

ANÁLISES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PRINCÍPIO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Flávia Temponi Góes*

Cláudio Lúcio Mendes**

Resumo

Neste trabalho, analisou-se a interdisciplinaridade em uma proposta curricular e o papel da Educação Física nesse contexto. Baseou-se em estudos que vêem o currículo como um espaço de conflitos, contradições e conquistas e de estudos sobre diferentes concepções de interdisciplinaridade no currículo escolar. Os procedimentos metodológicos empregados foram análise de documento e entrevistas. Constatou-se que a Educação Física insere-se na proposta curricular para o 3º ciclo apresentando uma articulação com as finalidades e propósitos da política de ciclo de formação. Apesar disso, em segundo plano os conhecimentos oportunizados aos alunos, referente aos saberes da Educação Física, são restritos e limitados. Essa constatação é fruto das relações de poder que permeiam as discussões curriculares, como também pelas influências sociais que contribuem para a valorização/desvalorização de determinadas disciplinas curriculares em detrimento de outras. Pensando na Educação Física, cumpre dizer que a mesma encontra, na proposta de Contagem/MG, campo fértil para colocar suas características e suas especificidades sem precisar se apoiar nos aspectos de outros componentes curriculares para sua valorização. Entretanto, analisando a Educação Física em relação às demais disciplinas da proposta curricular do 3º ciclo de formação, constatou-se também que – apesar de ser reconhecida como um campo do conhecimento instituído por saberes específicos que, dentro de suas dimensões pedagógicas, contribuem para a formação do aluno – seus conteúdos são, muitas vezes, vistos como atividades secundárias, auxiliares ou complementares no processo de ensino-aprendizagem. As noções sobre interdisciplinaridade, em sua maioria, foram elaboradas tendo como base o conteúdo das disciplinas ‘nobres’, colocando o conteúdo da Educação Física em segundo plano. Contudo, na proposta analisada, tal lugar tem sido contestado e lutas têm surgido para mudar esse quadro.

Palavras-chave: Educação Física, Currículo, Interdisciplinaridade.

Apresentação

Neste trabalho, objetiva-se relacionar e compreender o emprego do conceito de interdisciplinaridade na proposta curricular do 3º ciclo de formação¹ no Município de

*Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA. Professora do Centro Universitário e Colégio Metodista Izabela Hendrix e da Fundação Helena Antipoff. Email: flaviatemponi@hotmail.com

**Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Departamento de Educação e coordenador do mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU/UFOP). Email: claudio.ufop@yahoo.com.br

¹ O 3º ciclo de formação compreende aos três últimos anos do Ensino Fundamental direcionado aos adolescentes de 12 a 14 anos.

Contagem/MG e a Educação Física como parte de tal interdisciplinaridade. O princípio da interdisciplinaridade vem assumindo um importante papel no campo educacional. Estudos como de Japiassú (1976), Fazenda (1994), Siqueira (2001) apontam que esse princípio tenta articular, integrar e interagir as diferentes disciplinas escolares. Nos últimos anos, passou a ser utilizado pelas políticas educacionais como solução pedagógica para os problemas que acompanham o processo de ensino-aprendizagem, com o desafio de estabelecer novos diálogos entre as disciplinas. No entanto, nota-se que seu uso “tornou-se um modismo e uma moeda forte no campo pedagógico”, principalmente, para sustentar as justificativas de propostas curriculares ditas como inovadoras, conferindo “maior legitimidade a esses discursos” (VEIGA-NETO, 2006, p. 65).

Segundo Fazenda (1993, p. 45), “a interdisciplinaridade é princípio de unificação e não de unidade acabada”. Não é um fim, mas um meio de refletir sobre os saberes produzidos na escola. Nessa direção, tal fato exclui toda “tendência à hierarquização dominante” requerendo a “colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar, e que devem existir em um processo de formação” (LENOIR, 2002, p. 57-58).

Para problematizar as questões sobre interdisciplinaridade e Educação Física, como procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de dados, foram realizadas análises sobre o documento “Referenciais para construção da proposta curricular do 3º ciclo de formação” (proposta oficial de Contagem) e entrevistas com a comissão² que elaborou o documento em questão. Para isso, inicia-se o texto discutindo os conceitos em torno desse termo. Em seguida, problematiza-se a relação entre currículo e interdisciplinaridade. Por fim, analisa-se a interdisciplinaridade presente na proposta em questão, bem como a Educação Física nesse contexto.

O princípio da interdisciplinaridade

² A comissão foi formada por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de cada campo do conhecimento (Educação Física, Geografia, Inglês, Língua Portuguesa, Educação Artística, História, Matemática e Ciências) que atuaram no 3º ciclo de formação da rede de ensino municipal de Contagem/MG, representantes da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SEDUC) e uma assessoria externa. Da equipe multidisciplinar de professores, selecionou-se a profissional do campo da Educação Física que compunha a comissão. Entre as seis que representavam a SEDUC, três foram selecionadas aleatoriamente. A última entrevistada foi a assessora externa, totalizando cinco entrevistadas. Conforme combinado com as mesmas, usou-se uma denominação para as falas durante o transcorrer da pesquisa que evitasse suas identificações. Optou-se por simplesmente denominá-las de Entrevistada 1, Entrevistada 2, ... e assim por diante.

Registra-se que no Brasil, em meados da década de 70, alguns autores iniciaram vários estudos cujo objetivo central foi refletir e analisar o conceito de interdisciplinaridade (SIQUEIRA, 2001; TRINDADE, 2008). Dentre os estudiosos brasileiros, Hilton Japiassú (1976) apresenta-se como um dos primeiros pesquisadores a estudar tal conceito. O autor coloca que nos encontros de especialistas (professores, pedagogos, gestores, etc.) devem ocorrer significativas trocas de informações e de críticas na tentativa de superar a divisão do saber expressas pela disciplinaridade³ dos conteúdos. Em vista disso, nas comunicações realizadas entre os mesmos, deve-se buscar a redução dos “obstáculos ao enriquecimento recíproco, em que os conflitos, o espírito de concorrência e de propriedade epistemológico entre os pesquisadores” promova atitudes que vislumbrem e dêem “lugar ao trabalho em comum de busca de *interação*, entre duas ou mais disciplinas, de seus conceitos [...], de sua metodologia, de sua epistemologia, de seus procedimentos, de seus dados, bem como da organização da pesquisa e do ensino que dela possa decorrer” (JAPIASSÚ, 1976, p. 32, grifos do autor).

Todavia, é pertinente ressaltar que tudo isso exige que o professor tenha um conhecimento prévio da aplicabilidade e das práticas pedagógicas interdisciplinares para que realize um trabalho efetivo no ambiente escolar. Evidentemente, é conveniente dizer que cada professor “esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade” (JAPIASSÚ, 1976, p. 35). Porém, não se pode afirmar que essa atitude seja uma tarefa fácil e simples de se realizar. Pelo contrário, é um processo complexo que envolve o interesse de todos os especialistas, de todas as disciplinas em desenvolver temas e projetos nos quais possam ser trabalhadas as práticas interdisciplinares. Tal processo não se inicia nas escolas. Já no processo de elaboração curricular de Contagem, a complexidade diante a discussão da interdisciplinaridade se apresentou latente:

Alguns professores, equivocadamente, mas com muita boa vontade de fazer um bom trabalho, pensavam que alguns projetos tinham que abraçar o mundo e ter todas as áreas presentes: tinham que ter alguma coisa da matemática, alguma coisa das artes. A gente foi tentando inverter um pouco essa lógica, ampliar um pouco esse conceito de interdisciplinaridade. Isso não foi fácil. As pessoas estavam muito ressabiadas, pois a questão da disciplina, da gaveta, das fronteiras entre as áreas era muito forte entre os educadores. (Entrevistada 5)

³ O termo disciplinaridade vem da palavra disciplina, que por sua vez, é entendida como área especializada do conhecimento marcada pela fragmentação, descontextualização, linearidade, sobreposição, isolamento, distanciamento, etc. entre as disciplinas (FAZENDA, 1994).

Outra autora que discutiu essas dificuldades para o entendimento do termo interdisciplinaridade é Ivani Fazenda (1979, p. 39). Para ela, a interdisciplinaridade “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados”. Caracteriza-se como um método pedagógico que busca a colaboração e cooperação das diferentes áreas do saber na construção do conhecimento. Isso não quer dizer que o ensino interdisciplinar seja um ensino adequado, correto, único, que irá resolver todos os problemas de aprendizagem. Significaria um meio que permite refletir mais a fundo, criticamente, sobre o processo e elaboração de novos saberes. Nesse contexto, Fazenda (1979, p. 40) relata que “a interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento”.

Do ponto de vista de Trindade (2008, p. 82), “a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar”. Nesse caso, o professor que utiliza esse princípio “percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o ‘eu’ convive com o ‘outro’ sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro”, a conversa e as mudanças necessárias para ocorrer o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Diante dessas ponderações, o autor afirma que a interdisciplinaridade caracteriza-se por atitudes frente ao conhecimento. Essas atitudes interdisciplinares referem-se a novas formas de refletir, pensar e agir sobre as questões que envolvem a sociedade, formando o aluno para interferir de forma efetiva nos problemas sociais, econômicos, ambientais, etc.

Contudo, é possível observar que ainda não é possível ter uma única definição de interdisciplinaridade. Cada autor procura conceituar o termo de acordo com suas convicções, seus paradigmas e seus ideais de educação. Desse modo, “a dificuldade na sua conceituação surge porque ela está pontuada de atitudes, e não simplesmente em um fazer”, necessitando ser bem entendida para que práticas equivocadas não sejam levadas adiante (TRINDADE, 2008, p. 66).

Essa dificuldade em buscar uma definição para o processo pedagógico relacionado às práticas interdisciplinares pode, também, ser vislumbrado nos depoimentos das entrevistadas. Ao relatarem o que entendem sobre o termo interdisciplinaridade, deixam claro que existe uma dificuldade de defini-lo, assim como de aplicá-lo no fazer pedagógico. Contudo, acreditam que é possível realizar práticas educacionais interdisciplinares, levando à produção de novos saberes, conseqüentemente, ao crescimento intelectual do aluno.

Falar de conceito é tão difícil! A gente faz o tempo todo na prática da gente. É essa integração entre as várias disciplinas, entre os conteúdos, entre os profissionais, entre os temas. Eu acho que aí está presente a interdisciplinaridade. (Entrevistada 3)

A interdisciplinaridade é a ação de quebrar as barreiras entre as disciplinas, de tal forma que o objeto de conhecimento se torne comum, podendo-se enxergá-lo sob diferentes ângulos, produzindo-se conhecimentos comuns. (Entrevistada 4)

Percebe-se que, apesar das entrevistadas terem uma visão particular da noção de interdisciplinaridade, na proposta em foco não se encontra nenhuma discussão aprofundada teoricamente sobre esse termo. A partir disso, as bases da interdisciplinaridade encontradas na proposta precisam ser investigadas com maior cuidado. Como nos atenta Fazenda (1994, p. 34), “em nome da interdisciplinaridade abandonam-se e condenam-se rotinas consagradas, criam-se *slogans*, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisados e impensados”.

Enfim, é válido ressaltar que mesmo nós, professores, possuindo um entendimento satisfatório de como utilizar práticas pedagógicas interdisciplinares, ainda “corremos o risco de nos manter na superficialidade dos conceitos, das práticas e dos registros” (JOSÉ, 2008, p. 85). Diante disso, construir ou defender um conceito para a interdisciplinaridade requer “definir o contexto, enquanto espaço e tempo, o valor e aplicabilidade, a finalidade, a pergunta existencial que me move na busca de um entendimento maior” do que seja a interdisciplinaridade (GUIMARÃES, 2008, p. 126).

Nessas circunstâncias, não se pode cair na armadilha do romantismo, pensando que o uso da interdisciplinaridade seja a salvação dos problemas educacionais no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Ela permite enxergar o conhecimento sob diferentes ângulos do saber, procurando dar mais sentido ao trabalho docente e as questões que permeiam o cotidiano escolar. Contribuí, portanto, para a abertura de um constante exercício do diálogo entre os professores (TAVARES, 2008).

Currículo e interdisciplinaridade

Santomé (1998, p. 27), defende que o currículo interdisciplinar pretende “obter uma integração de campos de conhecimento e experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais”, como também, “o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar

conhecimentos concretos”. Nessa perspectiva, supõe-se que essas características demandem dos envolvidos saber conviver com as diferenças culturais, sociais e econômicas evidenciadas no trabalho docente. Encarar as práticas interdisciplinares como um processo de atitude, ação, intenção é um exercício que deve ser feito, constantemente, pelos professores, pois convida a refletir sobre as possibilidades de criar vínculos entre os diversos saberes, estabelecendo novas maneiras de suprir as necessidades impostas pela educação (MIRANDA, 2008).

Contudo, não se pode negar que um currículo interdisciplinar sofre influências “sociais, políticas e culturais”, interferindo, diretamente, no processo de ensino-aprendizagem que, supostamente, resultará em novas concepções de conhecimento. Assim, acredita-se que os alunos sejam formados integralmente, sendo capazes de refletir e transformar as questões que envolvem a sociedade. A partir disso, passando a “assumir responsabilidades” para que, posteriormente, se tornem “pessoas autônomas, solidárias e democráticas” (SANTOMÉ, 1998, p. 29).

Todavia, é válido ressaltar que cabe à escola propiciar um ambiente que promova e estimule o envolvimento e interesse dos professores em desenvolver projetos que vislumbram a prática interdisciplinar e que o objetivo do projeto pedagógico esteja centrado não só no processo de ensino aprendizagem, mas também no aluno. Ademais, deve-se levar em conta que “os professores trabalham em contextos de complexidade, incerteza, singularidade, instabilidade e conflito de valores” identificados no ambiente escolar (KLEIN, 2002, p. 131).

Pelos estudos de Fazenda (2006), verifica-se no cotidiano escolar – por meio das práticas pedagógicas e até mesmo pelo currículo – que os professores tentam, intuitivamente, realizar projetos de caráter interdisciplinar. Porém, pelo fato de estarem em um espaço que não possibilite, muitas vezes, estudar novas teorias, desenvolvem projetos sem características interdisciplinares, realizando uma justaposição entre as disciplinas. Igualmente, nos processos de elaboração de propostas curriculares, esses problemas também aparecem.

Isso nos conduz a repensar os argumentos em torno da interdisciplinaridade que visam integrar os conteúdos escolares, que “se espera acontecer graças a novos arranjos curriculares e principalmente graças a novas maneiras de se trabalhar os conteúdos disciplinares” (VEIGA-NETO, 2006, p. 66). No entanto, não se pode ignorar que esses argumentos nos permitem visualizar seus impasses e contradições. Para tanto, acredita-se ser problemático o emprego dos diferentes conceitos, posicionamentos, arranjos curriculares que são colocados pelos pesquisadores. Alguns artigos contêm afirmações que defendem a interdisciplinaridade com frases que “muito prometem, muito esperam, mas pouco explicam” (FAZENDA, 1994, p. 34). Imagina-se que isso possa estar acontecendo devido à elaboração de projetos ditos

interdisciplinares que “surgem da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida” (idem).

Tendo em vista essas discussões – com o intuito de uma melhor compreensão e análise sobre a relação entre currículo e interdisciplinaridade –, salienta-se que as práticas interdisciplinares não devem ser entendidas como um fim, algo definitivo, certo ou como um remédio que irá curar as doenças educacionais, mas sim como um instrumento, um método, uma didática que contribuirá para a construção de novos saberes, ampliando as possibilidades de entender o conhecimento a ser produzido (SOUZA, 2008). Portanto, tais constatações nos levam a crer que a interdisciplinaridade não é algo que possa ser medido, obtido ou agarrado, mas sim um princípio que deve ser problematizado e, ao mesmo tempo, analisado.

Não se pode deixar de lado que, apesar de várias tentativas dos estudiosos do tema em criar mecanismos para aprimorar as práticas pedagógicas interdisciplinares, ainda existe o fato que os professores têm um longo caminho a percorrer para entenderem a real aplicabilidade, utilidade e valor da interdisciplinaridade. Em síntese, “pelo próprio fato da realidade [ainda] apresentar múltiplas e variadas facetas, não é mais possível analisá-la sob um único ângulo” (FAZENDA, 1979, p. 52). Torna-se essencial ter um olhar interdisciplinar capaz de enxergar o que está além dos conteúdos escolares.

A Educação Física e o princípio da interdisciplinaridade

No âmbito educacional, assiste-se hoje no Brasil uma freqüente implantação de propostas curriculares que trazem o princípio da interdisciplinaridade como instrumento de seleção dos conteúdos escolares e como prática das atividades pedagógicas (BARRETTO; MITRULIS, 2001). Muitas vezes esse princípio é o carro chefe que sustenta as propostas conhecidas como inovadoras. Essas, geralmente, estão baseadas em modelos educacionais externos que afirmam ter êxito na sua aplicabilidade. Assim, “os procedimentos educativos não podem [ou não deveriam] se pautar em resultados de investigações quantitativas ou modelos importados de ação” (LIMA, 2008, p. 192). É preciso considerar nossos problemas, interesses e peculiaridades educacionais para que as políticas voltadas para a educação – que tem por princípio a interdisciplinaridade como um dos meios para selecionar os conteúdos das disciplinas escolares – sejam capazes de contribuir, efetivamente, para estimular a produção do conhecimento e para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a seleção dos conteúdos – que poderá dar base para investigar e solucionar as questões surgidas das demandas e necessidades dos alunos, contribuindo para compor o currículo escolar e, conseqüentemente, futuros projetos interdisciplinares – não ocorre de maneira tranqüila, “pacífica e desinteressada”. Nesse contexto, nunca é demais lembrar que o “currículo deve ser considerado como um processo informal de interação entre aquilo que é deliberado, o que é interpretado e o que é efetivado, às vezes de maneira transformada ou até mesmo subvertida” (GOODSON, 1995, apud SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 82).

Tendo em vista essas ponderações de ordem política e social, cabe aqui reafirmar que as propostas curriculares – fundamentadas pelo princípio de ciclo de formação – seguem didáticas relacionadas aos conteúdos escolares direcionados às orientações interdisciplinares, cujo objetivo está focado em “um currículo integrado por meio de projetos de trabalho, que favorecem a participação de alunos com variadas competências” (BARRETTO; SOUZA, 2005, p. 672). Nessa perspectiva, a proposta de formação de Contagem (pautada na lógica dos ciclos) descreve ser indispensável, por um lado, que a escola “avance na relação entre os saberes escolares, realidade social, diversidade étnico-cultural, sócio-ambientais, entre outras” para concretizar essa lógica interdisciplinar (CONTAGEM, 2006, p. 4). Por outro, que os professores levem em consideração a organização dos tempos escolares em ciclos de formação humana, criando e estimulando situações desafiadoras, produtoras de dúvidas e curiosidades.

Conforme uma das entrevistadas, esse processo de pensar a construção do conhecimento de forma integrada ainda é um desafio a ser superado pelos professores que querem trabalhar com base na lógica da interdisciplinaridade, considerando as demandas e necessidades dos alunos em uma proposta curricular que está fundamentada pelo ciclo de formação.

[...] em função das necessidades dos adolescentes, que a escola tem a oferecer em termos de construção do conhecimento formal, em termos de socialização e de outros aspectos que fazem parte da proposta curricular? Quais eram essas necessidades pela visão da interdisciplinaridade? [O desafio foi] fazer o movimento inverso que muitas escolas, muitas pessoas não estavam acostumados na época. [Os professores] assustaram um pouco inclusive. (Entrevistada 5)

A partir disso, analisando a proposta curricular do 3º ciclo de Contagem como uma tentativa de relacionar os conteúdos de diferentes disciplinas com a noção de ciclo de formação, encontra-se que “pensar a Proposta Curricular rompendo com a lógica

transmissiva, não significa romper com o conteúdo, mas sim abordá-lo a partir de outro olhar: o olhar da *interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade*” (CONTAGEM, 2003, p. 12, grifos meus). Tal olhar daria base para uma reflexão sobre “o aluno como um sujeito sócio-histórico-cultural e em processo de desenvolvimento” (idem, p. 13). Nesse caso, o conteúdo não seria a parte principal a ser transmitida ao alunado. Os conhecimentos e os conceitos passam, supostamente, a ser reconstruídos pelo aluno de forma integrada, na qual as reconstruções devem ser abstraídas e compreendidas sob o olhar das diversas áreas do conhecimento.

O problema é que estamos em uma crise mundial, econômica, financeira. Quais os conteúdos, de quais áreas a gente precisa acionar pra compreender esse fenômeno, esse movimento? [...] Não é o conteúdo disciplinar que define qual projeto vai ser trabalhado, mas sim quais temas, quais questões, quais problemas estão na sala de aula que detonam necessidades de aprendizagem e que, em função disso, os alunos vão buscar informação; vão organizar seus estudos; vão investigar; vão fazer entrevistas. (Entrevistada 5)

Nessa direção, nota-se que a seleção dos conteúdos que dão base a formação do aluno deve voltar-se para o desenvolvimento de 34 ‘capacidades interdisciplinares’ (CONTAGEM, 2003). Capacidades que, sob a ótica inter e transdisciplinar, devem envolver saberes de todas as disciplinas. A articulação e interação dos conhecimentos das diferentes disciplinas devem oferecer ao aluno condições de solucionar o ‘problema’ de forma que amplie seus conhecimentos em uma perspectiva socioantropológica, cultural e política.

Problematizando essas capacidades, percebe-se no documento um descompasso na conceituação dos princípios de inter e transdisciplinaridade, que ora aparecem tendo o mesmo sentido, articulando-se e integrando-se; ora sendo tratados de modos distintos. No documento, compreende-se que a lógica da interdisciplinaridade é entendida como a integração de dois ou mais saberes dos componentes curriculares para a produção do conhecimento. Na lógica da transdisciplinaridade, o conhecimento é adquirido pela articulação entre os vários conteúdos disciplinares. Essa junção deve ocorrer naturalmente, de forma que as respostas para o ‘problema’ considerarão os aspectos sociais e culturais (CONTAGEM, 2003).

A gente tentou trazer a interdisciplinaridade o tempo todo para a nossa discussão. Quando a gente discute cada capacidade dessa, a gente começa a ver o quê? Que cada disciplina pode contribuir para essa capacidade. Contudo, vejo que está muito teoricamente falado e muito pouco trabalhado na proposta. Observando bem, as capacidades são muito amplas. Na hora que pego as capacidades amplas, consigo enxergar muito mais que a

interdisciplinaridade. Consigo enxergar a transdisciplinaridade nas capacidades. Agora na hora de propor seu funcionamento, aí é que está o problema. (Entrevistada 2)

Na seqüência, examinando cada ‘capacidade interdisciplinar’, bem como o depoimento das entrevistadas, verifica-se que a comissão responsável pela elaboração da proposta tentou, nos momentos de debate e de construção do documento, trabalhá-las com diálogo e interação entre os conteúdos das disciplinas. A intenção era que: 1) cada ‘capacidade’ pudesse ser trabalhada por todas as disciplinas do currículo escolar; 2) cada conteúdo contribuísse na produção do conhecimento, sem perder de vista sua especificidade; 3) cada ‘capacidade’ não fosse construída pautada no conteúdo disciplinar, mas sim nas habilidades e competências que os alunos deveriam desenvolver e atingir durante e ao final do 3º ciclo de formação. A declaração abaixo ilustra como aconteceria esse processo.

[...] Tenho que trabalhar Brasil Geral na 5ª série. Trabalhar História Antiga em tal ano. Assim, acaba-se limitando as possibilidades [de trabalhar a interdisciplinaridade]. Acho que o referencial mostra isso: em vez de mandar conteúdos por área, são capacidades interdisciplinares que dizem de várias áreas. (Entrevistada 4)

No entanto, contrariando algumas intenções, observa-se que certas ‘capacidades interdisciplinares’ foram constituídas tendo como base o conteúdo de determinadas áreas do conhecimento, descaracterizando-as da noção de inter e transdisciplinaridade empregada no documento e reforçando a questão da hierarquia dos saberes escolares⁴.

[...] tem umas [capacidades interdisciplinares] no documento em que umas áreas são o carro chefe. A gente foi deixando [certas áreas do conhecimento] para depois. Fomos lendo os conteúdos e falando: “o que trabalhar na 8ª série?”. [...]. Esse conteúdo era transformado em capacidade. Era um ir e vir o tempo todo: que é importante saber desse conteúdo, como transformar isso em capacidade? (Entrevistada 2)

[...] Mesmo que estivesse presente naquela capacidade uma área com mais força, se a escola referendou, ficava descrita no documento. Era um diálogo contínuo e tenso. Por que tenso? Por que tinha hora que ficava tendendo a ir para uma área específica. (Entrevistada 4)

⁴ No âmbito curricular, pode-se dizer que a hierarquia está relacionada: a) a importância dada a um determinado componente curricular, b) ao prestígio de certas áreas do conhecimento e, c) ao compartimento dos conteúdos (GARÍGLIO, 1997).

Tendo em vista esses depoimentos, compreendo que a “interdisciplinaridade é percebida [na proposta curricular do 3º ciclo de formação] como uma prática essencialmente ‘política’, isto é, como uma negociação entre diferentes pontos de vista, para finalmente se decidir como uma representação é considerada adequada, em vista de uma ação” (FOUREZ, 1992, apud, LENOIR, 2002, p. 48). Ação que seleciona qual conhecimento, ou quais ‘capacidades interdisciplinares’ são consideradas válidas para a formação do aluno. Portanto, cabe ressaltar que, sendo o currículo um artefato social que está em constante construção, torna-se necessário “analisar os valores e interesses sociais que levem a inclusão e a exclusão de determinados conhecimentos nos processos de escolarização” (YOUNG, 1971, apud, SANTOS, 2000, p. 47). Nesse caso, analisar e avaliar os conhecimentos da Educação Física nesse contexto. Contexto que compreende a construção do conhecimento pautada na integração, na articulação, no diálogo entre duas ou mais áreas do saber das diferentes disciplinas escolares.

Assim, considerando a Educação Física como disciplina que faz parte da proposta curricular do 3º ciclo de Contagem, tendo efetivas condições de integrar e articular seus conhecimentos com as demais disciplinas, foi questionado às entrevistadas: Diante do princípio da interdisciplinaridade apresentada pela proposta em foco, a Educação Física é um componente que permite auxiliar ou articular saberes com os conteúdos das demais disciplinas? Obtive-se as seguintes respostas:

[...] Acho que ela vem para articular saberes e para auxiliar também. Ela articula porque tem um tanto de saber que é só dela. Ela tem que articular as coisas [os conteúdos] dela também, dessa área específica. Eu enxergo a Educação Física auxiliando todas as áreas. (Entrevistada 2)

[A Educação Física] é um componente que pode articular-se com todos os outros. Aliás, acho que ainda é muito pouco articulado. As escolas têm que ousar um pouco mais, porque a Educação Física se propõe a trabalhar a relação com o corpo [...]. (Entrevistada 5)

Auxiliar não porque tem o conhecimento que é específico dela, assim, como todas as áreas. É mais articulação mesmo. (Entrevistada 1)

Tomando como base essas declarações e analisando as 34 ‘capacidades interdisciplinares’, conclui-se que o conteúdo da Educação Física está mais para auxiliar que integrar ou articular com os demais saberes. Lendo atentamente cada ‘capacidade’, sob um ponto de vista, percebe-se que conhecimentos que tem como pano de fundo suas especificidades dão base para duas ‘capacidades’, a saber: “experimentar, sentir, viver sua

capacidade de expressão corporal, desenvolvendo sua consciência e seu potencial criador” (CONTAGEM, 2003, p. 14) e “valorizar-se como sujeito afetivo e sexual dotado de um corpo, de uma história, de relações afetivas, etc.” (idem, p. 16). Portanto, mesmo a comissão se esforçando para que todas as ‘capacidades’ sejam inter ou até mesmo transdisciplinares, nota-se que no processo de “seleção dos conteúdos [que] precisa voltar-se para o desenvolvimento das capacidades” (CONTAGEM, 2003, p. 14) não cumpriu seu papel, deixando que algumas disciplinas fossem mais contempladas que outras. Certamente, isso está vinculado às questões culturais e sociais que persistem em elaborar currículos hierarquizados.

Isso foi evidenciado ao solicitar às entrevistadas que listassem, em forma de ‘votação’, quais conteúdos deram base para a elaboração de determinadas ‘capacidades interdisciplinares’. O resultado está no quadro a seguir.

Quadro 1

<i>Disciplinas</i>	<i>TOTAL</i>	Entrevistada 1	Entrevistada 2	Entrevistada 3	Entrevistada 4	Entrevistada 5
Português	27	7	6	9	3	2
Geografia	23	2	5	5	6	5
História	27	3	9	5	5	5
Matemática	23	4	6	4	4	5
Educação Física	12	2	3	2	3	2
Ciências	14	2	3	4	2	3
Arte	25	7	5	6	1	6
Inglês	05	1	1	1	0	2
Ens. Religioso	04	1	3	0	0	0
TODAS	107	19	24	15	20	29

Analisando os resultados, certifica-se que mesmo boa parte dos ‘votos’ (107) representar uma forte tendência de todas as ‘capacidades’ seguirem a lógica da inter/transdisciplinaridade, o componente curricular Educação Física recebeu apenas dois ou três ‘votos’, perfazendo ao todo 12. Assim, verifica-se que apesar da Educação Física ter plenas condições de articular seus conhecimentos específicos com os demais, ficou claro, mais uma vez, que a contribuição da mesma no processo de formação do aluno está voltada para auxiliar as outras disciplinas.

Constatou-se que a Educação Física insere-se na proposta curricular para o 3º ciclo apresentando uma articulação com as finalidades e propósitos da política de ciclo de

formação. Apesar disso, em segundo plano os conhecimentos oportunizados aos alunos, referente aos saberes da Educação Física, são restritos e limitados. Essa constatação é fruto das relações de poder que permeiam as discussões curriculares, como também pelas influências sociais que contribuem para a valorização/desvalorização de determinadas disciplinas curriculares em detrimento de outras.

Entretanto, analisando a Educação Física em relação às demais disciplinas da proposta curricular do 3º ciclo de formação, constatou-se que – apesar de ser reconhecida como um campo do conhecimento instituído por saberes específicos que, dentro de suas dimensões pedagógicas, contribuem para a formação do aluno – seus conteúdos são, muitas vezes, vistos como atividades secundárias, auxiliares ou complementares no processo de ensino-aprendizagem.

Pensando na Educação Física, cumpre dizer que a mesma encontra, na proposta de Contagem, campo fértil para colocar suas características e suas especificidades sem precisar se apoiar nos aspectos de outros componentes curriculares para sua valorização. Para tanto, a professora de Educação Física que representou um dos integrantes da equipe multidisciplinar dos profissionais que trabalhavam com o 3º ciclo, conseguiu, por meio de sua participação nessa comissão, ampliar o debate em torno da importância dessa disciplina para a formação do aluno.

[...] E a professora de Educação Física o tempo inteiro contribuía com essa dimensão que algumas vezes, algumas áreas ficam presos na cognição. Ela [professora] trazia a dimensão do corpo [...] conseguia trazer os elementos da área dela. A questão da corporeidade, da motricidade, do movimento, da visão do corpo, quer dizer: ela trazia uma série de discussões que eram muito pertinentes [discussões relacionadas a] afetividade, de como lidar com o aluno. [Além disso], uma área que nunca teve nota, que não reprovava, como é que ela conseguia fazer o trabalho? Ah, mais é porque a outra área é muito importante! Ah, então não é importante discutir seu corpo? Então a professora foi um achado para gente, ela trouxe muitas contribuições. (Entrevistada 4)

Nota-se que há uma tentativa de diminuir a distância ou a hierarquia existente entre a disciplina Educação Física com as demais. Debortoli (1995, p. 157) argumenta que, essas questões, que a diferença existente entre os saberes aparece, muitas vezes, na hierarquização imposta pela cultura escolar. Continua dizendo que “na hierarquização dos saberes de que a escola se incube, a brincadeira [um dos conteúdos desenvolvidos pela Educação Física] nunca passou de uma atividade inferior. Pedagogicamente, quando o brincar chega a ter alguma importância, é porque se mostrou como um meio eficiente para as outras aquisições”. Com

isso, o status/poder de uma disciplina estaria relacionado aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento escolar.

Dessa forma, a hierarquia entre os saberes escolares foi evidenciada no documento pelo escasso número de ‘capacidades interdisciplinares’ direcionadas ao conteúdo específico da Educação Física. Em contrapartida, percebeu-se que houve uma forte intenção em romper e reverter essa situação que, certamente, foi influenciada pela cultura escolar, criando melhores condições para que os componentes de menor peso tenham mais voz e vez nos currículos escolares.

Nessa direção, ao analisar as ‘capacidades interdisciplinares’, constatou-se que um dos propósitos para elaborá-las partiu de intenções, descritas superficialmente, que visavam às necessidades e às demandas dos alunos do 3º ciclo, tendo como pano de fundo a lógica inter/transdisciplinar. Segundo o documento, as mesmas tinham que permear, interagir e englobar todos os saberes escolares. Porém, muitas delas foram elaboradas tomando como base o conteúdo das disciplinas com maior peso curricular, ficando as demais auxiliando estas no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, no que diz respeito à Educação Física, o conteúdo específico dessa disciplina foi pouco contemplado na elaboração ou seleção das ‘capacidades interdisciplinares’. Isso fez com que a Educação Física adquirisse mais um caráter de auxiliar às outras disciplinas do que integrar ou articular seus próprios conhecimentos com as demais.

Em termos gerais, pode-se dizer que a Educação Física fica submetida à exaltação do trabalho com o corpo, induzindo-se a pensar que a mesma é uma mera atividade prática, cujo conteúdo está direcionado apenas para o desempenho físico. Outra dimensão que é atribuída à Educação Física como uma disciplina que pode articular com as outras, mas que na verdade dispõe-se mais para auxiliar, é que em suas aulas ela pode trabalhar tanto o seu conteúdo, como o conteúdo das demais disciplinas, ajudando o aluno na sua formação ‘global’ referente a atitudes, valores, comportamentos, desenvolvimento motor, dentre outros. No entanto, é válido registrar que o saber da Educação Física, “não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento” (BETTI, 1994, p. 42). Não é um saber que vem pronto e acabado, sem abertura para questionamentos, mas sim um saber que se relaciona também com as questões políticas, sociais e culturais, nas quais o aluno tem a possibilidade de se posicionar criticamente diante do conhecimento.

Por fim, acredita-se que a Educação Física, em uma proposta curricular fundamentada pela noção de ciclo de formação que tem como princípio a interdisciplinaridade, possa, “mais que as outras disciplinas da escola, estar mais próxima da utopia lúdica, na medida em que a

sua especificidade caracteriza-se contrariamente à lógica racionalista que a escola legítima” (GARIGLIO, 1995, p. 30). Utopia lúdica que nos conduz a perceber o aluno como um sujeito que precisa de cuidado, atenção e respeito. Dessa maneira, o professor na sua prática pedagógica, tem a possibilidade de olhar para si próprio, para o outro e refletir que também se aprende com o aluno, que as diferenças não são barreiras para se alcançar uma educação de qualidade (GADOTTI, 1987).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, E. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BARRETTO, E. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set/dez, 2005.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino de Educação Física. *Discorpo: Revista do departamento de Educação Física e desportos da PUC-SP*, São Paulo, n.3, 1994.

DEBORTOLI, J. A. Equilibrando sobre um arame de farpas. Dissertação (Mestrado). 1995. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG – Programa de Pós-Graduação, 1995.

CONTAGEM, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. *Referenciais para construção da proposta curricular do 3º ciclo de formação*. Contagem: SEDUC, 2003.

_____. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Documento referente às *Orientações para a Construção da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental Organizada em Ciclos de Formação Humana*. Contagem: SEDUC, 2006.

FAZENDA, I. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: _____. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2002.

_____. (Org.). *Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos*. São Paulo: Criarp, 2006.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GARIGLIO, J. A ludicidade no jogo de relações trabalho/escola. *Movimento*, Porto Alegre, n. 3, p. 27-34, 1995.

GUIMARÃES, M. J. E. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

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

JOSÉ, M. A. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2002.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2002.

LIMA, S. R. A. Mais reflexão, menos informação. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOMÉ, J. *Globalização e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIQUEIRA, A. Práticas interdisciplinares na educação básica: uma revisão bibliográfica – 1970-2000. *Educação Temática Digital*. Campinas, v.3, n.1, p. 90-97, dez, 2001.

SOUZA, F. C. O ser interdisciplinar e a construção simbólica da “cura” nos espaços educacionais. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: O que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). *Educação Física escolar: Política, investigação e intervenção*. Vitória: PROTEORIA, v. 1, 2001.

TAVARES, D. E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido? In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 2006.