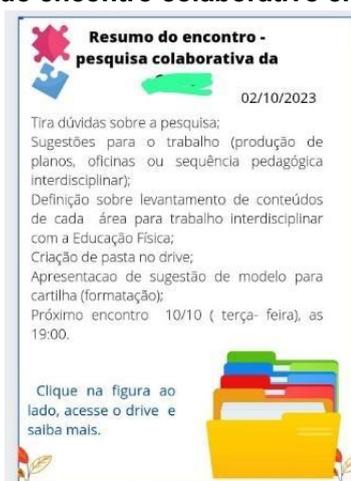
colaborar. Tais encontros e atividades não poderiam ocorrer dentro da sua jornada de trabalho diária, visto que no espaço escolar não seria possível contar com a disponibilidade de tempo para que o grupo se reunisse.

Retomando o processo de apresentação das estratégias utilizadas nesta pesquisa colaborativa, passarei a descrever a organização dos encontros colaborativos. Desta forma, o primeiro encontro ocorreu no dia dois de outubro de 2023 às 19:00h e teve o intuito de reapresentar os objetivos da pesquisa aos colaboradores, tirar dúvidas acerca da pesquisa, apresentar o documento do drive compartilhado onde seriam colocadas as construções para apreciação e edição por todos os colaboradores e traçar estratégias.

Neste dia comparecem ao encontro oito dos treze colaboradores, que até dado momento faziam parte da pesquisa. Após a pesquisador demonstrar a proposta os demais colaboradores interagiram questionando acerca das ações que seriam construídas, das turmas e componentes curriculares que seriam contemplados e dos tempos e prazos que teríamos para este processo de construção.

Tendo sido esclarecidas as dúvidas e acordadas as estratégias, o encontro foi encerrado com o adendo que todas as informações seriam repassadas para os colaboradores, presentes ou não, por meio de um resumo pelo WhatsApp. A este respeito podemos ilustrar melhor como se apresentou este resumo através da Figura 8.

Figura 8-Figura 8: Resumo do encontro colaborativo enviado aos colaboradores.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No encontro seguinte o foco do trabalho colaborativo se deu por meio da discussão sobre as sugestões para o trabalho interdisciplinar propostas pela pesquisadora. Estas sugestões foram construídas a partir do referencial curricular do município onde se desenvolveu a pesquisa.

Para realizar a seleção dos conteúdos que seriam propostos aos colaboradores foi pensado no trabalho com os elementos da cultura corporal pautando-se nos critérios de Objetividade e enfoque científico do conhecimento, relevância social dos conteúdos, contemporaneidade dos conteúdos e adequação as possibilidades cognitivas do aluno. Desta forma, amparando-se na abordagem crítico-superadora evidenciada pelo Coletivo de Autores (1992).

A seleção também observou questões relacionadas a normatização escolar sobre o processo de seleção de conteúdos, mas especificamente o Referencial Curricular do município e o Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo assim, foi entregue para cada colaborador um arquivo impresso, e por também via de e-mail, com observações feitas por mim (professora de Educação Física) acerca das possibilidades de trabalho interdisciplinar pautadas em conhecimentos da EFE relacionados aos respectivos componentes curriculares ministrados pelos demais colaboradores. É possível visualizar melhor um exemplo destas sugestões observando a Figura 9.

Figura 9- Exemplo de sugestão de estratégias para construção de ação interdisciplinar entre Educação Física e Matemática proposto pela pesquisadora, partindo do Atletismo.

CURRÍCULO ESSENCIAL 2º ano - Matemática	
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS	SABERES
Identificar números nos diferentes contextos e em suas diferentes funções como indicador de: posição ou de ordem; código; quantidade de elementos e medida de grandezas.	Identificação dos números: ordinais, cardinais, códigos, e medidas de grandezas.
Quantificar elementos de uma coleção, em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade, utilizando diferentes estratégias, e comunicar as quantidades, utilizando a linguagem oral, e a escrita dos símbolos numéricos.	Quantificar os elementos de uma coleção utilizando diferentes estratégias.
Contagem da quantidade de objetos de	Contagem oral e escrita.

Fonte: Dados da pesquisa colaborativa.

As sugestões entregues aos colaboradores subsidiaram o início das reflexões acerca das ações que poderiam ser desenvolvidas. Contudo, já neste segundo encontro notou-se que o tempo dos encontros seria insuficiente para as construções suscitadas.

Neste sentido, surgiu a ideia de se agrupar os próximos encontros por área do componente curricular e/ou série, com o intuito de delimitar aos encontros colaborativos a reflexão e escolha das ações para posterior construção via drive.

Desta forma, estipulou-se um cronograma de encontros colaborativos online para o trabalho, de modo a viabilizar a participação de todos. Podemos verificar a organização de como se dividiram os encontros observando o **Quadro 10**.

Quadro 10-Encontros colaborativos e seus respectivos temas

ENCONTROS COLABORATIVOS E TEMÁTICAS	
Encontro colaborativo 01	Reapresentação da pesquisa e compartilhamento do arquivo do google drive para construção coletiva
Encontro colaborativo 02	Discussão sobre as sugestões para o trabalho interdisciplinar propostas pela pesquisadora e pelos colaboradores
Encontro colaborativo 03	Cronograma de construção das propostas interdisciplinares
Encontro colaborativo 04	Construção de ações interdisciplinares para as turmas do 2º e 3º ano, com base nos conteúdos da Educação Física relacionados aos componentes curriculares ministrados pelos pedagogos

Encontro colaborativo 05	Construção de ações interdisciplinares entre os componentes curriculares de Educação Física, Libras e Inglês
Encontro colaborativo 06	Construção de ações interdisciplinares para as turmas do 4º e 5º ano, com base nos conteúdos da Educação Física relacionados aos componentes curriculares ministrados pelos pedagogos
Encontro colaborativo 07	Construção de ações interdisciplinares entre os componentes curriculares de Educação Física, Tecnologias digitais e Teatro

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Ainda com o intuito de superar os desafios relacionados ao tempo disponível para interação e planejamento entre os colaboradores da pesquisa e viabilizar o processo de construção das ações interdisciplinares foi necessário estabelecer estratégias para uma maior aproximação dessas relações com o grupo. Para tanto a utilização de meios alternativos para comunicação foi um passo importante na pesquisa. Apenas o e-mail não era o suficiente, por isso o envio de mensagens via WhatsApp, a criação de pastas e documentos para redigir e organizar coletivamente pelo drive e até a utilização de tempos de intervalo no ambiente escolar para afinar nossos discursos foram fundamentais.

Muitas das contribuições recebidas e compartilhadas durante a pesquisa se deram por meio do WhatsApp. As sugestões recebidas dos colaboradores, o repasse dos resumos de cada encontro com links de acesso para os materiais de trabalho coletivo, os combinados e negociações de horários, dentre outros pormenores. Neste contexto, a **Figura 10** ilustra bem algumas destas trocas.

Figura 10- Estratégias de comunicação alternativa entre colaboradores da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Desta forma a pesquisa caminhou se adequando aos desafios e barreiras que surgiam pelo percurso. A própria divisão de temáticas dos encontros se deu pela necessidade de adaptação para a sua continuidade. Os colaboradores relataram ter dificuldades em comparecer em todos os encontros.

Por este motivo acordou-se os dias possíveis para cada colaborador participar de acordo com a temática, de modo que nos dias que não fosse possível se fazer presente no encontro o colaborador acompanhava o resumo do encontro e deixava suas contribuições posteriormente no drive.

No que se refere a perspectiva do trabalho interdisciplinar com a EFE, expressa pelos colaboradores nos encontros, foram observadas diferentes interpretações. Em dados momentos a percepção de interdisciplinaridade se demonstrava diretamente ligada ao intuito de trabalhar um objeto comum entre a EFE e o componente curricular de responsabilidades do colaborador que realizava a sugestão, viabilizando uma real integração entre as áreas de conhecimento.

A exemplo disto podemos observar a fala do C.3, que fez a seguinte proposição: “A gente falaria então sobre a cultura surda, a experiência visual, a experiência esportiva, a experiência social...”, fazendo menção a uma proposta associada ao trabalho com a experiência dos surdos na sociedade e no meio esportivo, sendo o esporte o elemento da EFE focalizado neste processo.

Neste sentido, o colaborador sugeriu trabalhar aspectos da cultura surda na sociedade e nos esportes, reconhecendo os esportes como um meio onde a cultura surda também está presente e suscitando a necessidade de compreender como se dá esta cultura nos esportes, e não apenas utilizando o esporte como caminho para alcançar um objetivo de aprendizagem exclusivo de sua área.

Por outro lado, também foram realizadas sugestões que demonstravam desejo no trabalho interdisciplinar, mas não aparentavam compreender com profundidade a relação do objeto de estudo em relação com o elemento da EFE escolhido. Com isto, o elemento da EFE escolhido aparentava estar no papel de uma ferramenta para alcançar um objetivo de outro componente curricular.

Esta percepção foi identificada, por exemplo, em uma fala do C.6, que disse: “[...] os meninos utilizam para trabalhar na quadra, qual seria o comprimento da quadra? Como é que a gente calcula esse comprimento? A gente usa qual parte do nosso corpo?”. Nesta sugestão a ideia era trabalhar conceitos matemáticos de

medida associando aos espaços em que ocorriam as aulas de EFE as suas respectivas medidas. Além disso, pensou-se em associar o reconhecimento das partes do corpo tratado em ciências por um viés unicamente biológico da EFE.

Nesta última percepção notamos que a EFE fica relegada ao papel de instrumento para a aprendizagem de elementos dos demais componentes curriculares e não compartilha saberes em comum de forma significativa.

Por outro lado, de modo algum queremos aqui invalidar a percepção de quaisquer que sejam o colaborador de nossa pesquisa, pelo contrário, todas as sugestões foram discutidas e fomentaram a construção de ações muito significativas. O que está posto para análise aqui é o fato de que o ideário que se tem acerca da EFE socialmente aparenta, ainda, não revelar este componente curricular com exatidão, tão pouco reconhecer suas especificidades e seu papel na formação do aluno.

Deste modo, percebe-se que ainda existiam dúvidas ou desconhecimento sobre as possibilidades oferecidas pela EFE na construção de propostas interdisciplinares. Em contrapartida, ao longo dos encontros colaborativos ficaram evidentes as transformações que ocorriam em prol da modificação deste ideário de utilitarismo empregado socialmente a EFE.

Como consequência destas reflexões e a partir das contribuições dos colaboradores foram pensadas variadas ações interdisciplinares para séries diferentes, com integração entre mais de um componente curricular oferecido na escola, e com base em diversos elementos da EFE. Resultando assim, na efetivação de um e-book intitulado: “Educação Integral: Estratégias Interdisciplinares para o Tempo Integral com Enfoque em Educação Física.” (APÊNDICE 4).

Dentre as ações propostas no e-book podemos mencionar a construção de uma sequência didática para trabalhar o atletismo de forma integrada as medidas de tempo e comprimento da Matemática, o planejamento de oficinas que abordam elementos da cultura surda dentro dos esportes colaborativamente com a disciplina de Libras, e a organização de uma sequência didática para trabalhar o Rugby tematizando os processos de inclusão e exclusão no continente africano, associando-se ao componente curricular de História.

O processo de consolidação deste e-book envolveu muita dedicação dos colaboradores e, no fechamento das ações, uma abordagem mais próxima entre

cada colaborador e a pesquisadora. Ademais, o processo de organização do referido e-book ficou sob responsabilidade da pesquisadora com posterior aprovação pelos colaboradores. Por outro lado, no que se refere a organização das informações coletadas nesta etapa da pesquisa, cabe aqui recordar que os encontros colaborativos foram gravados e transcritos para melhor observação dos dados.

No que se refere as limitações técnicas enfrentadas para a realização dos encontros colaborativos é preciso constatar que ocorreram falhas de conexão e falhas no equipamento da pesquisadora, as quais prejudicaram, em alguns momentos, o acontecimento do encontro ou a gravação e/ou transcrição das falas dos colaboradores na íntegra.

Como forma de tentar sanar os prejuízos a pesquisa foram adotadas condutas como a modificação do dia do encontro para tentar obter melhor condições de internet em outro momento e a construção de relatório dos fatos ocorridos durante o encontro na tentativa de compensar as falas que não foram possíveis de serem transcritas. Por fim, os encontros colaborativos e as estratégias para promover a continuidade do trabalho em prol da interdisciplinaridade foram eficazes na produção de ações integradoras, partindo dos conhecimentos da EFE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pautou-se no objetivo de averiguar e construir colaborativamente estratégias interdisciplinares para uma escola de educação integral em tempo integral, com foco nos conhecimentos da Educação Física. Neste sentido, estar como pesquisadora e embrincada na pesquisa corroborou, por um lado, com o desenvolvimento da pesquisa considerando a afinidade existente com os colegas/colaboradores do estudo. Ao passo que, por outro lado, me gerou desconfortos.

Dentre estes desconfortos posso citar a dificuldade em superar a sensação de estar sendo invasiva, o receio de ser mal interpretada e até inoportuna com os colegas na tomada de iniciativa e cobranças para o desenvolvimento do estudo, atitudes as quais foram necessárias para o bom andamento do processo. Este aspecto foi para mim um desafio pessoal, que pode ser lido como um fator limitante para o desenvolvimento deste estudo.

Além disso, as dificuldades existentes para conciliar as tarefas da vida profissional, enquanto professora com jornada de 40 horas semanais, e pessoal ligadas ao cuidado com a família e o labor doméstico, também representaram um fator limitante. Desta forma, as demandas requeridas para a concretização desta pesquisa colaborativa exigiram máxima organização e por vezes abdicar, ou postergar, outras necessidades de vida pessoal.

Dentre as tarefas que exigiam maior dedicação minha no presente estudo estavam: o envio, em tempo hábil, dos questionários aos colaboradores; a dedicação na solicitação de devolução destes questionários; a criação de estratégias para viabilizar a compatibilidade dos diversos tempos de disponibilidade de todos os colaboradores; a dedicação na construção das apresentações para as reflexões colaborativas; o empenho para produzir os resumos e as transcrições dos encontros, dentre outras.

Em contrapartida, os ganhos alcançados por sua realização são incalculáveis. Para além do e-book construído como produto ao final deste estudo estão as experiências formativas únicas. Desde o conhecimento adquirido pela pesquisa documental, por mim feita, acerca das normativas que tratam da educação integral em tempo integral até as reflexões realizadas com os colaboradores e colegas de trabalho nos encontros colaborativos.

A pesquisa documental foi fundamental para evidenciar as concepções de trabalho interdisciplinar sugeridas pelos marcos legais. Além disso subsidiou discussões e proposições nos encontros colaborativos. O segundo instrumento utilizado, o questionário semiestruturado, possibilitou conhecer o perfil dos colaboradores, identificar suas experiências profissionais e evidenciar percepções do grupo acerca da interdisciplinaridade e da EFE. Por último, os encontros colaborativos viabilizaram uma variedade de debates e fomentaram construções de diferentes ações temáticas interdisciplinares com foco nos elementos da cultura corporal trabalhados pela EFE.

Desta maneira, a pesquisa aprimorou minha percepção acerca do trabalho interdisciplinar e acredito que também tenha contribuído para o pensamento acerca da interdisciplinaridade dos demais colaboradores. Ademais, tal experiência colaborativa me proporcionou apresentar a EFE por um outro ângulo, de forma mais ampla, diversa e significativa no processo formativo do aluno da escola de educação integral em tempo integral. Evidenciando na EFE um papel no currículo, até então, pouco conhecido por alguns colegas colaboradores.

Neste sentido, a pesquisa também foi eficaz em promover momentos estratégicos de planejamento interdisciplinar que buscaram subsidiar a criação de ações interdisciplinares para a educação integral em tempo integral.

Por outro lado, considero que o presente estudo teve limitações no âmbito profissional, pessoal e, inclusive, tecnológico. Com esta afirmação me refiro as dificuldades de alinhamento pessoal entre os tempos disponíveis dos colaboradores, as questões de vida pessoal que, por vezes, me fizeram remarcar encontros colaborativos e as questões de caráter técnico, relacionados as condições do equipamento utilizado por mim para participar dos encontros colaborativos. Contudo, ao passo que se desenvolvia o estudo, mudanças no trajeto da pesquisa buscaram sanar tais dificuldades.

Todavia, a realização da presente pesquisa representa função importante no aprimoramento de minha carreira docente e, certamente, contribuiu também no aprimoramento da docência dos demais colaboradores que fizeram parte do estudo. Esta contribuição se dá, principalmente por tratar diretamente de uma problemática verificada no meu próprio contexto de trabalho. Cumprindo, desta forma, com o

intuito do mestrado profissional em fomentar o aprimoramento do docente em exercício a partir de problemática do seu contexto de trabalho.

Ademais, se tratando de mestrado profissional, cursar o ProEF me possibilitou buscar a tão sonhada especialização em nível de mestrado, a qual parecia distante por outros caminhos (que não o mestrado profissional). Distância esta sentida por considerar a minha rotina de vida enquanto mãe solo, longe de sua rede de apoio, professora 40 horas, morando fora de sua cidade natal e trabalhando em município vizinho de sua cidade de residência. Uma mulher como tantas outras no nosso país, que almejam a qualificação profissional e buscam por ela aguerridamente todos os dias.

Por fim, com relação ao problema de pesquisa aqui investigado podemos inferir uma resposta positiva, visto que foi possível construir ações interdisciplinares a partir de conhecimentos e conteúdos trabalhados pela Educação Física. Constatou-se que o trabalho de forma interdisciplinar entre a Educação Física e os demais componentes da escola de educação integral em tempo integral, apesar de possuir fatores limitantes, pode produzir propostas muito significativas e importantes para a formação integral do aluno.

Sendo assim, espero que a presente pesquisa possa colaborar suscitando mais estudos que focalizem o papel da EFE enquanto componente curricular na educação integral das escolas de tempo integral. Que novas pesquisas procurem por caminhos que promovam maior integração dos saberes e consequentemente melhor promoção da qualidade de educação no currículo escolar, para além da mera ampliação do tempo de permanência do educando.

Tendo em vista a ascensão do ideário de educação integral, por meio das metas e medidas que tem ampliado a criação de escolas de tempo integral, espero que esta pesquisa contribua na reflexão acerca dos caminhos interdisciplinares para a realização da educação integral em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Rodrigues de; LUZ, Charlene Bitencourt Soster; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATI, Paulo. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. Relaciones en el ambiente escolar post-pandémico: Enfrentamientos de regreso a clases presenciales. Relationships in the post-pandemic school environment: confronting the return to resential classes **Revista Actualidades Investigativas em Educación**, v. 21, n. 3, 2021.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; MORAES, Ana Beatriz Lago; FERREIRA, Eliana Lúcia. A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel outsider do componente curricular e do seu professor. **Revista de Educação PUC-Campinas**, , 2014.

ALVARENGA, Adriana Castro de Resende. Quais as implicações das relações de gênero no ensino fundamental? **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, 2015.

AMARAL, Nelson Cardoso. Os Recursos Públicos Aplicados na Educação Básica e Superior: uma análise da meta 20 do PNE (2014-2024) considerando os dados do INEP. FINEDUCA – **Revista de Financiamento da Educação**, v. 13, n. 16, 2023.

ANDRADE, Bruno Carneiro de; VIDAL, Eloisa Maia. Estado da questão: financiamento da educação em tempo integral no Brasil. Revista de Instrumentos, **Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 4, p. e023013, 2023. DOI: 10.51281/impa.e023013. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/12087>

ASSIS, Ana Ellsa Spaolonzi Queiroz; SILVA, Celso Mendes Ferreira. EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO E ESPAÇO: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 27, n. 56, p. 542–561, 2018. DOI: 10.18675/1981-8106.vol27.n56.p542-561. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11957>.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigação em Ensino de Ciências**, 2007.

AVILA, Lanússia Almeida Brum et al. A interdisciplinaridade na Escola: dificuldades e desafios no ensino de ciências e matemática. **Revista Signos**, Lajeado, v. 38, n. 1, 2017.

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador, 2013.

BALBIN, Solange Isabel; URT, Sônia Cunha. Prática pedagógica em educação física para a educação integral em tempo integral. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia,, 2018.

BEZERRA, Zedeke Fiel; SENA, Fernanda Alves; DANTAS, Osmarina Maria dos Santos; CAVALCANTE, Alden Rodrigues; NAKAYAMA, Luiza. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8XbHj8zhLjgLpN9TMQmh8q/?format=pdf&lang=pt>

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013>

BITTENCOURT, Jane. Educação Integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum [online]**. 2020. ISSN 1809-3876. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>.

BIZERRIL, Marcelo Ximenez A. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 2020. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13456>

BORGES, Edmar José; SANT'ANA, Izabella Mendes. Escola de tempo integral: tendências atuais na pesquisa em Educação. Em: VII Semana de Pedagogia UFSCar Sorocaba, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal: Centro Gráfico**, 1988.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL. Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental. **Secretaria da Educação do Estado da Bahia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BRASIL, IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. São Francisco do Conde-Ba, 2017. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>. Acesso em 19 de julho 2022.

BRASIL, INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar da Educação Básica 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf, 2017.

BRASIL, INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar da Educação Básica 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>, 2022.

BRASIL, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio **Teixeira (INEP)**. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Programa Escola em Tempo Integral**. Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação: Manual operacional de educação integral 2014**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. **Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação-MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sis temas=1> ; <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>, 2007.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 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, 2014.

BRITO, Francisco José Amorim de. A permanência e o sucesso dos alunos das escolas de tempo integral no município do jaboatão dos guararapes. **Anais IV CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35515>>.

BROSTOLIN, Marta. Regina; MORAES. Cláudia Diniz de. Educação infantil e educação física na perspectiva interdisciplinar: (im) possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, Campo Grande, 2021.

CAMPOS, Joselaine Aparecida; e CRUZ, Gilmar de Carvalho. Educação Integral em Tempo Integral: as concepções presentes na prática docente em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Full-Time Integral Education: conceptions present in teaching practice in a municipal Elementary School. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016336, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

CARNEIRO, Tatiana Rodrigues. Interdisciplinaridade na visão dos professores do ensino fundamental II. **EDUCERE – Revista de Educação**, Umuarama, v. 22, n. 2, p. 343-358. 2022.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. **Perfil do professor da educação básica. Brasília: INEP, 2018.** (Série Documental. Relatos de Pesquisa, n. 41).

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINI, Silvana Gomes. Educação integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v.24, n.90, p.225-248, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no brasil: Filantropia ou política de estado? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)>.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; GUILARDUCCI, Raphael Mota; MÓL, Sara César. Educação em tempo integral e programa mais educação: soluções locais para questões gerais?. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 3, p. 344–360, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v8n3a2019-48699.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, 2009.

COLARES, A.; OLIVEIRA, N. C. **Educação integral em escola pública de tempo integral**: Percepções de estudantes. *Revista Práxis Educacional.*, v. 14, n. 30, p. 312-329, 2018.

COLLA, Rodrigo Avila. A integração curricular como compromisso ético na contemporaneidade: educação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre,. 2019. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/colla.pdf>. Acesso em: dez. 2023.

COSTA, Mackson Luiz Fernandes da; MELO, José Pereira. A prática pedagógica da Educação Física na escola de tempo integral num olhar multirreferencial. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72684>

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Revista Imagens Da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20265>

DE CAMARGO, Rosa Maria Bortolotti., SARTURI, Rosani Carneiro, & TREVISAN, Mônica de Souza. A Educação Integral na Região Sul do Brasil. *Retratos da Escola*, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.885>.

DE SANT ANNA BAHIA, Cristiano.; FARIAS, Gelcemar Oliveira.; SALLES, Willian das Neves; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira. CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i2.45917. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45917>.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; COTTA, Maria Amélia Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em pesquisa científica**: conceitos e finalidades. São Paulo. Unesp 2014.

DIAS, Marina Abreu; NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Autoestima do professor, satisfação/insatisfação profissional e valorização/desvalorização docente: caracterização e correlações. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, 2020.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, 2016.

DINIZ JUNIOR, Carlos Antônio. O atendimento na educação em tempo integral Pós-Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) na Baixada Fluminense. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1151–1172, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i2.14741. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14741>.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 813–829, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/594>.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes e RIBAS, Mariele Stiegler. Evasão ou permanência na profissão: Políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n.42, p.501-523, 2014. ISSN 1981-416X.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.); GODOY, Herminia Prado (coordenadora técnica). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FERLA. Valdiane Cardoso; BATISTA, Eraldo Carlos; SOUZA, Marilda Miranda. Educação integral ou educação de tempo integral? Uma análise do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé de Educação Integral nas Escolas Estaduais de Rolim de Moura - RO. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 37, p. 53-66, 2018.]

FERREIRA, Hellen Bertane; REES, Dilys Karen. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

FERNANDES, Enilda; CAMARGO, Paulo Edyr Bueno. A organização do trabalho didático na proposta da escola parque de Anísio Teixeira. **Revista Histedbr**, Campinas, SP. 2017.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. The Professional Masters in Teaching and Educational Products: Research in Teacher Formation. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 2, n. 1, 2016.

FREITAS, Josiane Filus; BORGES DA SILVA, Juliana Eliza.; AFONSO LACERDA, Michela Regis; LEONARDI, Tiago José. A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB O OLHAR DOS ALUNOS DO 5ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I. **Pensar a Prática**, Goiânia, 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i2.39482. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/39482>.

GALDI, Daniela Assencio. **Avaliação das propostas de educação integral em jornada ampliada dos municípios do grande abc paulista**. Dissertação de Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021.

GALINARI, Paloma Calazans *et. al.* Depressão em professores: revisão integrativa da literatura. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, Vitória, v. 2, n. 2546, p. 1—8, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25248/REAenf.e2546.2020>

GARCIA, Joe. A interdisciplinaridade segundo os PCNs. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.17, n. 35, p. 363-365, 2008.

GERHARD, Ana Cristina; ROCHA FILHO, João Bernardes da. A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, 2010.

GESSER, Ana Carolina, Nascimento, Raquel Krap., Guimarães, Juliana Regina Silva, Both, Jorge, & Folle, Alexandra. Satisfação no trabalho de professores de educação física da educação básica da Grande Florianópolis (Brasil). **Caderno de Educação Física e Esporte**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019>.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, 2019.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, 2006.

GONÇALVES, Harryson, Júnior Lessa; BONI, Bianca Rafaela; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Currículo interdisciplinar no ensino integral: concepções de professores paulistas de Ciências da Natureza e Matemática (Conceptions of integral school and interdisciplinary curriculum). **Revista Eletrônica de Educação**, 2019. DOI:<https://doi.org/10.14244/198271992386>.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivane de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida S. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GONZALEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Escola e Educação Física nos anos iniciais: especificidade e conhecimentos. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

HESS, Cássia Maria; NEIRA, Marcos.; TOLEDO, Eliana. O papel do professor de educação física nos anos iniciais nas escolas estaduais de ensino integral do estado de São Paulo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, 2018.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo.; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, F. A. M (orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1ª Edição, Teresina: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMPACETTO, F.M.; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivane de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida S. **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico] . São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, 2003. Disponível em: • <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300007>

JACOMINI, Márcia Aparecida.; PENNA, Marieta Gouveia de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, , 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238>.

KROHL, Diego Ricardo; DUTRA, Taynara Cerigueli; MATOS, Camilla Pozer de. Interdisciplinaridade como proposta para o ensino de lógica de programação no Ensino Fundamental II. Interdisciplinarity as a proposal for teaching logic programming in elementary school II. **Revista Conexão**, 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed., Cortez, São Paulo, 2012.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GESSIGNER, Rosana Maria. Narrativas e pesquisa educacional: alguns questionamentos. In: LIMA, Valderez Marina do Rosário; HARRES, João Batista Siqueira; PAULA, Marlúbia Corrêa de. **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências**: pressupostos, abordagens e possibilidades. Porto Alegre: Edipucrs, 2018.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Escola de Tempo Integral**: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. *Educação: Teoria e Prática*, v. 24, n. 46, p. 120-136, 2014.

LOBATO, Iolene Mesquita; CARVALHO, Dhione Vieira. Família e escola de tempo integral: um diálogo necessário na formação do sujeito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 681–874, 2014. DOI: 10.21723/riaeev8i4.6660. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6660>.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação pública, gratuita e obrigatória - Parte 5: educação infantil dos filhos dos trabalhadores: entendendo a legislação. **Gazeta de Limeira**, Limeira, SP, 2014.

LORENZINI, Ana Rita; ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; SILVA, José Ricardo. **Possibilidades de Intervenção Na Educação Física Escolar**: Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivane de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida S. Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

MACIEL, Antônio Carlos.; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho.; SILVA, Cíntia Adélia. A Revolução Francesa e a Educação Integral no Brasil: da Concepção ao Conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020.

MACIEL, Antônio Carlos; SILVA, Cíntia Adélia. Na trilha do conceito de educação integral no Brasil – 1925/1996. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p143-164>

MACKSON, Luiz Fernandes da Costa; MELO, José Pereira de. A prática pedagógica da Educação Física na escola de tempo integral num olhar multirreferencial. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-18, 2020. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72684>

MANGI, Ana Cristina Calábria.; MONTEIRO, Renata Vieira; FREIRE, Sandra Rosa; SILVA, Yvone de Lima. Educação Física e alfabetização: operacionalização de atividades interdisciplinares. *Physical Education and literacy: operational interdisciplinary activities*. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 2016.

MARQUES, Pedro Thiago Ferreira; OLIVEIRA, Elrismar Auxiliadora Gomes. **A BNCC de 2018 e o PNLD 2021**: Uma análise a partir da interdisciplinaridade e contextualização. *The 2018 BNCC and the 2021 PNLD: An analysis based on*

interdisciplinarity and contextualization In: Encontro Nacional de Pesquisa Educação em Ciências, XIV, 2023, Caldas Novas-Go, Anais.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska; MOLL, Jaqueline; XAVIER, Libânia. Anísio Teixeira: dilemas educacionais e políticos do seu e do nosso tempo. **Caderno Cedes, Campinas**, v. 39, n. 108, p. 251-268, 2019.

MENEGON, Rodrigo Rodrigues; LIMA, Márcia Regina Canhoto de Lima.; LIMA, José Milton Lima; MENOTI, Joyce Cristina Claro. Educação física e alfabetização: em busca de interlocução. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 4, p.130-138, 2015. DOI: 10.5747/ch.2015.v12.n4.h236

MENEZES, Janaína S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. Full-time education: law and finance. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, 2012.

MESSA, Elaine Cristina Panini; BAIOCCHI, Juliana Cristina Chaves Buldrin; NUNES, Renato Horta; FERNANDES, Simone Cecilia. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL VERSUS FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, SÃO PAULO. Full-time school versus full-time human training: experiences of a school of the city of Campinas, São Paulo, Brazil. **Cadernos Cedes**, Campinas, 2019.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; LACERDA, Miriam Pires Correia de. Educação integral e em tempo integral como direito humano: as políticas de educação no Brasil e Portugal. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 41, 2019.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. Content analysis as a qualitative data analysis technique in the field of administration: potentials and challenges. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NARDUCHI, Fábio; STRUCHINE, Miriam. Educação física e saúde na escola pública: uma revisão sistemática da literatura. Physical education and health in public school: a systematic review of the literature. **Revista Movimento**, v. 29, 2023.

NOGUEIRA, Keyse, Solange Costa; CINTRA, Elaine Pavini. A concepção de interdisciplinaridade de um grupo de professores. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, 2018.

NÖRNBERG, Marta.; OURIQUE, Maiane Liane Hatschbach. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 348–364, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10342>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DOS SANTOS, Kildo Adevair. Políticas de Formação Docente e a Educação em Tempo Integral. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3412. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3412>.

OLIEVIRA, Hilda Rabelo; SENAPESCHI, Alberto N. A escola: um projeto visando ao ensino interdisciplinar e transversal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 82, n. 200-01-02, 2001.

OLIVEIRA JÚNIOR, Edvaldo José de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Cornetti; SILVA, José Ricardo. Reflexões teóricas para a educação física escolar a partir da abordagem crítico superadora. **Revista Colloquium Vitae**, v. 6, n. Especial, p. 55-61, 2014.

OLIVEIRA, Willian Nascimento de; CASAROTTO, Veronica Jocasta; ROSA, Cristian Leandro Lopes da; ANTUNES, Fabiana Ritter. A importância do professor de educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. **Revista Saberes Docentes**, Juína-MT, v.6, n.11, 2021.

PALEARI, Lúcia Maria; BIZ, Antônio Carlos. Imagens em narrativa: contraposição cultural e interdisciplinaridade no ensino fundamental. **Ciência & Educação**, 2010.

PALMA, José Augusto Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. **Educação Física e a organização curricular: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 3ª edição. Ijuí: Unijuí, 2021.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Revista Educação & Realidade**, v. 43, n.2, p.415-434, 2018. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623661874>.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral nãoestado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.11, p.1-20, 2018. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55513/34577>>.

PICH, Santiago; ALBANO, Thiago. O professor de Educação Física escolar: desvendando as suas concepções. El profesor de Educación Física escolar: develando sus concepciones., **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, n. 147, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola XXXXXX. São Francisco do Conde - Ba, 2022.

PROVENZANO, Lucia Cristina Fernandes Antunes; SAMPAIO, Tânia Maria Marinho. Prevalência de disfonia em professores do ensino público estadual afastados de sala de aula. **Revista CEFAC**, 2010.

RODRIGUES, Juliana Pedreschi; GONÇALVES José Luís; GARCIA, Valéria Aroeira; GONÇALVES, Daniela. EDUCAÇÃO INTEGRAL, INSTITUCIONALIZAÇÃO DO TEMPO LIVRE: OUTRAS LÓGICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO LUSO-BRASILEIRO. **Cadernos CEDES**, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019225885>

SÁ, Kátia Regina. A constância genérica da educação física no currículo da escola de tempo integral. The generic constance of physical education in the curriculum of the full time school el constância genérica del plan de estudios. Educación física en el las escuelas de tiempo completo. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2017, Goiânia. Anais, Campus de Samambaia, Universidade Federal de Goiás, p. 1435-1437. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>> ISSN 2175-5930

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre. ArtMed, 1998.

SÃO FRANCISCO DO CONDE. **Referencial Curricular Franciscano (RCF)**. São Francisco, p. 781, 2018.

SENA, Anne Karoline Cantalice; ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57809. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, 2018. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676399>.

SILVA, Ákila Miranda Buarque Pereira dos Montes. **A influência da família na escolha da carreira**: uma análise do genoprofissiograma de docentes da UNIPAMPA. 2018. Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Federal do Pampa, Campus Santana do Livramento, 2018.

SILVA, Jaqueline; BACKES, Ana Flávia; CARDOSO, Allana Alexandre; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Conteúdos e suas dimensões na Educação Física escolar no Ensino Fundamental: um estudo de revisão. Contents and their dimensions in physical education in elementary school: a eview study. **Revista Movimento**, v. 28, 2023.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Educação Física escolar: relação com outros componentes curriculares. **Revista Motriz**, v. 2, n. 2, 1996.

SILVANO, Sirléia; ORTIGARA, Vidalcir. Currículo de formação ampliada, teoria da atividade de ensino e formação omnilateral na educação física escolar. In: **Seminário de Educação, Conhecimento e Processos**, 2015, Criciúma, Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, 2015.

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

SOUZA, Fernanda Ribeiro de.; ANTONIO, Clésio Acilino. Educação em tempo integral: Formação omnilateral, forma escolar e currículo. Full-time education: Omnilateral training, school form and curriculum. **Revista COCAR**, Belém, v.11, n. 21, p. 43-63, 2017.

DE SOUZA, Angélica Gonçalves; BRICK, Elizandro Maurício. Ensino de Ciências da Natureza e Matemática a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra/MT: reflexões sobre uma prática de Educação do Campo inspirada na perspectiva freiriana. In: MOLINA, Mônica Casta/na (or/.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar: volume II**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 0097. DOI: <https://doi.org/10.06590/078850.090000>.

SOUSA, Maria Martins; SARMENTO, Teresa. Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, v.17, n. 18, p. 141-156, 2010.

SOUSA, Maria do Carmo de; Zanon, Dulcimeire Aparecida Volante. A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação. La escuela básica y la calificación del trabajo de profesores: desafíos y perspectivas del maestro profesional en Educación. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280046>

SOUZA, Donaldo Bello; MENEZES, Janaína Specht da Silva; COELHO, Lígia Martha C. da Costa; BERNADO, Elisangela da Silva. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 541-561, 2017.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. **Educação Real**. Governador Valadares, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016.

TORRES, Julio Cesar; XAVIER, Karina. Parâmetros curriculares nacionais: novo paradigma para a formação do professor e da prática docente em educação física?. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 37, p. 197–214, 2015. DOI: 10.5585/eccos.n37.3688. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3688>.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude**. Cadernos de Formação RBCE, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/930/540>. Acesso em: jan. 2024.

XAVIER, S. A.; MARRA, S. B. F.; PIAU, E. T. Educação física escolar: história, prática pedagógica e relações sociais. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em**

Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos. Minas Gerais. 2009. Disponível em:<<http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/307/298>>.

XAVIER, Cláudia Renata Rodruigues. Professor de educação física no ensino fundamental: saberes, concepções e sua prática docente. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, 2014.

ZAMBELLI, Ricardo Manoel; RIBEIRO, Olívia Cristina Ferreira; SPOLAOR, Gabriel da Costa; SANTANA, Gustavo José; SILVA, Débora Alice Machado da; PRODOCIMO, Elaine. A perspectiva de professores de educação física sobre a escola de tempo integral. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Artigos Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A Educação integral na escola em tempo integral. **Revista Cocar**, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- TERMO DE LIVRE ESCLARECIMENTO TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Erika karine Almeida Nogueira*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Prof. Dr. Cristiano de Sant'anna Bahia/Erika Karine Almeida Nogueira.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

<p>2.1. TÍTULO DA PESQUISA</p> <p><i>Educação Integral em Tempo Integral: a Educação Física Escolar e a interdisciplinaridade do ensino fundamental</i></p>
<p>2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):</p> <p><i>A escola de educação integral em tempo integral deve desenvolver as potencialidades dos educandos e torná-los capazes de atuar na sociedade de forma consciente sobre seus direitos e deveres. Para isto, estas escolas devem superar o caráter meramente assistencialista e proporcionar aos educandos uma aprendizagem para a vida.</i></p> <p><i>Para concretizar esta proposta faz-se necessário que todas as atividades e componentes curriculares presentes na escola de educação integral em tempo integral estejam articulados e em consonância com a proposta pedagógica da escola.</i></p> <p><i>Desta forma, a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório deve cumprir funções educativas através de seus objetivos e conteúdos dentro das escolas de educação integral em tempo integral de forma articulada aos demais componenetes curriculares e ao longo dos anos de escolarização.</i></p> <p><i>Portanto, necessita-se investigar e construir possibilidades para o trato da Educação Física nas escolas de educação integral em tempo integral, dentro de uma perspectiva interdisciplinar.</i></p>
<p>2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):</p>

Para fomentar a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares a partir dos conteúdos da Educação Física, em uma escola de Educação Integral em Tempo Integral dos anos iniciais do ensino fundamental..

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

A pesquisadora entrará em contato com a secretaria de educação do município de São Francisco do Conde-Ba e com a direção da unidade escolar (Escola XXXXX) para apresentar as intenções de pesquisa, bem como buscar a aceitação da realização da mesma após aprovação do CEP.

Feito isto e aprovada a pesquisa, a pesquisadora irá apresentar ao corpo docente da unidade e coordenadores pesquisa a ser realizada. Esta apresentação se dará em um dos momentos de reunião de atividade complementar que já ocorrem na escola quinzenalmente.

Nesta oportunidade os profissionais presentes, que assim desejarem, preencheram uma lista de interesse de participação. Nesta lista serão preenchidos nome do participante e meios de contato (telefone e email). O E-mail solicitado será para posterior envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e questionário semi aberto da pesquisa.

Durante a pesquisa caberá a pesquisadora: a apresentação da pesquisa e inscrição dos participantes da pesquisa; realização de pesquisa documental para verificar possibilidades de trato dos conteúdos da Educação Física de forma interdisciplinar; bem como para o embasamento teórico e discussão nos encontros colaborativos; Envio, coleta, análise e arquivamento dos questionário semi-abertos; Agendamento dos encontros colaborativos (em consenso com demais participantes); Mediação e participação colaborativa nos encontros colaborativos; Gravação e transcrição dos encontros colaborativos; Construção das propostas interdisciplinares para os conteúdos da Educação Física de forma colaborativa com os demais participantes; Análise dos encontros colaborativos; E discussão acerca dos aspectos encontrados na pesquisa com base na literatura.

Caberá aos demais participantes: Cumprir os pre-requisitos para participar da pesquisa (dentre eles assinar o TCLE, responder o questionário semi-aberto, participar dos encontros colaborativos e suas respectivas discussões/construções).

Desta forma, a pesquisadora e os participantes vão construir colaborativamente propostas para o trabalho interdisciplinar em uma escola de educação integral em tempo integral a partir dos conteúdos da Educação Física, por meio de encontros colaborativos.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A pesquisa se desenvolverá por meio de ambientes virtuais, visto que o questionário e TCLE serão enviados por e-mail e os encontros colaborativos serão realizados por meio de plataforma digital.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Cada encontro colaborativo terá duração de uma hora e ocorrerá em dia e horário acordado com os participantes. Serão dez encontros, em datas acordadas coletivamente.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Os riscos de participação na pesquisa compreendem:

- 1- O risco de sentir-se constrangido ou desconfortável ao responder alguma questão do questionário ou em participar dos encontros colaborativos juntamente com os colegas de trabalho.
- 2- O risco de perda da confidencialidade e anonimato dos dados dos dados.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

A medida adotada para amenizar os riscos relacionados ao sentimento de constrangimento será realizar o esclarecimento para os participantes, de que eles não são obrigados a retornar o questionário sem que nenhuma questão esteja em branco, pois sua participação é voluntária. Além de garantir que os encontros colaborativos ocorram em dia e horário acordado pelo grupo, via plataforma digital (Google meet) que permita o participante estar no conforto de sua casa com o sigilo das reuniões resguardado, pois somente a pesquisadora terá acesso as gravações.

Ainda com relação ao sigilo, toma-se como medida de prevenção, a não identificação dos participantes e da unidade escolar por seus respectivos nomes; a não divulgação e/ou arquivamento dos dados em ambientes de acesso público (nuvens, sites, entre outros); e a realização dos encontros com participantes em ambientes sigilosos, sendo estes canais de comunicação virtual que possibilitem ao participante permanecer no conforto de sua casa.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa fomentará a busca de embasamento teórico para aperfeiçoamento da prática pedagógica de todos os envolvidos dentro do seu contexto de trabalho, viabilizando a melhor compreensão e tomada de atitude com relação ao trabalho interdisciplinar. .

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A pesquisa, viabiliza que outras escolas possam pensar de maneira transversal e interdisciplinar a partir da experiência construída neste trabalho, além de proporcionar aos estudantes da unidade escola pesquisada a oportunidade de ter profissionais melhor preparados para o ensino de forma interdisciplinar. Além disso, estes alunos poderão usufruir, posteriormente, de unidades temáticas que empreguem um real significado aos conteúdos de todos os componentes curriculares envolvidos, contribuindo assim para a sua formação.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

- 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**
R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**
R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**
R: Nenhum.
- 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Érika Karine Almeida Nogueira

Endereço: Rua Celina Porto, n17, 2º andar, Centro, Santo Amaro-Ba, CEP:44.200.000

Fone: (75)99132-5938 / E-mail: profekan@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2023.

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL -
PROEF

Prezado (a) professor (a), coordenador (a):

Estamos solicitando a sua colaboração em responder este questionário que tem por objetivo descrever as trajetórias acadêmicas, pessoais e profissionais dos (as) docentes e coordenadores da Escola XXXX XXXX, de educação integral em tempo integral do ensino fundamental, anos iniciais, da cidade de São Francisco do Conde-Ba. Além de identificar sua(s) concepção(ões) acerca da educação integral, da Educação Física escolar e da interdisciplinaridade.

O instrumento possui um total de 24 questões, sendo 12 abertas, nove fechadas e três semi-abertas.

Os dados coletados serão utilizados para embasar o estudo do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, que está sendo realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientações:

- 1) Você não necessita escrever o seu nome e suas respostas são anônimas e serão mantidas em sigilo;
- 2) Não existem *respostas certas* ou *erradas*, porque não se trata de um teste;
- 3) Para cada pergunta, leia com atenção todas as alternativas de resposta antes de responder;
- 4) Evite deixar perguntas sem resposta;

Ciente da vossa valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Érika Karine Almeida Nogueira

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

01. Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não informar

02. Faixa Etária:

- 25 – 29 anos
- 30 – 34 anos
- 35 – 39 anos
- 40 – 44 anos
- 45 – 49 anos
- 50 – 54 anos
- 55 – 59 anos
- 60 – 64
- + 65 anos

03. Possui Licenciatura? Se sim, em que área é Licenciado?**04. Há quantos anos é Licenciado?**

0 – 4 anos

5 – 9 anos

10 – 14 anos

15 – 19 anos

20 – 24 anos

25 – 29 anos

+30 anos

05. Qual a sua maior titulação?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

06. Há quantos anos leciona na Educação Básica?

0 – 4 anos

5 – 9 anos

10 – 14 anos

15 – 19 anos

20 – 24 anos

25 – 29 anos

+ 30 anos

07. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho na Escola XXXXXX?

20 horas

40 horas

08. Já lecionou em outra escola de Educação integral? Se sim, por quanto tempo?

09. Qual a sua função na Escola XXXXXXXX?

10. Em que séries/anos você atua?

() 1º

() 2º

() 3º

() 4º

() 5º

() TODOS(AS)

11. Qual (quais) componente(s) curricular(es) você ministra?

II. DADOS SOBRE A CARREIRA DOCENTE:

12. Você se encontra em processo de aposentadoria?

Sim

Não

13. Qual o seu nível de satisfação com a sua escolha pela docência enquanto profissão?

Muito insatisfeito

Insatisfeito

Satisfeito

Muito satisfeito

Nem satisfeito e nem insatisfeito

14. Quanto ao seu nível de satisfação escolhido na questão anterior, justifique sua resposta.

15. Qual(is) foi(ram) o(s) fato(s) que marcou(aram) sua trajetória profissional como professor? Instruções de resposta: a) Lembre que esses fatos podem ser tanto POSITIVOS quanto NEGATIVOS. b) Por gentileza, não considere os fatos pessoais em sua resposta, apenas os profissionais. c) Especifique em qual momento da carreira este(s) fato(s) aconteceu(ram), levando em consideração as seguintes categorias (1 a 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 15 anos; 16 a 20 anos; 20 a 30 anos; mais de 30 anos): Exemplo de resposta desta questão: 1 a 5 anos: Fui aprovado no mestrado; 6 a 9 anos: fui aprovado num concurso público federal; etc...

16. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º) os motivos de sua escolha pela carreira docente. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção "outros", lembre-se de descrever o motivo e elencar sua ordem de importância na lista?

Influência familiar

Influências do esporte

Vocação

Ambiente de trabalho

Renda financeira

Influências da Educação Física Escolar

Falta de outras opções de escolha na época do vestibular

Outros

16b. Caso deseje, inclua aqui, o que seria a opção "outros" para você na questão anterior.

17. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º) as expectativas futuras para sua carreira docente. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção "outros", lembre-se de descrever a expectativa e elencar sua ordem de importância na lista.

Cursar mestrado e/ou doutorado

Continuar ministrando aulas na Educação Básica

Aposentar-se

Prestar concurso para outra área

- Prestar vestibular para outro curso
- Mudar de profissão
- Prestar concurso para o Ensino Superior
- Outros

17b. Caso deseje, inclua aqui, o que seria a opção "outros" para você na questão anterior.

18. Você já assumiu ou está assumindo algum cargo administrativo na instituição ou fora dela? Se sim, qual?

III. DADOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE INTERDISCIPLINARIDADE:

19. A partir de seu percurso de formação profissional e prática docente, como você define “Educação em Tempo Integral” e “Educação Integral”?

20. Qual a sua visão sobre o papel dos componentes curriculares na escola de educação integral em tempo integral?

21. Qual a sua opinião sobre o papel da Educação Física na escola de educação integral em tempo integral?

22. A partir de seu percurso de formação profissional e prática docente, como você define interdisciplinaridade?

23. Você acredita que exista alguma possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar entre a Educação Física e o componente curricular (ou os componentes curriculares) que você ministra? Se sim, por favor, exemplifique.

24. Você entende que a construção colaborativa de propostas curriculares integradoras e interdisciplinares para os conteúdos/unidades temáticas da Educação Física, pode contribuir para a legitimidade da educação intgral?

- sim
- não
- em parte

24b. Comente sobre sua resposta dada na questão anterior.

APÊNDICE 4- PRODUTO EDUCACIONAL



PROEF

Mestrado Profissional de
Educação Física em Rede Nacional
Campus de Jequié

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES PARA O TEMPO INTEGRAL COM ENFOQUE EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Érika Karine Almeida Nogueira

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF

Pesquisa- Educação Integral em Tempo Integral: a Educação Física Escolar e a
interdisciplinaridade no ensino fundamental

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado 'Educação Integral em Tempo Integral: a Educação Física Escolar e a interdisciplinaridade no ensino fundamental', sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) mestranda Érika Karine Almeida Nogueira, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

_____, _____ de _____ de _____.

Nome – cargo/função

(carimbo)