



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF**

**Aline Protta Lanna Gomes**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA INFÂNCIA: um estudo  
sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do  
Distrito Federal**

**Brasília-DF  
2020**

**Aline Protta Lanna Gomes**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA INFÂNCIA: um estudo  
sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do  
Distrito Federal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

**Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa**

**Brasília-DF  
2020**

**Aline Protta Lanna Gomes**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA INFÂNCIA: um estudo  
sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do  
Distrito Federal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Defendida e aprovada em \_\_\_\_\_, de dezembro de 2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa  
PPGEF-UnB – Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers  
PPGEF-UnB – Membro Interno

---

Prof. Dr. Roberto Lião Júnior  
FEF-UnB – Membro externo

---

Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde  
SEEDF – Suplente

Dedico este trabalho a minha família, em especial ao meu filho, que é a minha força e o maior motivo para que conseguisse chegar até aqui. Dedico também aos meus alunos, que me inspiraram a estudar e a me qualificar para desempenhar um trabalho melhor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de trilhar esse caminho e também por ter me dado a chance de ser mãe justamente neste período, em que eu cresci, amadureci e aprendi que tempo é sinônimo, muitas vezes, de organização.

Agradeço à minha família, por todo amor e apoio que me deram até aqui. À minha mãe Leise, por me apoiar, por me ensinar a amar a educação e me incentivar a continuar os estudos. Ao meu pai Luiz Guilherme, por me apoiar, acreditar sempre em mim e estar presente em todas as minhas conquistas, por mais que elas parecessem ser pequenas.

Agradeço ao meu esposo Cláudio, por não medir esforços em me ajudar nesta caminhada, ao me incentivar e me permitir até mesmo a diversão, para que esse processo fosse mais agradável e saudável. E principalmente por ter se revelado um excelente pai, dividindo todas as tarefas comigo para não me sobrecarregar e para que o Henrique sentisse o mínimo a minha falta, sobretudo nos momentos em que eu precisei me dedicar mais tempo aos estudos.

Ao meu filho Henrique, que nasceu junto com o projeto de fazer o mestrado e esteve literalmente comigo, me trazendo alegria e sentido de viver e me motivando a continuar a cada dia!

Agradeço a todos os colegas de trabalho que, de uma forma ou de outra, contribuíram ou me incentivaram a crescer.

Agradeço toda orientação que tive do professor Jonatas Maia, que aceitou embarcar nesta jornada comigo de forma humana e saudável, me trazendo uma visão completamente diferente da de muitos amigos em relação ao processo de pós-graduação. Agradeço-lhe toda a paciência em me ensinar e responder as minhas dúvidas mais bobas.

Agradeço ao professor Juarez Sampaio, que esteve disposto a discutir, a separar materiais, a ler meus textos, a me conduzir na escrita em alguns momentos do meu trabalho, a tirar inúmeras dúvidas, desde o momento em que eu quis iniciar esta jornada. Em especial, agradeço por ter me ajudado a organizar o caminho percorrido, de uma forma excepcional, que ele não fez nem com ele! E também pelos momentos de amizade que me fizeram rir e crescer como pessoa.

Agradeço aos meus colegas de grupo, o melhor grupo, Pâmela, Graciele, Kênia, Vitor, Rafael, Robson, Henrique e Hadamo, por estarem sempre prontos a me ajudar e por todas as contribuições que deram para que eu concluísse o meu trabalho. Em especial, quero agradecer

a amizade da Pâmela, que esteve “colada” comigo durante este processo e me ensinou, principalmente, o sentido da vida!

Agradeço à banca, professoras Ingrid e Jaciara e professor Roberto Liáo, que se propuseram, com carinho e atenção, a ler meu trabalho e tecer suas considerações. Também agradeço toda a discussão e troca de materiais que se perpetuaram da qualificação até aqui.

Agradeço à Secretaria de Educação e ao Sindicato dos Professores, que, juntos, permitiram o meu afastamento remunerado, o qual foi essencial ao desenvolvimento do trabalho acadêmico.

Por fim, agradeço à equipe gestora do CEI I do RF I, Andréia, Leandro e Francilene, e às coordenadoras Najme e Sandra, que com prontidão atenderam a todos os meus pedidos referentes à preparação para o mestrado, incluindo organização de horários, participação em congresso, entre outros.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

## RESUMO

O estudo parte do Programa Educação com Movimento (PECM), implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 1997, e toma como objeto a interdisciplinaridade. O PECM se baseia em uma perspectiva de trabalho coletivo, inserindo o professor de Educação Física (EF) na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (AI), com base em uma parceria pedagógica de atuação com o professor pedagogo. A finalidade do programa é a ampliação da experiência corporal dos alunos por meio de intervenção pedagógica interdisciplinar e integrada aos conteúdos de ensino ofertados pelo pedagogo, conforme é preconizado no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal. No contexto em que vivemos hoje, é importante repensar o fenômeno interdisciplinar e suas origens, que desencadearam uma nova forma de pensar sobre a humanidade e o mundo. Ao abordar a interdisciplinaridade, é conveniente compreender terminologias e conceitos vizinhos para uma melhor apreensão do termo. O conceito de interdisciplinaridade apresenta uma polissemia de sentidos e, ainda, constitui sentidos móveis que necessitam de exemplos e associações para sua elucidação. Na presente pesquisa, sublinhou-se o componente interdisciplinar almejado pelo PECM, observando-se que sua referência o situa como justificativa fulcral ao seu desenvolvimento. Portanto, o objetivo foi compreender como se configura a interdisciplinaridade no PECM por meio dos documentos nos quais o programa se fundamenta e em face àquilo que está consignado no texto do próprio programa. Para tanto, foi necessária ampla revisão de literatura acerca da interdisciplinaridade e sua interface com a EF. Pautado por uma abordagem qualitativa, o delineamento metodológico da pesquisa assumiu a documentação indireta com a pesquisa documental como fundamento orientador de produção de dados. Para o tratamento dos dados, foram utilizadas a técnica de análise documental, com o programa de análise qualitativa MAXQDA, e a análise de conteúdo, com a metodologia de Bardin. Como principais resultados, podemos destacar que todos os documentos apresentam a interdisciplinaridade como um aspecto importante na ação pedagógica. No entanto, a falta do conceito e de um debate mais profundo a respeito do tema pode impactar nas ações pedagógicas interdisciplinares, uma vez que não se sabe ao certo o que e como fazer. Um grande avanço foi identificado com este estudo, que é a destinação do espaço/tempo, condição necessária e indispensável para que a interdisciplinaridade aconteça. Os documentos analisados, de forma geral, apresentam aspectos importantes ao processo de elaboração das ações interdisciplinares, mas também apresentam lacunas que podem dificultar a implementação de ações como essa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola 1; Educação Física 2; Interdisciplinaridade 3; Educação Infantil 4; Anos iniciais do Ensino Fundamental 5.

## ABSTRACT

The study is part of the “Education with Movement Program” (PECM), implemented by the State Department of Education of the Federal District (SEEDF) in 1997, and takes interdisciplinarity as its main objective. PECM is based on a collective work perspective, inserting the Physical Education (EF) teacher in Early Childhood Education (EI) and in the Early Years of Elementary Education (AI), based on a pedagogical partnership of performance with the pedagogical teacher. The purpose of the program is to expand the students' bodily experience through interdisciplinary pedagogical intervention and integrated with the teaching contents offered by the pedagogue, as recommended in the Basic Education Curriculum of the Federal District. In the global context in which we live today, it is important to rethink the interdisciplinary phenomenon and its origins, which triggered a new way of thinking about humanity and the world. When approaching interdisciplinarity, it is suitable to understand terminologies and neighboring concepts for a better understanding of the term. The concept of interdisciplinarity presents a polysemy of meanings and, still, constitutes moving meanings that need examples and associations for its elucidation. In the present research, the interdisciplinary component sought by the PECM was highlighted, observing that its reference places it as a central justification for its development. Therefore, the objective was to understand how interdisciplinarity is configured in PECM through the documents on which the program is based and in view of what is stated in the text of the program itself. For that, it was necessary a wide literature review about interdisciplinarity and its interface with PE. Guided by a qualitative approach, the methodological design of the research assumed the indirect documentation with the documentary research as a guiding principle of data production. For the treatment of the data, the technique of document analysis was used, with the qualitative analysis program MAXQDA, and the content analysis, with the methodology of Bardin. As main results, we can highlight that all documents present interdisciplinarity as an important aspect in the pedagogical action. However, the lack of a concept and a deeper debate on the topic can impact on interdisciplinary pedagogical actions, since it is not known for sure what and how to do it. A major advance was identified with this study, which is the allocation of space / time, a necessary and indispensable condition for interdisciplinarity to happen. The analyzed documents, in general, present important aspects to the process of elaboration of interdisciplinary actions, but they also have gaps that can hinder the implementation of actions like this.

**KEYWORDS:** School 1; Physical Education 2; Interdisciplinarity 3; Child Education 4;  
Early years of Elementary School 5.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Programa MAXQDA.....	87
Figura 2 – Segmentos codificados com o MAXQDA em tabela.....	88
Figura 3 – Segmentos codificados com o MAXQDA em texto.....	88
Figura 4 – Exemplo de organização do trabalho pedagógico do professor de EF.....	117

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI	Anos iniciais do ensino fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMDF	Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREFE-DF	Conselho Regional de Educação Física do Distrito Federal
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EF	Educação Física
EI	Educação infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OAD	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
PECM	Programa Educação com Movimento
PPP	Projeto político-pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
THC	Teoria histórico-cultural
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b><u>1</u></b>	<b><u>O que aconteceu antes de começar a brincadeira?</u></b>	<b>11</b>
<b><u>2</u></b>	<b><u>Espera aí...</u></b>	<b>14</b>
<b><u>3</u></b>	<b><u>Antes de começar a brincadeira, precisamos compreender algumas coisas!</u></b>	<b>19</b>
<b>3.1</b>	<b>A interdisciplinaridade</b>	<b>19</b>
3.1.1	O percurso histórico que levou à necessidade do trabalho pedagógico interdisciplinar	19
3.1.2	Compreensão do termo interdisciplinaridade	29
3.1.3	A interdisciplinaridade no campo pedagógico	35
3.1.3.1	As possibilidades da Educação Física em ações interdisciplinares	42
3.1.3.2	As limitações e os avanços do trabalho interdisciplinar envolvendo a Educação Física com base em pesquisas já realizadas	46
3.1.3.3	Interdisciplinaridade e Educação Física: o ponto de encontro com base na teoria histórico-cultural	50
3.1.3.3.1	Uma reflexão sobre a apropriação de conteúdos culturais pela criança e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores	54
3.1.3.3.2	Um possível ponto de encontro entre a psicologia histórico-cultural, a interdisciplinaridade e a Educação Física	61
<b>3.2</b>	<b>Os documentos vigentes aos quais o Programa Educação com Movimento mantém referência</b>	<b>64</b>
3.2.1	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação	65
3.2.2	As Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica	66
3.2.3	A Base Nacional Comum Curricular	67
3.2.3.1	Crítica à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular	68
3.2.4	O Currículo em Movimento do Distrito Federal	74
<b>3.3</b>	<b>O Programa Educação com Movimento</b>	<b>77</b>
3.3.1	A história do Educação com Movimento desde a sua primeira versão e os currículos existentes nesse período	77
3.3.2	Dos princípios e do funcionamento	80
<b><u>4</u></b>	<b><u>Regras da brincadeira</u></b>	<b>83</b>
<b>4.1</b>	<b>Natureza da pesquisa</b>	<b>84</b>
<b>4.2</b>	<b>Delineamento metodológico</b>	<b>84</b>
4.2.1	A pesquisa documental	85
4.2.1.1	Análise documental	86
4.2.1.2	Análise de conteúdo	89
<b><u>5</u></b>	<b><u>Chegou a hora de brincar!</u></b>	<b>91</b>
<b>5.1</b>	<b>A concepção de interdisciplinaridade nos documentos</b>	<b>91</b>
<b>5.2</b>	<b>As justificativas para o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar na escola</b>	<b>96</b>
<b>5.3</b>	<b>Os pressupostos teóricos acerca da interdisciplinaridade</b>	<b>99</b>
5.3.1	A educação integral	99
5.3.2	O currículo integrado e a transversalidade	103
5.3.3	Teoria histórico-cultural	108

5.4	As condições do trabalho interdisciplinar à luz dos limites dos documentos analisados	112
5.5	Avanços e fragilidades consignados nos documentos acerca dos subsídios teóricos e prático-metodológicos do trabalho pedagógico interdisciplinar com base no PECM	120
<u>6</u>	<u>Pausa na brincadeira para as considerações do processo até aqui</u>	<u>125</u>
	<u>Referências Bibliográficas</u>	<u>131</u>

## 1 O QUE ACONTECEU ANTES DE COMEÇAR A BRINCADEIRA?

Este estudo é motivado pela minha trajetória profissional na Educação Física. A seguir apresento os momentos marcantes e decisivos que trilhei antes de começar esta “brincadeira”<sup>1</sup>.

Desde a minha infância, fui incentivada pela minha família a praticar alguma atividade física. Fiz natação durante sete anos e depois joguei vôlei — nada perto de treinamento profissional, apenas aulas. Nunca me interessei muito por esporte de alto rendimento, nem mesmo para assistir pela televisão, mas sempre gostei de me exercitar e participar das aulas na escola.

Minha mãe atua na área de educação e sempre falei que nunca trabalharia em escola, pois é um ambiente em que se trabalha muito e ganha-se pouco e que gera muito estresse. Decidi, quando cursava o ensino médio, que faria Educação Física (EF), com a intenção de desenvolver um trabalho com reabilitação, de preferência no Hospital Sarah. Não consigo recuperar de onde tirei essa ideia, mas sempre tive vontade de trabalhar com pessoas com deficiência. Pensei primeiro em fazer fisioterapia, mas, na Universidade de Brasília (UnB), não havia o curso ainda, e financeiramente seria bem complicado para a minha família custear uma universidade particular. Foi pesquisando sobre os cursos ofertados na UnB que encontrei a possibilidade de, por meio da EF, trabalhar com reabilitação.

Fui lendo e pesquisando sobre a área e sobre as possibilidades de atuação. E nesse mesmo momento, ainda no início do ensino médio, comecei a treinar em uma academia próxima à escola — eu amava aquele momento, aquele clima, aquele espaço... Foi quando surgiu a curiosidade também sobre o trabalho de profissionais de EF naquele ambiente. Estava gostando tanto do que eu estava encontrando sobre a EF, que eu já não faria naquele momento fisioterapia, mesmo se eu tivesse a oportunidade. Eu realmente estava decidida pela EF.

Entre na UnB no primeiro semestre de 2006. Apesar de estar focada no meu propósito de trabalhar no Hospital Sarah, estava aberta a outras experiências. Além de ter cursado diversas disciplinas com focos diferentes, participei de todos os projetos de extensão que foram possíveis durante o meu curso. Tive a oportunidade de desenvolver trabalhos com diabéticos no projeto Doce Desafio; com idosos no projeto GEPAFI; com crianças em aulas de EF na escola, no projeto de Detecção de Potenciais para Desenvolver a Ginástica Artística de Alto Nível e

---

<sup>1</sup> Trago a brincadeira, fazendo um jogo de palavras, para representar as seções desta pesquisa. O termo *brincadeira* me remete a prazer, diversão e desenvolvimento, palavras que representam a minha trajetória no mestrado. *Brincadeira* também é um termo que representa muito bem a faixa etária e o programa estudado com esta pesquisa. Brincar com este tema me motivou e tornou o processo, com todas as suas dificuldades e pressões, mais “leve” e portanto, mais prazeroso.

Iniciação da Ginástica Olímpica para Portadores de Necessidades Especiais; e com os funcionários e alunos da faculdade de Educação Física com o projeto de Massagem Laboral. Tive a oportunidade também de me envolver com pesquisa, participando da Rede CEDES de estudos, pesquisando políticas públicas do DF com a professora Dulce Maria Filgueira de Almeida Suassuna e os professores Alfredo Feres Neto e Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo (Tatu), e participando também do programa de iniciação científica, investigando crianças com necessidades especiais, com a professora Rossana Travassos Benck, e a educação do corpo na infância, com a professora Ingrid Dittrich Wiggers.

Identifiquei-me com todas as experiências, cada uma foi única. Porém, uma delas fez eu me apaixonar por uma área na qual sempre disse que não iria trabalhar: a escola! A paixão foi acesa nos projetos de Detecção de Potenciais para Desenvolver a Ginástica Artística de Alto Nível e Iniciação da Ginástica Olímpica para Portadores de Necessidades Especiais, que consistiam em aulas de EF na educação infantil (EI), com orientação da professora Rossana Travassos Benck. Depois disso, algumas disciplinas voltadas para a área escolar reafirmaram esse sentimento.

Quando eu estava no último ano do curso, surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola particular com EI e anos iniciais do ensino fundamental (AI). Após ter concluído o curso de licenciatura plena em EF, no final do ano de 2009, as portas se abriram para que eu pudesse ministrar aulas em outros níveis de ensino, passando também pelos anos finais do ensino fundamental e pelo ensino médio. Ainda no último semestre da minha graduação, tive a oportunidade de participar do processo seletivo da pós-graduação em Educação Física Escolar, oferecido pela UnB, em que ingressei no início de 2010, com pesquisa sobre o desenvolvimento motor de crianças diagnosticadas com transtorno de hiperatividade e *deficit* de atenção.

Trilhando minhas experiências com a área escolar, após começar o curso de especialização, tive a oportunidade de atuar durante dois anos como tutora a distância do curso de licenciatura de Educação Física oferecido pela UnB, uma experiência maravilhosa. Comecei com uma disciplina com cujo conteúdo eu tinha muita proximidade, por tratar da Educação Física na educação infantil. Ao ministrar a primeira aula presencial, diverti-me tanto, que descobri, no ensino superior, uma outra possibilidade de docência que eu amei!

Em 2013, fiz o concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e fui nomeada em 2015. Trabalhei inicialmente com os anos finais do ensino fundamental e, depois, com o Programa Educação com Movimento (PECM) na EI. Já conhecia um pouco do programa, pois, na época da minha graduação, alguns dos meus professores

estavam na luta para colocar nas escolas de EI e AI o professor de EF. Foi o trabalho nesse programa que me despertou ainda mais a vontade de prosseguir com os estudos.

Durante a minha atuação no programa, surgiram vários questionamentos: eu quis entender, de forma mais profunda, como o meu trabalho poderia enriquecer a trajetória escolar dos meus alunos. Os meus questionamentos giravam em torno, principalmente, de como eu poderia contribuir para o desenvolvimento global deles, como a EF deveria estar configurada no contexto escolar e como trabalhar os conteúdos, para realmente fazer a diferença no desenvolvimento das crianças. Ao me deparar com essas questões, percebi que, sozinha, encontrando com alunos em no máximo duas sessões durante a semana, não conseguiria dar continuidade ao meu trabalho. Era necessário um planejamento conjunto com o professor pedagogo, para trabalharmos com foco em objetivos comuns, um complementando o trabalho do outro. Foi colhendo resultados de pequenas ações interdisciplinares que percebi a grandeza do programa e a importância do trabalho interdisciplinar na infância. Ao analisar algumas ações que realizei na escola, percebi aprendizados, porém surgiram muitas dúvidas — foram muitas perguntas e poucas respostas. Foi aí que resolvi me lançar em busca de uma melhor qualificação.

No início de 2017, procurei o professor Juarez Sampaio para que ele me orientasse no caminho para o ingresso no mestrado e, seguindo sua sugestão, fiz uma disciplina no segundo semestre de 2017 com o professor Lino Castellani Filho, já no Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. Durante esse período, tive a oportunidade de discutir com o professor Juarez Sampaio as minhas intenções de pesquisa. Partindo de indagações da minha prática, com ajuda dele, cheguei ao meu objeto de pesquisa.

No primeiro semestre de 2018, ingressei no mestrado e, durante a minha trajetória de estudo neste programa de pós-graduação, percebi ainda mais a grandeza do PECM e a importância das políticas públicas na área de educação.

Foram pouco mais de dois anos, com uma pandemia na reta final, que desestruturou e mudou toda a minha rotina: apesar de haver aparentemente mais tempo, na realidade houve muito mais trabalho e um esforço muito maior para conseguir produzir o texto final. Não obstante, superei tudo e cheguei até aqui!

## 2 ESPERA AÍ...

A nossa “brincadeira” tem como objeto a interdisciplinaridade no contexto do Programa Educação com Movimento (PECM) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A pesquisa destaca a interdisciplinar almejada pelo PECM, observando-se que sua referência o situa como justificativa fulcral ao seu desenvolvimento. Do ponto de vista das problematizações, registraram-se as seguintes questões.

- Como a interdisciplinaridade está configurada no PECM?
- Quais são os conceitos, as justificativas, as orientações pedagógicas e os pressupostos teóricos que norteiam o PECM e demais documentos curriculares frente à interdisciplinaridade?

Com base nesses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como se configura a interdisciplinaridade no PECM por meio dos documentos nos quais o programa se fundamenta e em face àquilo que está consignado no texto do próprio programa.

Como objetivos específicos, procuramos:

- identificar e analisar quais são os conceitos, as justificativas e os pressupostos teóricos da interdisciplinaridade, apresentados de forma explícita e implícita, no texto dos documentos;
- analisar as condições para se trabalhar de forma interdisciplinar à luz dos limites do próprio documento do PECM e demais documentos;
- identificar os avanços e as fragilidades consignados nos documentos acerca dos subsídios teóricos e prático-metodológicos do trabalho pedagógico interdisciplinar conforme o PECM.

O PECM, objeto da nossa pesquisa, foi elaborado com base no projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Candanga e foi implementado em 1997 (SAMPAIO; LIÁO JUNIOR, 1999). A partir daí, sugeriram algumas versões do PECM, sendo a última, até então, de 2019.

O PECM se baseia em uma perspectiva de trabalho coletivo, inserindo o professor de Educação Física (EF) na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (AI). Atualmente, a SEEDF não inclui o professor de Educação Física (EF) nesta faixa etária, de modo que sua atuação se restringe aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Desde a última versão, o PECM apresenta-se como um programa, e não mais um projeto, por já ser consolidado na SEEDF e por vir passando por mudanças rumo à almejada universalização. Porém, apesar de já trilhar uma caminhada de mais de 20 anos desde a sua primeira versão, ele ainda não está universalizado: atualmente nem todas as crianças

matriculadas na rede pública nos níveis de ensino impactados desfrutaram desse importante programa.

O programa já vem sendo objeto de estudo de outras pesquisas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Física na Universidade de Brasília. Sua tamanha importância tem refletido na escolha desse objeto de estudo por partes dos estudantes. Uma vez que o programa ainda não está universalizado, entendemos que é importante estudá-lo para que ele possa fortalecer-se, qualificar-se e continuar ganhando espaço.

Em 2011, a partir de uma plenária realizada com os professores da rede pública do DF para discutir o Currículo da Educação Básica do DF, surgiram vários apontamentos dos professores de Atividades<sup>2</sup> que indicaram a necessidade de inserir o professor de EF nos AI, e posteriormente na EI, com a finalidade de qualificar o trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2019). Esses apontamentos dialogam com a ideia de Ayoub (2001), quando diz que a presença de profissionais “especialistas” no contexto da educação infantil (EI) pode ser uma rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria, favorecendo as múltiplas relações possíveis e necessárias para a educação das crianças, levando em conta a participação de profissionais de várias áreas. Contudo, essa participação não pode ser compartimentada, isto é, ter especialista da EF na organização curricular não pode ser sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento (AYOUB, 2001). Esses apontamentos cabem também no contexto dos AI.

A possibilidade de construir relações de parceria, de confiança, que não imponham uma hierarquização entre os diferentes profissionais, leva-nos a pensar não mais em professores “generalistas” e “especialistas”, mas em professores que, juntos, em suas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes na construção de projetos educativos em parceria com as crianças (AYOUB, 2001), corroborando a ideia do PECM.

É com uma parceria pedagógica de atuação com o professor de Atividades que o PECM se configura. A finalidade do programa é a ampliação da experiência corporal das crianças por meio de intervenção pedagógica interdisciplinar e integrada aos conteúdos de ensino ofertados

---

<sup>2</sup> Utilizamos, no decorrer do texto, *professor de Atividades* para representar o professor que fica a maior parte do tempo com as crianças, por ser esse o termo mais utilizado nos documentos de referência do DF.

pelo pedagogo<sup>3</sup>, conforme é preconizado no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMDf) (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O professor de EF na escola pode contribuir com a atividade corporal, elemento fundamental da vida infantil. A adequada e diversificada estimulação psicomotora guarda estreitas relações com o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança (BETTI; ZULIANI, 2002). Pressupõe-se que o professor especialista em EF possa garantir a qualidade na especificidade do conhecimento e colaborar de forma mais eficiente para o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, o professor especialista em EF se legitima na EI e nos AI. Corroborando nossa ideia, Freire (2011) ressalta a relevância da EF, decorrente de um espaço de grande aprendizado: superando propostas de compreensão da criança apenas em um de seus aspectos para o seu progresso, nas quais é valorizada uma especificidade de ensino em relação a outra. Logo, o professor de EF torna-se indispensável na infância.

O PECM precisa ser mais estudado com a finalidade de assegurar e esclarecer os fundamentos norteadores, imprescindíveis para o desenvolvimento dos estudantes. O fundamento norteador escolhido para este estudo, a interdisciplinaridade, é fundamental para o sucesso do PECM. Os estudos ajudarão também a difundir a importância desse programa, colaborando com sua expansão de forma a contemplar todas as escolas de EI e AI. Talvez esta seja uma das condições para que ele se torne uma política pública que garanta o direito de todas as crianças da faixa etária contemplada no programa terem a oportunidade de se desenvolverem de forma mais ampla. Outra condição é de ordem econômica: é necessária a contratação de centenas de professores de EF para atuação na EI e nos AI. Dessa forma, faz-se necessária a destinação de recursos para tal finalidade, o que, diante das circunstâncias políticas atuais do governo do DF, tem nos deixado duvidosos quanto à prioridade de investimentos na educação.

Sobre o objeto interdisciplinaridade, é relevante destacar que atualmente é importante repensar o fenômeno interdisciplinar e suas origens, que desencadearam uma nova forma de pensar sobre o homem e o mundo (TRINDADE, 2008). É importante as crianças construïrem, desde pequenas, uma forma de pensar mais ampla e mais complexa, visando às exigências do mundo atual.

Para a formação global da criança, é necessário que a escola trabalhe com uma abordagem interdisciplinar. A Educação Física toma como objeto a cultura corporal de

---

<sup>3</sup> Cabe aqui um esclarecimento: entendemos que os professores devem trabalhar de forma conjunta, portanto não defendemos a incorporação do professor de EF a despeito do pedagogo, conforme vem propondo o Sistema CONFED/CREFE-DF. A nossa posição se configura contrária a esse órgão e, também, contrária à fiscalização no espaço escolar, uma vez que já somos normatizados e fiscalizados por meio dos Conselhos Distrital e Nacional de Educação.

movimento e contribui para a formação global da criança, podendo trazer elementos interessantes ao processo de aprendizagem de forma interdisciplinar, como questões históricas, sociais, biológicas, culturais e técnicas, por meio do brinquedo, dos jogos simbólicos, de movimentos gerais vivenciados mediante atividades orientadas, da iniciação das danças, da ginástica e de outras atividades que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Ao falar de interdisciplinaridade, é conveniente explorar terminologias e conceitos vizinhos para uma melhor compreensão do termo. O conceito de interdisciplinaridade apresenta uma polissemia de sentidos e, ainda, constitui-se em sentidos móveis que necessitam de exemplos e associações para sua elucidação (MIRANDA, 2008).

Para que a interdisciplinaridade aconteça, as ações didáticas devem ser planejadas de forma comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes e, também, devem privilegiar situações que invistam na interdisciplinaridade de forma articulada, e visem não somente ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança, mas também ao afetivo, ao estético, ao social e ao cultural. Para que o planejamento cumpra com os pontos citados de forma efetiva, são necessários estudos que embasem os professores nessa jornada.

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa. O delineamento metodológico assumiu a documentação indireta com a pesquisa documental como fundamento orientador de produção de dados. Para o tratamento dos dados, foram utilizadas a técnica de análise documental, com o programa de análises qualitativas MAXQDA, e a análise de conteúdo, com a metodologia de Bardin (2016).

Escolhemos trilhar esse caminho, pois vimos que seria necessário aprofundar os conhecimentos sobre a interdisciplinaridade, sobretudo no que diz respeito à configuração dos documentos norteadores do PECM, para que futuramente tivéssemos condições de investigar o campo com mais propriedade e profundidade. O tempo necessário para compreensão do objeto, seguida da compreensão do campo, é algo limitante no contexto da pós-graduação, o que refletiu em nosso recorte.

Quanto aos resultados encontrados, podemos destacar que todos os documentos apresentam a interdisciplinaridade como um aspecto importante na ação pedagógica. No entanto, a falta do conceito e de um debate mais profundo sobre o tema pode impactar nas ações pedagógicas interdisciplinares, uma vez que não se sabe ao certo o que e como fazer.

Um grande avanço foi identificado com este estudo. Está consignado no CMDF e no próprio PECM o espaço/tempo, condição necessária e indispensável para que a

interdisciplinaridade aconteça. Além de os documentos entenderem a importância dos momentos de coordenação, eles explicitam que, sem espaço, o trabalho interdisciplinar se torna inviável.

Dessa forma, os documentos analisados, de modo geral, apresentam aspectos importantes ao processo de elaboração das ações interdisciplinares, contudo também apresentam lacunas que podem dificultar a implementação de tais ações.

### **3 ANTES DE COMEÇAR A BRINCADEIRA, PRECISAMOS COMPREENDER ALGUMAS COISAS!**

#### **3.1 A interdisciplinaridade**

Quando priorizamos como eixo estruturante uma determinada proposta pedagógica, é necessário esclarecer alguns conceitos básicos, elementos e instrumentos sobre a interdisciplinaridade para garantir a compreensão dos principais problemas epistemológicos envolvidos no processo pedagógico, que envolvem esse tema, no contexto escolar. No caso desta pesquisa, o nosso olhar se manteve na proposta pedagógica do Programa Educação com Movimento (PECM) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

No contexto globalizante em que vivemos hoje, é importante repensar o fenômeno interdisciplinar e suas origens, que desencadearam uma nova forma de pensar sobre o homem e o mundo (TRINDADE, 2008). Pensar sobre esse fenômeno requer, primeiro, conhecer sua história e seu significado. A partir daí, é possível pensar a interdisciplinaridade no campo pedagógico. Nas seções seguintes, seguimos essa lógica de raciocínio, visando ao enriquecimento teórico a respeito do tema, para esclarecer melhor as reflexões a respeito dos documentos analisados.

##### ***3.1.1 O percurso histórico que levou à necessidade do trabalho pedagógico interdisciplinar***

Na ciência moderna, o conhecimento desenvolveu-se a partir da especialização e passou a ser considerado mais rigoroso quanto mais restrito seu objeto de estudo e mais preciso quanto mais impessoal. Ao ser especializado, restrito e fragmentado, o conhecimento passou a ser disciplinado e segregado. Foram estabelecidas fronteiras entre as disciplinas para depois fiscalizá-las e criar obstáculos para quem tentasse transpô-las. Ganhamos na produção de conhecimento e tecnologia, permitindo-nos melhores condições de sobrevivência, porém novas realidades não fazem sentido isoladamente, pois tudo depende do todo (TRINDADE, 2008).

Fruto de um conhecimento e de uma existência fragmentados e alienados, a humanidade assiste, perplexa, à crise das ciências, à crise do próprio homem. Esse saber especializado, distante da vida, sem proveito, interessa-se por tudo, menos pelo essencial, a essência da vida. Ao descobrir e simplesmente descrever fatos que não pode explicar, projeta o homem em um vazio de valores (TRINDADE, 2008, p. 68-69).

Estamos vivendo uma época de crise, uma ruptura de muitos questionamentos, que nos leva a rever conceitos e concepções com um olhar que acolha múltiplas perspectivas e rejeite as explicações únicas ou as verdades universais que até agora nos nortearam. Dessa forma, o professor acaba se deparando com situações para as quais não foi preparado (TRINDADE, 2008).

Diante dessa crise de teorias, de modelos e de paradigmas, nós, professores, temos a necessidade de estudar a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas e compreender a dinâmica vivida por essa crise, a fim de conceber uma educação que enfrente tais incertezas. O que leva a crer que facilitaria o enfrentamento dessa crise é o exercício da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012).

O surgimento do saber unificado apareceu quando a consciência humana surgiu da natureza e expressou-se no mito, nascendo, portanto, como característica do humano. Devido à diversificação das culturas, com o passar do tempo, foram verificadas várias tentativas de manter essa unidade (TRINDADE, 2008).

Assim como o universo está em movimento e transformação, a humanidade também. Grandes mudanças acontecem quando as condições sociais e culturais se modificam. Ao estudar a história da humanidade, é possível perceber o surgimento de uma nova mentalidade que passou do conhecimento das verdades divinas para as verdades do conhecimento humano. Nessa época, nascia o indivíduo soberano, cuja existência estava além do seu lugar na rígida sociedade hierarquizada do sistema feudal. Mudanças como essas, relacionadas à forma como o homem via a si mesmo e ao mundo em que vivia, marcaram o início da Revolução Científica, que se iniciou no século XV e foi até o século XVII (TRINDADE, 2008).

Acreditar no modelo científico foi um fator limitante da concepção cartesiana, que ainda hoje é muito difundida. Por um lado, o método baseado no raciocínio analítico alavancou o desenvolvimento do pensamento científico. Porém, por outro lado, acabou provocando uma ruptura no nosso modo de pensar, fazendo surgir o ensino disciplinar compartimentado (TRINDADE, 2008).

A partir do início da modernidade, o tempo do saber unitário passou a sofrer uma desintegração crescente. O surgimento das academias, no século XVII, foi uma tentativa de responder às necessidades de comunicação e reagrupamento do saber unitário, aparecendo, assim, a primeira exigência interdisciplinar para compensar a inevitável fragmentação do conhecimento (TRINDADE, 2008).

Diante de uma nova ordem social, econômica e intelectual e da necessidade de reunir todo o saber acumulado, surge, no século XVIII, a *Encyclopedie* (TRINDADE, 2008), cuja intenção foi reunir conhecimentos dispersos, produzidos pelas autoridades da ciência, buscando uma ligação entre os diversos ramos do saber. Essa obra foi considerada a mais “admirável síntese do conhecimento humano” e é talvez a obra fundamental do Século das Luzes, pois delineou o aspecto ambicioso de realizar um quadro geral dos esforços da mente humana, em todos os gêneros, em todos os tempos (CHASSOT, 2004).

No século XIX houve grandes avanços da tecnologia, apareceram novas ciências e novas especializações, o que ocasionou o surgimento de mais regiões de fronteiras entre cada disciplina (TRINDADE, 2008).

Chegou o século XX, veio a Primeira Guerra Mundial; em seguida, veio a Segunda, com a exterminação em massa de Hiroshima e Nagasaki; logo depois, as catástrofes ecológicas, a crise de energia, a escassez de água potável... A ciência que tinha se consolidado como a única possibilidade de um saber verdadeiro para se conhecer a realidade desvelada e que, em algum dia, daria a possibilidade ao homem de ter o conhecimento dos segredos divinos estava longe de cumprir suas promessas. A crise alojou-se como o resultado de um saber/existir fragmentado (TRINDADE, 2008).

Esse cenário aumentou a necessidade de retomada da unidade perdida, e a Europa anunciou, na década de 1960, a interdisciplinaridade, representando o retorno do homem ao mundo, como uma forma de oposição ao saber compartimentalizado. Com esse contexto, é possível perceber que a interdisciplinaridade não é uma necessidade apenas do nosso tempo, visto que o tema retoma à época de sua desintegração (TRINDADE, 2008). Portanto, a meta não é criar uma “superciência” que estaria além das disciplinas particulares, mas uma prática específica visando à abordagem de problemas relativos à existência cotidiana. O objetivo não era criar uma nova disciplina científica, muito menos um discurso universal, mas resolver um problema concreto (FOUREZ, 1995).

O movimento da interdisciplinaridade é visto principalmente na França e na Itália em meados da década de 1960, uma época em que os movimentos estudantis reivindicaram um novo estatuto de universidade e escola. O movimento aparece, primeiro, como uma tentativa de esclarecer e de classificar as propostas educacionais que começavam a aparecer na época. Alguns professores de certas universidades assumiram o compromisso com um *rompimento de educação por migalhas* (FAZENDA, 2012).

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma *patologia do saber* (FAZENDA, 2012, p. 19).

Foi nesse contexto que a interdisciplinaridade chegou ao Brasil, no final dos anos de 1960. Veio com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, tendo sido usada por pessoas que se lançaram ao novo sem antes avaliar ou conhecer de forma mais profunda o tema e sem medir as consequências (TRINDADE, 2008; FAZENDA, 2012). Nesse sentido, ao chegar a década de 1970, de acordo com Fazenda (2012), a preocupação fundamental era procurar uma definição de interdisciplinaridade.

Ivani Fazenda, na década de 1970, ao começar seus estudos sobre o tema da interdisciplinaridade indicou, de forma geral, a “década da estruturação conceitual básica”. A preocupação era a explicitação terminológica, necessária por vários motivos: “interdisciplinaridade” era uma palavra difícil de ser pronunciada e decifrada, precisava ser traduzida e não se chegava a um consenso sobre a forma correta de escrita, o que não permitia um acordo sobre o significado e a repercussão dessa palavra. Ao surgir, anunciava a necessidade da construção de um novo paradigma de ciências e de conhecimento e, conseqüentemente, um novo projeto de educação, de escola e de vida (FAZENDA, 2012).

Todo esse debate sobre a ciência e o papel humanista do conhecimento encaminhou as primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade das quais se tem notícia. A categoria que mobilizou essas discussões na década de 1970 foi a *totalidade*, o tema por excelência de um dos principais precursores do movimento em prol da interdisciplinaridade: Georges Gusdorf (FAZENDA, 2012).

Gusdorf, em 1961, apresentou à Unesco um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas que tinha a ideia central de reunir um grupo de cientistas de notório saber para realizar o projeto. A intenção era orientar as ciências humanas para a convergência, um trabalho em prol da unidade humana. Essa unidade, para Gusdorf, era um “estado de espírito”, que, apesar dessa condição, poderia ser presenciado nos momentos de pesquisa. O questionamento dele era, então, por que não o estudar? (FAZENDA, 2012).

A ideia de diminuir a distância teórica entre as ciências humanas, como previa o projeto do Gusdorf, foi retomada em outras diretrizes por um grupo patrocinado pela Unesco. O trabalho foi publicado em 1968 e consistia em indicar as principais tendências da pesquisa nas

ciências do homem, no sentido de sistematizar a metodologia e os enfoques das pesquisas realizadas pelos pesquisadores em exercício no ano de 1964 (FAZENDA, 2012).

No momento desses estudos patrocinados pela Unesco, foi encontrada a realização de um colóquio, em Louvain, no ano de 1967, que refletia sobre o estatuto epistemológico da teologia. Nele foram encontradas dificuldades para tornar claros os caminhos para a interdisciplinaridade, a partir de um problema proposto, que foi a necessidade de pesquisar as relações da Igreja com o mundo. Fizeram parte desse momento futuros teóricos da interdisciplinaridade, como Houtart, Todt, Ladrière e Palmade (FAZENDA, 2012).

Um pouco depois, em 1971, patrocinado pela OCDE, um grupo de excelentes pesquisadores, como Guy Berger, Leo Apostel, Asa Brigs e Guy Michaud, teve a missão de criar um documento que viesse contemplar os principais problemas do ensino e da pesquisa nas universidades. Essa tentativa encaminhou-se para a organização de uma nova forma de ver a universidade, segundo a qual as barreiras das disciplinas poderiam ser minimizadas, sendo estimuladas as atividades de pesquisa coletiva e inovação no ensino. Esse projeto partiu de uma distinção conceitual entre multi, pluri, inter e transdisciplinar em seus mínimos detalhes (FAZENDA, 2012).

A interdisciplinaridade nesse caso não seria a forma de remediar as dificuldades para assegurar a evolução das universidades. Seria mais uma forma de ver, capaz de exercer uma reflexão profunda, crítica, visando a melhorar o funcionamento da instituição universitária, permitindo fortalecer a autocrítica e o desenvolvimento da pesquisa e da inovação (FAZENDA, 2012).

Guy Palmade, em 1977, aprofundou todas as questões levantadas pelos teóricos da interdisciplinaridade, iniciando uma discussão que levou aos perigos de a interdisciplinaridade converter-se em ciências aplicadas. Palmade insistiu na importância de esclarecer os conceitos (FAZENDA, 2012).

Durante a década de 1970, no Brasil, duas obras importantes foram publicadas. A primeira foi o livro *Interdisciplinaridade e a patologia do saber*, publicado em 1976, por Hilton Japiassu, primeiro autor brasileiro a escrever sobre o assunto. O livro apresenta os principais problemas que envolvem a interdisciplinaridade, as conceituações até então existentes e faz uma reflexão sobre a metodologia interdisciplinar, baseado nas experiências realizadas até então (TRINDADE, 2008).

Um destaque importante desse livro são as principais diferenças conceituais encontradas por Japiassu, que revelou toda a ambiguidade e a controvérsia acarretada por essa questão. Esses

conceitos diferentes foram propostos por Michaud, Heckhausen, Piaget e Jantsch. A controvérsia maior originou-se da impossibilidade de encontrar uma linguagem única para tornar explícito o conhecimento. Hoje, no entanto, podemos perceber que o exercício de elaboração conceitual, pelo qual passamos na década de 1970, foi importante para estabelecer as finalidades, as destinações e os porquês dos projetos interdisciplinares. O aspecto conceitual hoje é fundamental na proposição de qualquer projeto verdadeiramente interdisciplinar (FAZENDA, 2012).

A segunda obra foi o livro *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, publicado, em 1979, por Ivani Fazenda. Ela buscou estabelecer a construção de um conceito para interdisciplinaridade, colocando-a como uma atitude, um novo olhar, que permite compreender e transformar o mundo, uma busca por restituir a unidade perdida do saber (TRINDADE, 2008).

Desta obra, é importante destacar as análises da autora frente às proposições sobre interdisciplinaridade das reformas de ensino do Brasil daquela época. Após o levantamento bibliográfico, ela consultou de forma ampla a legislação do ensino e percebeu o descaso, a falta de critério, de informações e perspectivas que subsidiavam a implementação do projeto reformista da educação na década de 1970. A análise mostrou um caos generalizado, a partir do caos conceitual que se iniciou. De forma descompassada e alienada das questões iniciais da interdisciplinaridade, foram provocados não só o desinteresse por parte dos educadores da época em conhecer a grandiosidade de uma proposta interdisciplinar, como também o empobrecimento do conhecimento escolar. Esse barateamento do projeto educacional brasileiro levou a uma destruição da escola e das disciplinas, que, somada às pobreza conceituais e teóricas e outras tantas, condenou a educação a 20 anos de estagnação (FAZENDA, 2012).

Todo o esforço até aqui não foi capaz de conduzir ao avanço da compreensão das implicações teóricas da interdisciplinaridade, por meio dos pressupostos de uma epistemologia convencional. O trato das questões interdisciplinares tem que partir do confronto entre as possibilidades que a educação lança como plausíveis e as impossibilidades que colocariam tais questões em uma categoria diferenciada de ciência. Dessa forma, não é possível partir de um quadro teórico pré-existente para analisar as práticas escolares no sentido da interdisciplinaridade, é necessário que o quadro teórico seja construído à medida que o objeto analisado exigir (FAZENDA, 2012).

Chega a década de 1980, e nesse momento se fazem necessárias a contextualização política e a análise de suas implicações na educação e na produção científica, visto que foi um

momento marcante na história. O contexto no Brasil remete ao início do processo de redemocratização, que se tornou possível devido ao esgotamento, ao final da década de 1970, do chamado “milagre brasileiro” e do processo de reorganização do movimento operário. Existia ainda, desde 1964, o contínuo processo de resistência à ditadura. Esse momento marcou a política, e a profundidade das mudanças pode ser demonstrada por alguns fatos, como (HÚNGARO, 2010):

[...] as denúncias dos atos de terror praticados pelo governo autoritário ( as torturas e os assassinatos); o movimento pela anistia; o fim do bipartidarismo; o surgimento de novas instituições políticas, representativas dos interesses dos trabalhadores (a fundação do partido dos trabalhadores [PT] e da Central Única dos Trabalhadores [CUT], por exemplo); o retorno do partido comunista Brasileiro (PCB) à legalidade (em 1985); a luta pelas eleições diretas para presidente (com o movimento das diretas já); as vitórias eleitorais da esquerda, em alguns municípios importantes (como em São Paulo, por exemplo, 1989); entre outros (HÚNGARO, 2010, p. 136-137).

No âmbito da educação, o contexto político influenciou na busca de teorias que, para além de uma alternativa pedagógica oficial, pudessem se contrapor. O problema emergente naquele momento era a necessidade de criar uma pedagogia contra-hegemônica, ou seja, que se articulasse com os interesses dos dominados em vez de servir aos interesses dos dominantes (SAVIANI, 2007).

A partir da Conferência da ONU realizada em Paris, em setembro de 1990, foi generalizada a avaliação que atribuía à década de 1980 o caráter de “década perdida”. O clima negativo tomou conta também do campo educacional e foi acentuado em seguida pelo desmoronamento dos regimes do “socialismo real”, deixando perplexas as forças progressistas. Porém, com a análise histórica, foi possível observar que, contradizendo a impressão de “década perdida”, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas da nossa história (SAVIANI, 2007).

Houve um forte movimento de organização dos profissionais da educação, marcado por diversos problemas, contradições e ambiguidades, em que boa parte de suas lideranças possuía uma visão de mundo de pequenos burgueses. Porém, a despeito das ambiguidades, foi uma época marcada também por um vigoroso movimento organizativo-sindical, envolvendo os professores de todos os níveis de ensino (SAVIANI, 2007).

A preocupação principal girou em torno de buscar propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação nos mesmos caminhos do processo de democratização,

para além do regime autoritário. Ao preocupar-se com uma nova proposta, abriu-se espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas (SAVIANI, 2007).

Os governos de oposição ao regime militar, na esfera estadual, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de políticas educacionais de interesse popular. No entanto, tiveram sérios obstáculos motivados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade predominantes na política educacional do país, o que resultou em políticas de curta duração. Porém, essas políticas foram vistas como ganhos, pois foram tentativas: entre seus resultados positivos, é possível destacar a contribuição para os educadores encaminharem formas de políticas educacionais superadoras de desigualdades; e entre seus resultados negativos, é possível ressaltar estratégias e táticas que podem ser utilizadas para superar os obstáculos em relação aos avanços recomendados (SAVIANI, 2007).

Na década de 1980, houve também um significativo aumento da produção acadêmico-científica. Tal produção foi amplamente divulgada por uma grande quantidade de livros e por cerca de 60 revistas de educação. O fato resultou em um nível de amadurecimento que viabilizou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pelas agências de fomento à pesquisa e ao ensino (SAVIANI, 2007).

As mudanças ocorridas nesse período mobilizaram a organização dos educadores, as conferências brasileiras de educação, a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação e o aumento da circulação de ideias pedagógicas, propiciada pela criação de novos veículos. Foram, então, vários fatores que marcaram a década como um momento privilegiado para trazer à tona as propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2007).

Permeada por esse contexto, a EF vivia um momento de questionamentos, no qual o processo de esportivização, hegemônico durante várias décadas, passou a ser questionado — esse momento ficou conhecido como movimento renovador da EF brasileira (GONZÁLEZ; FENSTERSSEIFER, 2010). Foi então que, pela primeira vez, a EF foi questionada teoricamente em sua histórica funcionalidade de atender aos interesses da elite dominante e iniciava um movimento de engajamento pela mudança da sociedade capitalista (HÚNGARO, 2010). No livro *A educação física cuida do corpo... e “mente”* (MEDINA, 1990), o autor deixa claro que, para chegarmos a uma EF comprometida e revolucionária, seria necessária uma crítica teórica vinculada à teoria social, principalmente em Marx. O termo *teoria social* defendido pelo pensador marxista Georg Lukács está relacionado implicitamente a uma crítica

fragmentada das ciências (HÚNGARO, 2010). A EF, nesse período, também tendia para as preocupações com a fragmentação do conhecimento e buscava alternativas para manter a unidade, com a visão do ser humano em sua totalidade.

Em relação ao objeto interdisciplinaridade, o que marcou a década de 1980 foi a busca dos princípios teóricos das práticas vivenciadas por alguns professores. A ideia era superar a perda do conhecer em totalidade gerada pela fragmentação. Mesmo assim, a interdisciplinaridade continuou a ser utilizada de forma indiscriminada, pois poucos professores a conheciam, o que acabou gerando, na década de 1990, uma grande quantidade de projetos chamados interdisciplinares que não tinham nenhuma fundamentação (TRINDADE, 2008).

Ainda na década de 1980, o movimento da história caminhou em busca de epistemologias que deixassem claro o teórico, o abstrato, a partir do prático, do real. Houve várias contribuições nesse sentido, porém o documento mais importante que surgiu nessa época tem o título de *Interdisciplinaridade e ciências humanas*, publicado em 1983 por Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarine, Smirnov e Ui (FAZENDA, 2012).

O documento trata dos pontos de encontro e cooperação das disciplinas que formam a ciências humanas e da influência que umas exercem sobre as outras, seja do ponto de vista histórico, seja do filosófico, são analisados os problemas e os campos de estudo mais significativos, além de mostrar certas relações existentes entre as ciências naturais e humanas. esse documento nos acrescenta conclusões importantes acerca da natureza e alcance da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012, p. 27).

Ao final da década de 1980 e no início da de 1990, Ivani Fazenda organiza e publica registros de práticas intuitivas interdisciplinares<sup>4</sup>. Essas obras contribuíram para o enfrentamento de uma das principais dicotomias a serem superadas pela interdisciplinaridade: a dicotomia teoria/prática (FAZENDA, 2012).

Essa época foi marcada, segundo Fazenda (2012), pelo ápice da contradição para estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade. A contradição maior encontrada por ela foi a proliferação indiscriminada das práticas intuitivas, pois não é mais possível esconder o fato de

---

<sup>4</sup> Práticas intuitivas interdisciplinares são práticas em que predominam conceitos e esquemas cognitivos sem consistência ou consistentes apenas no âmbito disciplinar, mostrando-se, dessa forma, insuficientes para pensar ou agir interdisciplinarmente (FAZENDA, 1998).

a interdisciplinaridade estar contida na exigência primordial da proposta atual de conhecimento e de educação.

Com a revisão contemporânea do conceito de ciência, orientou-se para uma nova consciência, que passa a se apoiar não só na objetividade, mas também na subjetividade em todas as suas contradições. A partir do momento em que se constata que a ciência não se constitui somente nos acertos, mas também nos erros, passou-se a exercer e a viver a interdisciplinaridade das mais inusitadas formas (FAZENDA, 2012).

Fazendo um recorte epistemológico, a década de 1990 foi marcada pela tentativa de construir uma nova epistemologia, própria à interdisciplinaridade. Quando olhado do ponto de vista das influências disciplinares, a década de 1990 foi marcada pela busca de um projeto antropológico. Foi a década que indicou um momento em que os autores brasileiros estavam partindo para uma construção de uma teoria da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012).

A interdisciplinaridade, atualmente, tem sido estudada em dois grandes enfoques, o epistemológico e o pedagógico, e ambos contemplam conceitos diversos e muitas vezes complementares. Na epistemologia, toma-se como categoria para seus estudos o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo campo pedagógico, discutem-se questões da natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar (THIESSEN, 2008).

O movimento histórico em que o aspecto interdisciplinar na educação está inserido está relacionado a um contexto amplo e complexo de mudanças na área de educação e em outros setores da vida social, como na tecnologia, na política e na economia. Trata-se de uma grande mudança paradigmática que está em pleno curso (THIESSEN, 2008).

Dessa maneira, é razoável dizer que a fragmentação dos saberes foi e continua sendo necessária para o aprofundamento do conhecimento, portanto é imprescindível que existam as disciplinas, condição necessária para a interdisciplinaridade, como veremos no decorrer do texto, uma vez que a interdisciplinaridade surgiu justamente por conta do processo de disciplinaridade. Isso significa que tanto a fragmentação do conhecimento como a interdisciplinaridade são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Um currículo organizado por disciplinas já temos, no “papel” e na prática. Quanto à interdisciplinaridade, no que se refere ao que está posto nos documentos, exploraremos mais adiante. No entanto, para uma interpretação mais adequada dos documentos, é necessário, primeiro, compreender o termo interdisciplinaridade com base na literatura, que é o que faremos na próxima seção.

### 3.1.2 *Compreensão do termo interdisciplinaridade*

Diante de várias formas de conceituar a interdisciplinaridade, Pombo (2005), depois de muita pesquisa, em diversos países — inclusive chegou a atravessar o Atlântico para fazer uma conferência sobre interdisciplinaridade —, ousa dizer que não sabe o que é interdisciplinaridade. A autora, em seus trabalhos, tem o objetivo de explicar alguns pontos que nos permitam compreender parte daquilo que se pensa sobre interdisciplinaridade e pelo menos deixar claro por que é, pelo menos por enquanto, impossível dizer o que é a interdisciplinaridade.

Começando pela palavra, a interdisciplinaridade, do ponto de vista material, é uma palavra comprida demais, desagradável e agreste. Ela faz parte de uma família de quatro elementos que se apresentam como mais ou menos equivalentes (POMBO, 2005). Japiassu, em seu livro publicado em 1976, já sinalizava que, ao analisar o que chamamos de “o domínio da interdisciplinaridade”, talvez fosse conveniente fixar as terminologias e os conceitos vizinhos, tais como o de disciplina, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976).

*Disciplina*, da forma que entendemos, é usada como sinônimo de ciência, porém o termo “disciplina” é mais utilizado para designar o ensino de uma ciência. “Ciência”, por sua vez, é designado mais para uma atividade de pesquisa (JAPIASSU, 1976).

As palavras *pluridisciplinaridade*, *multidisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*, junto com a *interdisciplinaridade*, compõem a família de quatro elementos a que Pombo (2005) faz referência. Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, elas se apresentam de formas distintas. As palavras possuem a mesma origem — *disciplina* —, o que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tenha a ver com as disciplinas. No sentido de juntar as disciplinas, multi e pluri têm a mesma ideia: juntar muitas, pô-las ao lado umas das outras (POMBO, 2005). A multidisciplinaridade é uma gama de disciplinas propostas simultaneamente, em uma simples justaposição, em que o trabalho não é necessariamente de equipe ou coordenado. A pluridisciplinaridade é a justaposição de diversas disciplinas que cooperam entre si, mas não há uma coordenação, elas são colocadas de modo a aparecerem as relações existentes sobre elas (JAPIASSU, 1976). Já no sentido de articular as disciplinas, colocá-las *inter*, ou seja, em inter-relação, é estabelecer entre elas uma ação recíproca. Já com o prefixo *trans*, é possível supor uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina, um “ir além” (POMBO, 2005).

A palavra interdisciplinaridade é um termo com vários significados de estudo, interpretação e ação. Muitos movimentos aconteceram desde a década de 1960, na tentativa de esclarecer os limites epistemológicos e buscar uma unidade conceitual da interdisciplinaridade. Os termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade demonstram uma diversidade maior de sentidos, enquanto, para os conceitos de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, há quase um consenso quanto às bases conceituais de definição (MIRANDA, 2008).

Para o termo multidisciplinaridade, temos algumas outras formas de defini-lo:

É a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes uma das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas (ZABALA, 2002, p. 33).

É a prática de reunir os resultados de diversas disciplinas científicas em torno de um tema comum, sem visar um projeto específico. Muitos currículos ou programas de ensino se limitam a ser multidisciplinares, quer dizer a reunir um conjunto de ensino de diversas disciplinas sem articulação entre elas (FOUREZ, 2001 *apud* MIRANDA, 2008, p. 114).

Já o termo pluridisciplinaridade se define da seguinte forma:

É a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes histórias (da ciência, da arte, da literatura etc.) ou das relações de diferentes disciplinas das ciências experimentais (ZABALA, 2002, p. 33).

[...] é a prática que consiste em examinar as perspectivas de diferentes disciplinas sobre uma questão geral, ligado ao um contexto preciso, sem ter como objetivo a construção da representação de uma situação precisa (FOUREZ, 2001 *apud* MIRANDA, 2008, p. 114).

Passamos da multidisciplinaridade, em que as disciplinas não possuem uma relação de cooperação, para a pluridisciplinaridade, que já apresenta um grau de cooperação entre elas. Partindo para os termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, para os quais há uma polissemia de sentidos, temos algumas definições.

Na década de 1970, quando os estudiosos da interdisciplinaridade se preocuparam em definir o termo, foi produzida uma definição clássica de interdisciplinaridade pelo Centro de Pesquisa e Inovação do Ensino – Ceri, órgão da OCDE (Documento Ceri/HE/SP/7009), em que ela é conceituada como a interação existente entre duas ou mais disciplinas. Foi verificado que tal definição pode nos remeter à simples comunicação das ideias até a integração mútua dos

conceitos-chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os. Por ser muito ampla, essa definição não é suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares nem para pensar-se em uma formação interdisciplinar de professores (FAZENDA, 2008).

Zabala descreve a interdisciplinaridade como sendo:

a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica, ou a psicolinguística (ZABALA, 2002, p. 33).

Para Suero:

A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas, no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados (SUERO, 1986 *apud* YARED, 2008, p. 161-162).

D’Ambrosio conceitua também desta forma quando ele percorre o movimento de relacionar a passagem da inter para a transdisciplinaridade: integrar e relacionar diferentes áreas é conceito de interdisciplinaridade. Esse movimento provocou na história novos campos de pesquisa e estudo.

O próximo passo, a interdisciplinaridade, não apenas justapõe resultados, mas combina métodos, o que implica a identificação de novos objetos de investigação. Isso foi típico na produção científica do século 19. A interdisciplinaridade deu origem a novas áreas do conhecimento, como, por exemplo, eletromagnetismo, termodinâmica, mecânica quântica da físicoquímica da neurofisiologia. Essas áreas, tipicamente interdisciplinares, definiram posteriormente seus objetos específicos de estudo e seus métodos. De fato, eles se tornaram novas disciplinas.

Com a invenção de novos e mais sofisticados instrumentos de observação e análise, que se intensificaram no século XX, a abordagem interdisciplinar, assim como a intercultural, se tornou insuficiente. A busca pelo conhecimento total e por uma cultura planetária exige uma abordagem transdisciplinar e transcultural.

[...] A abordagem transdisciplinar baseia-se no domínio, em diferentes níveis de proficiência, mas, necessariamente, de forma integrada, em várias áreas disciplinares, que vão das ciências cognitivas à epistemologia, história, política e várias outras reflexões teóricas de natureza disciplinar e interdisciplinar (D’AMBROSIO, 2005 *apud* MIRANDA, 2008, p. 115, tradução nossa).

Por meio das chamadas *gaiolas epistemológicas*, D'Ambrosio fala sobre o conhecimento e os prefixos inter e trans. As disciplinas são verdadeiras gaiolas epistemológicas, e o que está dentro da gaiola só voa dentro dela, ou seja, nós somos pássaros e estamos tentando voar em gaiolas disciplinares. Sob essa ótica, é possível perceber as deficiências, pois há fenômenos e fatos que não se encaixam em nenhuma gaiola. Caminhamos dessa forma para a interdisciplinaridade, misturamos os nossos métodos, os nossos objetivos com outros e, ao mesclarmos tudo, criamos um jeito próprio de voar, nascendo, dessa forma, as interdisciplinas. Estas, por sua vez, criam as próprias gaiolas, ainda maiores, permitindo-nos voar mais — embora continuem sendo gaiolas. Não é demais querermos voar mais, fora das gaiolas, de forma livre, em busca do conhecimento; porém, a interdisciplinaridade já é um passo muito difícil e sem ela não será possível dar qualquer passo seguinte (D'AMBROSIO, 2003, *apud* MIRANDA, 2008).

Ao conceituar interdisciplinaridade, Fourez (2001 *apud* MIRANDA, 2008, p. 116) fala de *contato interdisciplinar*, que é “a possibilidade de transferir resultados, pontos de vista ou métodos de uma disciplina para outra”. O autor fala também sobre uma abordagem interdisciplinar quase disciplinar, “quando a contribuição das diferentes disciplinas é padronizada e existe uma maneira normalizada de abordar a questão”.

Para Morin (2012), a interdisciplinaridade também assume um caráter polissêmico. Para o autor:

A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser coisa orgânica (MORIN, 2012, p. 115).

Para Fazenda, interdisciplinaridade é:

[...] uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se em uma ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza (FAZENDA, 2001, p. 11-12).

[...] caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto [...] (FAZENDA, 2007).

Para Japiassu, a interdisciplinaridade pode ser caracterizada como:

[...] o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas, ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a *interações propriamente ditas*, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *toma de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo o uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar, consiste primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Os conceitos de interdisciplinaridade propostos por Gusdorf, Japiassu e Fazenda consideram-na uma questão de atitude que nos dá a possibilidade de irmos ao encontro de uma ação interdisciplinar (MIRANDA, 2008).

Encontramos no livro *Inter ou transdisciplinaridade?*, de Sommerman (2006), um rico resgate histórico sobre estes conceitos. Ele se debruça principalmente sobre a polissemia da interdisciplinaridade e as possíveis relações com a transdisciplinaridade por meio de três tipos ou graus: interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar, interdisciplinaridade do tipo forte e interdisciplinaridade do tipo transdisciplinar.

*A interdisciplinaridade do tipo pluridisciplinar* (que também poderia ser chamada de interdisciplinaridade centrífuga ou fraca) aparecerá quando o predominante nas equipes multidisciplinares for a transferência de métodos de uma disciplina para outra ou “uma série de monólogos justapostos” (GUSDORF *apud* MACHADO 2000, p. 195).

*A interdisciplinaridade forte* (ou interdisciplinaridade centrípeta) aparecerá quando o predominante não for a transferência de métodos, mas sim de conceitos, e quando cada especialista não procurar apenas “instruir os outros, mas também receber instrução” e “em vez de uma série de monólogos justapostos”, como acontece no caso da interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar, houve um “verdadeiro diálogo” (*ibide.*), o que requer favorecimento das trocas intersubjetivas dos diferentes especialistas, onde cada um reconheça em si mesmo e nos outros não só os saberes teóricos, mas os saberes práticos e os saberes existenciais. A interdisciplinaridade do tipo transdisciplinar aparecerá quando também estiverem presentes nas equipes multidisciplinares “uma modelização epistemológica nova para a compreensão de fenômenos” (La Moigne, 2002, p. 29), e/ou o diálogo com os conhecimentos considerados não científicos (das artes, da filosofia, dos atores

sociais, das tradições de sabedoria etc.) e com os diferentes níveis do sujeito da realidade (SOMMERMAN, 2006, p. 63).

Para Sommerman (2006), Ivani Fazenda, em seus estudos e suas práticas interdisciplinares, está próxima do que ele denomina interdisciplinaridade do tipo transdisciplinar.

Zabala conceitua também a transdisciplinaridade e define mais um termo, a metadisciplinaridade:

A transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de construir uma ciência que explique uma realidade sem fragmentações. Atualmente trata-se mais de um desejo do que de uma realidade. De alguma maneira seria o propósito da filosofia. Dentro dessa concepção, e descontando as distâncias, poderíamos situar o papel das áreas da educação infantil em que uma aproximação global de caráter psicopedagógico determina algumas relações de conteúdo com pretensões integradoras.

A metadisciplinaridade, [...] não implica nenhuma relação entre disciplinas. Ela se refere ao ponto de vista ou à perspectiva sobre qualquer situação ou objeto, mas não é condicionada por apriorismos disciplinares. Na escola deveríamos atendê-la como a ação de se aproximar dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que tenta reconhecer sua essência na qual as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global ou holística. De alguma maneira podemos situar nessa visão os denominados *eixos* ou *temas transversais* (ZABALA, 2002, p. 34).

Para Morin,

[...] no que concerne a transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que nos deixam em transe (MORIN, 2012, p. 115).

Para Miranda (2008), os conceitos de inter e transdisciplinaridade constituem, ainda, sentidos móveis que necessitam de exemplos e associações para sua elucidação. A interdisciplinaridade no campo pedagógico tem suas particularidades, seus desafios e suas interpretações e necessita muito desses aspectos. Sem exemplos e associações, a compreensão da interdisciplinaridade nesse campo se torna difícil. Aspecto ainda mais caro é quando a interdisciplinaridade se encontra no campo pedagógico. Mote da sequência de nosso trabalho.

### 3.1.3 *A interdisciplinaridade no campo pedagógico*

Estamos vivendo um momento de muitos questionamentos, um momento de transição, em que o desenvolvimento tecnológico que vivenciamos trouxe consigo uma preocupante carência de sabedoria e também de introspecção, uma época em que saberes e poderes aparentam estar desvinculados. O professor se depara com situações as quais, em sua formação, não foi preparado para enfrentar. A ele cabe agora formar cidadãos capazes de refletir sobre a própria realidade pessoal e capazes de conviver com a diversidade sem esquecer suas raízes (TRINDADE, 2008).

A situação exige uma forma nova de pensar e também uma nova forma de ver o mundo e a educação, de modo que possibilite abrir a mente, em oposição à fragmentação do pensamento simplista ao qual estamos acostumados. Essa nova forma visa a articular as partes com o todo em todas as suas implicações e complexidades. Diante desse contexto, a interdisciplinaridade é posta como uma possibilidade para lidar com essa complexidade tanto nas ciências quanto na escola, como uma forma de resgate do ser humano com a totalidade da vida e de resgate da educação com a realidade do mundo atual (SOUZA, 2009).

Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge, para alguns, como a necessidade de reunificar o conhecimento, para outros, como algo capaz de corrigir os problemas advindos da fragmentação e, ainda, há os que a consideram uma prática pedagógica (TRINDADE, 2008).

A interdisciplinaridade, no entanto, não nega a disciplinaridade, nas palavras de Rojas, Souza e Cintra:

A interdisciplinaridade [...]. Não propõe a eliminação da disciplinaridade, mas a questiona e a relê em um contexto mais amplo. Desvela que o conhecimento não resulta de um simples contemplar, nem apenas de um refletir; mas de um agir, de um analisar o que é criado... De uma atitude... (ROJAS; SOUZA; CINTRA, 2008, p. 29).

Com base no exposto e na reflexão sobre as atitudes que a escola e os professores devem ter diante de um trabalho interdisciplinar, surgem questionamentos importantes. O que de fato é necessário para que a interdisciplinaridade aconteça? Um professor, sozinho, em sua área, é capaz de realizar um trabalho interdisciplinar? Quais condições as escolas devem oferecer aos docentes para possibilitar o trabalho de forma interdisciplinar?

Para responder essas questões, procurou-se, então, compreender os grandes clássicos da interdisciplinaridade no Brasil, como Ivani Fazenda, Hilton Japiassu, Olga Pombo e o estudioso Moacir Gadotti. É importante ressaltar que essas questões residem no próprio conceito de

interdisciplinaridade, uma vez que, na literatura, não há uma única definição, conforme já explicitado anteriormente. Residem também na busca, por parte dos estudiosos da área, pelo sentido epistemológico, por seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer, indo além da identificação de um conceito para a interdisciplinaridade (THIESSEN, 2008). Nesse sentido, é importante o cuidado ao interpretar esses conceitos, tendo em vista que a interdisciplinaridade não se configura apenas como um conceito, mas também como uma atitude (FAZENDA, 2011).

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que, embora os conceitos de integração e interdisciplinaridade sejam indissociáveis, são diferentes (FAZENDA, 2011). A integração se configura como um momento, referente a um aspecto formal na interdisciplinaridade, ou seja, diz respeito à questão de organização das disciplinas em um programa de estudo. Integração é considerado por Fazenda (2011) um momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas, como uma etapa para a interação que só será possível ocorrer em um regime de coparticipação, de reciprocidade e de mutualidade, condições estas necessárias para a efetivação de um trabalho interdisciplinar. Dessa forma, Fazenda (2011) reafirma que a integração é um aspecto “funcional” como uma etapa, e não como um produto acabado da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2011).

A interdisciplinaridade, para Fazenda (2011), é um passo além da integração. Para que haja interdisciplinaridade, é necessária uma mudança de atitude diante do fato a ser conhecido, ou seja, a interdisciplinaridade exige uma “transformação”, enquanto a integração exige apenas uma “acomodação” (FAZENDA, 2011).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade e a integração exercem papéis diferentes. Vejamos o que Fazenda nos diz sobre isso.

A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma é fator de “estagnação”, de manutenção do *status quo*. Na integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento. Neste sentido é que permanecer apenas nela seria manter as coisas como elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada.

Um caso mais sério ainda é quando a integração está a serviço de objetivos escamoteados, como pode acontecer quando as preocupações passam a ser única e exclusivamente com as formas de integrar. Permanecer neste nível não abre oportunidade de questionamento da própria realidade.

Muitas vezes, servem-se da integração para “entreter” as pessoas num jogo de reunir, quando integrar passa a ser a meta final e as reflexões ou críticas a uma estrutura maior, ou à própria sociedade manipuladora, são então emudecidas. Em nome muitas vezes de uma integração para o “desenvolvimento”, perde-se a oportunidade de integrar-se para a “mudança” (FAZENDA, 2011, p. 83).

Portanto, ao permanecer apenas na integração, corre-se o risco de resultar apenas em um novo jogo de palavras ou numa nova rotulação para os velhos problemas, em vez de caminhar em direção a uma mudança ou transformação da própria realidade (FAZENDA, 2011).

O ensino de forma interdisciplinar, na concepção de Fazenda (2011), deve primeiramente suprimir o monólogo e instaurar uma prática dialógica. A partir do diálogo, da interação e das aproximações, torna-se viável o trabalho interdisciplinar, se assim desejarem os professores envolvidos. A autora ressalta que é de suma importância que os professores tenham condições para poderem trabalhar dessa forma.

Nas palavras de Japiassu “A interdisciplinaridade se caracteriza pela *intensidade das trocas* entre os especialistas e pelo *grau de integração real* das disciplinas [...]” (JAPIASSU, 1976, p. 74), isso no interior de um mesmo projeto. Com base nas obras desse autor, fica evidente a importância da troca entre especialistas e da integração como parte do processo para se alcançar a interdisciplinaridade.

Para a Olga Pombo, também é necessário que haja troca e discussão entre as pessoas. Vejamos o trecho a seguir.

[...] Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o.

Ao contrário da fórmula repetida segundo a qual a nossa liberdade começa quando termina a liberdade do outro, para arriscar fazer interdisciplinaridade é necessário perceber que a nossa liberdade só começa quando começa a liberdade do outro. Ou seja, temos que dar as mãos e caminhar juntos (POMBO, 2005, p. 13).

Gadotti (2000), ao explicitar o processo histórico que a interdisciplinaridade trilhou na educação, mais especificamente após a década de 1980, quando surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar no campo do currículo, relata uma experiência do município de São Paulo.

Durante a gestão dos anos de 1989 a 1992, com Paulo Freire na função de secretário de educação, o termo interdisciplinaridade foi utilizado pela Secretaria de Educação no chamado “Projeto Inter”. Apesar das críticas recebidas, o projeto trouxe elementos imprescindíveis para a compreensão do conceito. O trabalho interdisciplinar adotado e construído nesse período demonstrou uma visão da interdisciplinaridade na qual são respeitados os fragmentos do saber

e na qual se procura estabelecer e compreender a relação entre uma totalização em construção a ser perseguida e continuamente ampliada de forma dinâmica na busca de novas partes e novas relações. O projeto pressupõe uma colaboração integrada de diferentes especialistas em vez de um professor polivalente, para contribuir na análise de determinados temas.

O que ficou evidente nessa experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é que o ato de integrar o saber e a busca da sua totalidade é sempre uma “totalização em construção”, por isso a necessidade do diálogo permanente. Esse conceito chega ao final do século como o mesmo olhar positivo instaurado no início do século, ou seja, como método de buscar, nas ciências, um conhecimento que seja integral e totalizante do mundo diante da fragmentação do saber e, na educação, uma forma cooperativa de trabalho para então substituir procedimentos individualistas. Ainda nas palavras de Gadotti (2000, p. 223-224): “Articular saber, conhecimento, vivência, escola comunidade, meio ambiente, etc., tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola”.

Com base na obra de Gadotti (2000), fica evidente também que, para um trabalho interdisciplinar na escola, é necessário o trabalho coletivo.

Ainda sobre a prática interdisciplinar, sobre o fazer individual ou coletivo, Japiassu (1994) se expressa novamente da seguinte forma:

Todavia, em nosso atual sistema educacional, é praticamente inexistente a prática interdisciplinar, tanto no campo do ensino quanto no da pesquisa. O que existe, e assim mesmo numa escala reduzida, são encontros pluridisciplinares. E estes são muito mais frutos de uma imaginação criadora e combinatória, sabendo manejar conceitos e métodos diversos, dando origem a combinações imprevistas, do que algo instituído. Mesmo assim, tais encontros se realizam como práticas individuais. Práticas de indivíduos abertos e curiosos, com o sentido da aventura, que não têm medo de errar, que fazem da imprudência um método, que não buscam nenhum porto seguro e que se afirmam por um solene antiautoritarismo e por um contundente antidogmatismo. [...]

Ora, um saber que não se questiona constitui um obstáculo ao avanço dos saberes. A pretensa maturidade intelectual, orgulho de tantos sistemas de ensino, constitui apenas um obstáculo entre outros. A famosa cabeça bem arrumada, bem feita, bem estruturada e objetiva, não passa de uma cabeça mal feita, fechada, produto de escola e de modelagem. Por isso, trata-se de uma cabeça que precisa urgentemente ser refeita. E o interdisciplinar ajuda a se refazer essas cabeças bem feitas. Pois cultiva o desejo de enriquecimentos por enfoques novos, o gosto pela combinação das perspectivas e alimentam o gosto de ultrapassagem dos caminhos já batidos e dos saberes já adquiridos. Nós não nascemos com cérebros “desocupados”, mas inacabados (JAPIASSU, 1994, p. 2).

Mais uma vez, Japiassu (1994) se faz claro na importância da troca, da coletividade como fundamental para a prática interdisciplinar, uma prática em busca de diminuir as chances de erros e em busca sempre de inovar.

Além da integração, da troca, da interação, outro aspecto é importante para que ocorra o trabalho interdisciplinar: a intenção. Para Ferreira (2001, p. 24), “não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente”. É a intencionalidade que moverá a alavanca dos sujeitos em direção às práticas interdisciplinares. Ainda dialogando com Ferreira, quando não há uma intenção de realizar um projeto interdisciplinar, as ações podem até caracterizar diálogos, aproximações, interações, mas não serão trabalhos interdisciplinares.

Com base no exposto, entendemos que a interdisciplinaridade no processo pedagógico, em ambiente escolar, pressupõe primeiramente intenção, ou seja, presume que as pessoas envolvidas queiram trabalhar interdisciplinarmente e tenham a motivação para a mudança de atitude que esse processo requer. Em segundo lugar, é necessária a colaboração entre profissionais de especialidades diferentes, assumindo-se a necessidade de um espaço/tempo pedagógico suficiente para a interação e o planejamento dos professores, ao ponto de se chegar ao nível de transformação da própria realidade. Resumindo, a interdisciplinaridade pressupõe intenção, integração e interação.

Entendemos também que ter uma atitude interdisciplinar não significa uma ação pedagógica interdisciplinar. Para Fazenda (2007, p. 18), “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. A atitude interdisciplinar deveria ser uma característica de todos os professores, pois permite que entendamos melhor a relação entre o todo e as partes que constituem a realidade. “O projeto interdisciplinar surge, às vezes, de uma pessoa (a que já possui em si a atitude interdisciplinar) e espraia-se para as outras e o grupo” (FAZENDA, 2007, p. 18), e isso não significa que uma atitude individual se traduza em um fazer interdisciplinar na escola. A interdisciplinaridade ocorre após o pensar que se transmuta na troca, no diálogo, na aceitação do pensamento do outro, ou seja, após a passagem da subjetividade para a intersubjetividade (FAZENDA, 2007).

Exemplificando o pensamento acima, se um professor desenvolve sozinho uma aula que interage com outras áreas do conhecimento, fruto de uma busca, de um estudo individual, ele demonstra uma atitude interdisciplinar. Se, com essa atitude, ele percebe que pode desenvolver um trabalho junto com o professor pedagogo, com este passa a trocar informações e ambos passam a organizar juntos os conteúdos trabalhados, é com essa integração e interação

entre os profissionais — em que cada um pode incorporar à própria prática elementos da prática do outro, para que os alunos construam uma visão mais ampliada de mundo — que teremos um exemplo de um trabalho, uma ação interdisciplinar.

Como diz Fazenda (2007), não é tarefa simples: exige de fato um esforço de todos os envolvidos na busca, na inovação, na prática diferenciada. Exige também uma nova forma de pensar e ver o mundo (SOUZA, 2009) e, também, um gesto de ousadia (SOUZA; ROJAS, 2008).

A organização do trabalho pedagógico interdisciplinar começa na construção do currículo<sup>5</sup>. Um currículo interdisciplinar, de acordo com Santomé (1998), 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, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

Para organizar um currículo interdisciplinar, são importantes a reflexão e a discussão coletiva. Pensar em cursos nos quais os alunos seriam obrigados a “manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender e solucionar as questões e problemas postos” (SANTOMÉ, 1998, p. 25), levaria à possibilidade de o currículo ser organizado de outras maneiras, diferentemente de apenas ser pensado em torno das disciplinas, como costuma ser feito. Essas outras formas de organização seria pensar em núcleos que ultrapassassem os limites das disciplinas, podendo ser centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias etc. (SANTOMÉ, 1998).

Para esse modelo de currículo, é essencial ter um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe (SANTOMÉ, 1998).

A partir do currículo, é possível estabelecer ações e formas para o trabalho interdisciplinar. Na EI e nos AI, a experiência da interdisciplinaridade tem sido muito utilizada, por meio de um modelo que diz respeito à organização do trabalho da escola em ciclos temáticos ou temas geradores, explorando um tema com base em diferentes saberes ou disciplinas escolares, o que possibilita ênfase em momentos de pesquisa e reflexão. O trabalho da escola, sendo organizado dessa forma, possibilita a construção interdisciplinar do conhecimento, e dois

---

<sup>5</sup> Entende-se por currículo “um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos” (SANTOMÉ, 1998).

fatores que parecem colaborar para isso são a própria natureza do conhecimento destinado a essas turmas — que é menos fragmentado — e a presença de um professor pedagogo — que, contraditoriamente, diminui a dispersão na escola (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001).

Assis de Oliveira (2001) destaca dois pontos que devem ser cuidados para otimizar essa perspectiva de unidade. O primeiro é sobre a abrangência dos temas. O autor tem verificado que a maioria das experiências ainda se encontram presas ao que ele chama de “calendário cívico-econômico”, deixando a realidade presa a alguns aspectos da realidade. Essa abordagem pode ser alargada se forem colocados no mínimo alguns temas dentro de outros ou se for promovida uma articulação horizontal entre eles. Em razão da restrição de se trabalhar com o calendário cívico-econômico, pode se observar também uma grande repetição de temas ano após ano.

O outro aspecto que deve ser modificado e observado está relacionado à articulação dos diferentes saberes ou das diversas disciplinas. O mais comum de ser observado é a turma ou a disciplina seguir com um único tema e, ao final do tempo estipulado, acontecer a culminância para o coletivo da escola ou mesmo para públicos ampliados. Porém, para se ter um trabalho conjunto e efetivo, é necessário que ele resulte na construção e na reconstrução de um conhecimento integrado, o que exige um outro tipo de organização. No contexto atual, é necessário o envolvimento de toda a escola e dos grupos-classes — e não se fala aqui de fazer “tudo ao mesmo tempo agora”, o que seria inviável para o cenário atual da escola. Observa-se normalmente que, ao selecionar um tema, são produzidos um ou mais trabalhos referentes às áreas de conhecimento, de modo a tornar o tema unificador, reduzido a uma linha fina que, de forma muito tênue, reúne os “fragmentos” do tecido real. Uma alternativa seria, partindo dos professores e alunos,

definir, dentro do tema geral, temáticas que atravessam os diferentes saberes ou são por eles atravessadas e estabelecer as diferentes estratégias de conhecimento que, ao mesmo tempo que permitam o conhecimento específico, construam o grande emaranhado do conhecimento amplo e multirreferenciado (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001, p. 111).

No entanto, Assis de Oliveira (2001) não propõe um modelo único de articulação, ele apenas exemplifica algumas possibilidades dentre muitas que podem existir e deixa claro que todos os saberes devem ser tratados com a mesma importância, sem hierarquizar, de forma prévia, as disciplinas.

Dessa forma, a EF deve ser vista com a mesma importância das demais, e sua especificidade tem muito a contribuir para o trabalho interdisciplinar na escola. Na seção

seguinte, aprofundaremos algumas possibilidades que essa área do conhecimento tem de se integrar às demais disciplinas e colaborar com as ações pedagógicas interdisciplinares.

### **3.1.3.1 As possibilidades da Educação Física em ações interdisciplinares**

Vários estudos na área de EF têm revelado que originalmente ela entra na escola com o propósito de preparação do corpo e/ou por meio do corpo, do caráter, e ainda fica isolada, à margem dos projetos escolares. Dessa forma, a EF fica longe de poder ser considerada um componente curricular, no sentido de matéria escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSSEIFER, 2010). No aspecto legal, a EF é componente curricular desde 1996 (BRASIL, 1996) e tê-la como componente curricular, no sentido de matéria, significa:

[...] não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em que suas especificidades de conteúdo, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar aos alunos, uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JUNIOR, 2001, p. 83).

De acordo com Souza Junior, no trecho acima, para a formação cultural do aluno, é necessário que os elementos culturais da EF estejam aliados a outros elementos da organização curricular, ou seja, a outros componentes curriculares, o que pressupõe que, sem uma interação ou associação com outras áreas de conhecimento, a formação cultural do aluno fica restrita.

Ao conhecer os documentos norteadores que temos hoje, é possível perceber uma orientação de inserção da EF no currículo da escola e o trabalho conjunto com as demais disciplinas, como veremos no decorrer desta pesquisa. A pergunta é: como a EF deve ser integrada à proposta da escola? Quais as possibilidades dela? Quais dificuldades a disciplina apresenta para ser trabalhada de forma interdisciplinar?

Com o movimento renovador da EF brasileira, na década de 1980, a EF passa ter o desafio de ser pensada como um espaço pedagógico comprometido com os propósitos da escola (GONZÁLEZ; FENSTERSSEIFER, 2009). No livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012), é apresentada uma proposta em que a EF é equiparada às outras disciplinas do currículo escolar. Segundo os autores,

[...] nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento, sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento a medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

E, ainda:

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se **articula** aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (línguas, geografia, matemática, história, Educação Física etc.). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva da totalidade dessa reflexão (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

Cabe aqui esclarecer o que entendemos pelo termo *totalidade*, expresso na citação acima. Na tradição marxiana de pensamento, com base na concepção de totalidade, não é possível conhecer todos os fatos que compõem a realidade — o que seria contraditório, inclusive para a visão dialética da realidade. A compreensão de totalidade baseada em Marx não é tida como algo estático. Nessa concepção, em que o elemento fundamental é o homem, para o qual o aspecto distintivo é o trabalho — que significa a transformação intencional da natureza —, a realidade da qual o homem faz parte e da qual é ao mesmo tempo construtor está em constante transformação, em um processo ininterrupto em que constantemente mudam a natureza e o ser humano (HÚNGARO, 2001).

E nesse processo ininterrupto de transformações, há elementos de continuidade que podem ser apreendidos. Portanto, para Marx, a totalidade não representa a compreensão de todos os fatos, visto que isso seria ontologicamente impossível (HÚNGARO, 2001). Isso significa que compreender a realidade em sua totalidade não significa saber tudo sobre todas as coisas, mas significa reconhecer que todos os fenômenos que compõem a realidade formam uma totalidade em que tudo está relacionado. Desse modo, teremos uma explicação mais verdadeira, mais próxima da totalidade ou do real, quanto mais se conhecerem os fenômenos que compõem essa realidade (HÚNGARO, 2010).

Com base nesse conceito, é possível compreender que, para que a criança consiga um dia desenvolver uma visão que mais se aproxima do real, é necessário que ela enriqueça o seu repertório de referências em diversas dimensões — política, econômica, social, cultural, entre outras. Para isso, é necessário oportunizar-lhe conhecer diversos fenômenos sob diferentes

pontos de vista, para que a compreensão de um determinado objeto seja a mais próxima do real possível. No entanto, não se deve perder de vista que não é possível esgotar qualquer fenômeno, visto que o tempo de vida pode ser insuficiente para conseguir apreender as determinações atuantes de um fenômeno, uma vez que o tempo não para, e a nossa realidade é um processo.

Veja o exemplo dado por Húngaro (HÚNGARO, 2010):

[...] o conhecimento sobre o futebol é tão mais verdadeiro quanto mais soubermos para além da técnica e da tática. Sobre ele, atuam determinações de ordem econômica, cultural, social, política entre outras. Nenhum ser humano, individualmente, poderá esgotar o que é esse fenômeno (o futebol) por duas razões: em primeiro lugar, porque a realidade é sempre mais complexa que as teorias que a explicam e o tempo de vida de qualquer ser humano seria insuficiente para apreender as determinações atuantes nesse fenômeno; e, em segundo lugar, porque o tempo não para e a realidade é processual – é um constante vir a ser – em virtude da própria interferência dos homens sobre ela (assim, podemos afirmar que, certamente, o futebol contemporâneo guarda similaridades com aquele que era praticado em seus primórdios, mas, ao mesmo tempo, dele se diferencia em inúmeros aspectos) (HÚNGARO, 2010, p. 154).

Voltando ao trecho retirado do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012), no contexto explicitado, a EF não deveria ser vista de uma perspectiva utilitária, em que simplesmente apresenta a possibilidade de auxiliar no aprendizado do conteúdo de outras matérias — o que caracterizaria um ensino multidisciplinar. É importante verificar os pontos comuns do conhecimento e a dependência que o corpo e a mente, ação e compreensão possuem entre si (FREIRE, 2011).

A EF, historicamente, ocupou um espaço desconectado das outras disciplinas. A ênfase no corpo é observada em uma concepção fragmentada de ser humano, em que o físico é sinônimo de corpo, referente à dimensão biológica do ser humano, assumindo uma postura diferente de sua utilização grega clássica, na qual o termo *physis*, raiz da expressão “físico”, referia-se à natureza do termo como essência dos seres (SILVA, 2006). A preocupação com essa ênfase no corpo, concebido dessa maneira, em vez de uma educação cognitiva e/ou social, causou o afastamento das outras disciplinas e promoveu, durante muito tempo, um espaço secundário e uma importância diferenciada no contexto escolar. Características que surgiram junto com a EF escolar se refletem ainda hoje nas práticas dos professores, o que dificulta uma visão mais aberta sobre a participação dessa disciplina em projetos em conjunto que venham a contribuir para a execução de práticas interdisciplinares (PEREIRA, 2004).

No livro *Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*, de Fernando Jaime Gonzáles e Alex Branco Fraga (2012), são problematizadas algumas questões

importantes para se discutir a interdisciplinaridade na EF. Qual a função das aulas de EF em um currículo pensado sob uma perspectiva interdisciplinar? Interdisciplinaridade e EF: é possível? Que demandas interdisciplinares são pertinentes à característica específica da EF na escola? Apesar de o livro ser voltado para os anos finais do ensino fundamental, podemos transpor esse conhecimento para os AI e para a EI, faixa etária contemplada pelo PECM.

A interdisciplinaridade e os trabalhos cooperativos são vistos como um esforço fundamental para compreender os desafios de se formar um cidadão capaz de lidar com a complexidade do nosso mundo atual. Para que uma proposta educacional atinja essa magnitude, é importante dar visibilidade aos conhecimentos específicos de cada disciplina (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora, defendida no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012), a escola deve selecionar e organizar os conhecimentos da EF de forma coerente com o objetivo de promover a leitura da realidade. Dessa maneira, é importante pensar em conjunto com as demais disciplinas para que esse planejamento possa de fato contribuir com a leitura da realidade.

Para a EF ser inserida em projetos interdisciplinares, é necessário que se leve em consideração a sua singularidade. É um componente curricular que trata de práticas culturais e se apoia em conceitos das ciências humanas e naturais para explicar um fenômeno específico. Ela não é uma disciplina de matriz científica nem de estudos do uso da linguagem na sua relação com o contexto histórico e social — apesar de contemplar a linguagem corporal, ela não se limita a isso. Pode parecer difícil a inserção da EF em projetos interdisciplinares, e essa impressão causada pela sua especificidade e pela ênfase no fazer corporal pode acabar por envolver a disciplina de forma subordinada, colocando-a a serviço de outras disciplinas, fazendo-a ceder o espaço para ações dos projetos ou até mesmo levando-a a ser ignorada pelos professores da área simplesmente por acharem que não se encaixam no projeto. Com isso, não é possível conseguir dar visibilidade às possíveis contribuições da EF para o aprofundamento da questão (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Devido à força das disciplinas que têm uma única matriz científica e devido ao fato de a EF não ter tradição nesse tipo de projeto, às vezes o professor acaba por recusar o trabalho interdisciplinar ou se subordinar a esses eixos temático escolhidos. Para superar essa situação, é necessário encontrar alternativas de envolvimento que não desconsiderem a transversalidade da temática nem a especificidade da disciplina. A EF, devido ao seu caráter multidimensional e pluridisciplinar, pode tanto se vincular a projetos com temas próximos a disciplinas de matriz

científica como induzir temas que demandem tratamento interdisciplinar. Cada um dos temas da EF tem a capacidade de mobilizar conhecimento das mais diversas áreas para dar conta da complexidade dos saberes corporais e conceituais com os quais a disciplina se ocupa (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Em seguida, apresentaremos pesquisas que nos mostram exemplos dos conhecimentos que a EF é capaz de mobilizar, dando ênfase às limitações e aos avanços percebidos em cada uma delas, no contexto de trabalhos interdisciplinares.

### **3.1.3.2 As limitações e os avanços do trabalho interdisciplinar envolvendo a Educação Física com base em pesquisas já realizadas**

Por meio de um levantamento de pesquisas publicadas no periódico da CAPES e diretamente no banco de dados de revistas da área de Educação Física (EF), foram encontradas poucas pesquisas com relatos de experiências interdisciplinares na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (AI) envolvendo a EF. Para discussão nesta seção, foram considerados pertinentes três artigos e uma dissertação.

Procurou-se compreender com essas pesquisas as limitações e os avanços revelados em cada uma delas, ressaltando que os estudos selecionados foram apenas os que relatavam, de alguma forma, a prática interdisciplinar na escola. Foram excluídos para análise, por exemplo, os que apenas descreviam projetos interdisciplinares sem relatar os resultados de aplicação prática.

O primeiro estudo analisado, referente a uma dissertação, abordou a interdisciplinaridade na prática pedagógica dos professores de EF da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Na escola onde a pesquisa foi realizada, é adotada a organização curricular por ciclos de formação. A escola abrange também os AI, e o pesquisador procurou compreender, com os professores de EF, como é construída sua prática docente orientada por um projeto político-pedagógico (PPP) que prevê um ensino interdisciplinar como eixo norteador (PEREIRA, 2004).

A organização curricular por ciclos de formação surgiu primeiro na França, mas a discussão sobre essa forma de organização curricular já percorre o mundo. Ao se discutirem as possibilidades de romper com o fracasso escolar, sugere-se no Brasil, também, a utilização dos ciclos de aprendizagem que preveem que o aluno tenha um tempo a mais para o processo, com etapas mais espaçadas e um olhar mais centralizado em sua aprendizagem. Com isso, a ideia é respeitar o tempo individual de aprendizagem de cada aluno, avançando sobre a lógica do

ensino seriado, que é caracterizado pela prisão ao tempo cronologicamente estabelecido pelo ano escolar e pelo regime disciplinar (PEREIRA, 2004).

A organização por ciclos prevê o agrupamento de professores e alunos pertencentes ao mesmo ciclo de aprendizagem. A integração visa a romper com a excessiva fragmentação dos conhecimentos que se configura como a marca do ensino tradicional. A proposta sugere inovações, entre elas a interdisciplinaridade na prática pedagógica do coletivo docente (PEREIRA, 2004).

Durante a pesquisa, foi identificado um ponto importante para o trabalho interdisciplinar: um tempo destinado para reuniões, interpretado pelo pesquisador como um avanço significativo. Esse espaço, para alguns, foi o único momento em que os professores estabeleceram contato com os outros membros do coletivo docente da escola. Embora esse tempo/espaço existisse, na maioria desses encontros o tempo foi destinado a assuntos burocráticos, não sobrando espaço para assuntos pedagógicos (PEREIRA, 2004).

A pesquisa revelou que os professores de EF apresentaram dificuldades para lidar com a prática interdisciplinar. A dificuldade apresentada foi tanto no trabalho em sala de aula quanto no conjunto das relações estabelecidas com outros professores. Tais dificuldades refletem limitações que começam desde a formação profissional, demonstrando a não compreensão de forma significativa do que é interdisciplinaridade. Foram identificadas, em muitos relatos, a EF como um auxílio a outras disciplinas e a falta de vivência de práticas inovadoras, como é sugerido pela interdisciplinaridade, o que é um grande motivo de desconforto entre o coletivo docente. As dificuldades chegam até a serem de ordem física e curricular da escola, que não demonstrou ter sido alterada de forma significativa para possibilitar as ações interdisciplinares e permaneceu em uma cultura escolar presa a parâmetros disciplinares fragmentados do conhecimento (PEREIRA, 2004).

O autor, em seu trabalho, faz um questionamento importante: “Como, então, realizar um trabalho interdisciplinar, conforme às exigências da Administração Municipal, a partir da proposta pedagógica do ensino por ciclos, se não existem as condições materiais objetivas necessárias para tal?” (PEREIRA, 2004, p. 213). Esse estudo foi realizado em uma escola que assumiu a intenção de realizar um trabalho interdisciplinar e se assumiu como tal. Com base nos relatos, é possível perceber que houve um movimento na tentativa, em alguns momentos, de realizar um trabalho de tal forma, mas ainda são necessárias mudanças nas condições materiais e objetivas para que a proposta realmente funcione como teoricamente é prevista.

Um outro estudo, publicado no formato de artigo, investigou a influência das aulas de reforço lúdicas de EF integradas ao conteúdo escolar sobre o desempenho escolar e sobre a percepção (relato) dos pais e professores sobre o comportamento das crianças (BRITO et al., 2017).

O estudo se caracterizou como uma abordagem interdisciplinar, pois, além da integração entre diferentes disciplinas, houve uma troca, interação entre professores e coordenadores das escolas participantes para o planejamento das intervenções. As trocas se deram no intuito de explicitar os conteúdos de matemática e português do 5º ano do ensino fundamental — faixa etária que participou do estudo —, bem como discutir e selecionar os conteúdos em que os alunos que precisavam de reforço tinham mais dificuldades (BRITO et al., 2017). Apesar de as aulas de reforço terem sido ministradas apenas pelo professor de EF, configurou-se como interdisciplinar por ter tido integração e interação entre as disciplinas e entre os profissionais envolvidos.

Os alunos do 5º ano do ensino fundamental selecionados para a pesquisa eram de escola pública do DF e não tinham em sua grade curricular a disciplina de EF. As aulas de reforço foram concretizadas em turno contrário durante três meses. Nas aulas, as crianças jogaram e brincaram integrando os conteúdos de matemática e português (BRITO et al., 2017).

A interdisciplinaridade proposta pelos pesquisadores obteve resultado positivo. A concepção de que a motricidade e a ludicidade são elementos essenciais no desenvolvimento integral da criança colaborou para que atividades desse cunho, integrada às disciplinas de português e matemática, trouxessem aos alunos uma forma diferente de aprendizagem que se demonstrou eficiente, uma vez que os alunos conseguiram melhorar a leitura e o desempenho escolar geral além de terem se tornado crianças mais comunicativas, atentas e prestativas (BRITO et al., 2017).

Nesse estudo não foram relatadas dificuldades para implementação e atuação de um trabalho interdisciplinar conforme foi criado para a pesquisa. Apesar de envolver o contexto escolar e a aprendizagem de crianças, a pesquisa relata uma situação atípica do contexto escolar encontrado atualmente. Quanto aos avanços explícitos na pesquisa, é possível destacar o entendimento dos envolvidos acerca da importância da EF em trabalhos interdisciplinares nessa faixa etária. A visão exposta sobre os elementos da EF, como a motricidade e a ludicidade, em um projeto desse cunho reafirma a importância desses elementos para a aprendizagem e o desenvolvimento geral das crianças.

Outro artigo encontrado relata uma experiência interdisciplinar entre as áreas de Artes e EF. Ele trata de um relato de experiência vivenciado em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Vitória, onde as disciplinas de Artes e EF estão presentes no currículo da EI pública desde 2006 (LOUREIRO; CRUZ JUNIOR; SILVA, 2011).

O trabalho interdisciplinar atendeu a um projeto de Vitória – Espírito Santo, interligando um projeto institucional. Ele culminou em um estudo que se iniciou na aula de Artes, com informação sobre a vida de Portinari e a obra “Três Marias” do artista, que apresenta três meninas brincando com pipas e balões. Utilizando a pipa como objeto central do trabalho, as crianças foram convidadas a construir a própria obra com técnicas variadas de acordo com a idade das crianças. Paralelamente, tanto o professor de Artes quanto o de EF estabeleceram um diálogo com os alunos, a fim de conhecerem suas experiências e seus conhecimentos prévios acerca do assunto e também com o objetivo de problematizar a prática de soltar pipa. Nas aulas de EF, os alunos conheceram os tipos de pipa e os materiais utilizados na confecção, depois construíram as próprias pipas e, finalmente, tiveram a oportunidade de empiná-las (LOUREIRO; CRUZ JUNIOR; SILVA, 2011).

Uma grande dificuldade encontrada para a realização do trabalho foi o espaço físico da escola: as aulas tanto de EF quanto de Artes eram realizadas na própria sala de aula. Para empinar as pipas, por exemplo, a escola teve de levar os alunos a um espaço externo onde muitas crianças não foram autorizadas pelos pais a estarem, por ser necessário que saíssem da escola. Com isso, nem todas puderam participar do momento mais esperado — o de soltar pipa (LOUREIRO; CRUZ JUNIOR; SILVA, 2011).

O avanço destacado pelos pesquisadores refere-se aos resultados de um trabalho interdisciplinar entre essas áreas, que é possível mesmo com limitações de espaço. O trabalho se revelou uma experiência rica e divertida que possibilitou o diálogo com as crianças, problematizando o mundo ao seu redor por meio de uma atividade que se mostrou sedutora e ocupou o seu imaginário (LOUREIRO; CRUZ JUNIOR; SILVA, 2011).

A quantidade de pesquisa é pequena para analisar os avanços e as dificuldades de ações interdisciplinares na escola de uma forma geral. Alguns estudos publicados referem-se às possibilidades de um trabalho dessa forma, refletem sobre os possíveis ganhos desse tipo de trabalho e discutem as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, porém ainda existe uma grande lacuna referente à aplicabilidade e aos resultados de trabalhos como esses na EI e nos AI.

O trabalho interdisciplinar na escola, na EI e nos AI, envolvendo a EF, com toda a sua especificidade, pode possibilitar um desenvolvimento de forma integral do aluno. Por isso, é tão importante conhecer e entender como realizar as ações interdisciplinares. Nesse sentido, temos poucos estudos que nos ajudam nesse processo. No entanto, sabemos que o jogo e a brincadeira, que são conteúdo e meio da EF, são essenciais ao desenvolvimento da criança. E ambos, quando compreendidos sob a perspectiva da teoria histórico-cultural (THC), podem nos trazer mais pistas que ajudarão no entendimento e no planejamento de ações pedagógicas interdisciplinares, uma vez que essa teoria nos esclarece como a criança aprende.

### **3.1.3.3 Interdisciplinaridade e Educação Física: o ponto de encontro com base na teoria histórico-cultural**

Nesta seção, será central a discussão sobre a teoria histórico-cultural (THC). Serão apresentados aspectos históricos e conceituais e a periodização do desenvolvimento humano, bem como as possibilidades de intervenção da escola e da Educação Física (EF) escolar no desenvolvimento da criança. Por fim, também será debatido um possível ponto de encontro entre essa teoria, a EF escolar e a interdisciplinaridade.

A THC foi elaborada na antiga União Soviética, após a revolução russa de 1917. Seu principal representante foi Lev Semionovitch Vigotski<sup>6</sup> (1896-1934). Ele foi o autor das primeiras obras publicadas sobre essa teoria. Vigotski contou, no primeiro momento, com a colaboração de Alexander Ramanovich Luria e Alexis Leontiev, ampliando posteriormente o grupo de pesquisa do qual participaram com Bozhovich, Levina, Morozova, Alavina, Zaporozhetz, Galperin, Elkonin e Davidov (SAMPAIO, 2013; FACCI, 2004).

Vigotski deixou claro em seu trabalho sua base marxista e foi considerado “radical” por se manter fiel a um método de compreensão do psiquismo humano e também por querer compreender a raiz de todos os problemas (FACCI, 2004). Tornou-se um sujeito histórico: em um contexto de contradições e tensões, de um projeto revolucionário na União Soviética, ele coordenou a elaboração da teoria histórico-cultural, que buscou bases na psicologia para interpretar e construir um novo homem inserido em uma nova forma de organização social (SAMPAIO, 2013).

O autor buscou compreender “como os indivíduos, ao longo de suas vidas, apropriam-se de aspectos do comportamento tipicamente humanos por meio de relações mediadas com a

---

<sup>6</sup> Adotamos a grafia Vigotski, no entanto, respeitamos a forma adotada pelas obras citadas neste texto.

realidade” (SAMPAIO et al., 2017, p. 21) e, com isso, entender a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção e memória voluntárias, percepção, conceitos etc.) em meio às contradições vividas–pelos indivíduos em seus contextos históricos e sociais (SAMPAIO et al., 2017).

Para que a criança desenvolva essas funções, na perspectiva de Vigotski, ela dependerá do acesso ao conhecimento, ao patrimônio cultural: linguagem, escrita, cultura corporal, entre outras práticas que vão sendo construídas e acumuladas ao longo de sua história.

O desenvolvimento humano, na perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin, está relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e contém especificidades em cada um dos ciclos etários pelos quais o ser humano passa ao longo de sua vida. Cada estágio de desenvolvimento tem como característica uma atividade principal ou dominante, que está ligada à principal forma de relacionamento do sujeito com a realidade (FACCI, 2004). Os estágios, segundo Elkonin (1987 *apud* FACCI, 2004), são: (1) comunicação emocional do bebê; (2) atividade objetal manipulatória; (3) jogo de papéis; (4) atividade de estudo; (5) comunicação íntima pessoal; (6) atividade profissional/estudo.

Vigotski, Leontiev e Elkonin pensaram em uma periodização levando em consideração uma sociedade socialista e, para eles, apesar de os estágios seguirem uma sequência no tempo, eles não são permanentes (FACCI, 2004).

Facci (2004) explica cada um dos estágios. Segundo a autora, a comunicação emocional do bebê com os adultos é a atividade principal das primeiras semanas de vida até por volta de um ano e é a base de formações sensório-motoras de manipulação. A criança, ao se relacionar com a sociedade, utiliza recursos para se comunicar, como o choro e o sorriso. Nessa fase, os afetos presentes nas relações com outras pessoas constituem a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos.

A atividade objetal manipulatória, segundo estágio de desenvolvimento, que ocorre por volta de um até os três anos de idade, é, ainda, um período integrante da primeira infância. Nesse estágio, ocorre a assimilação dos procedimentos de ação com objetos que foram elaborados socialmente e se faz necessário, para tal assimilação, que os adultos mostrem essas ações para as crianças. A comunicação emocional, que ainda faz parte dessa segunda fase, passa a dar espaço para uma colaboração prática, em que a comunicação começa a se dar por meio da linguagem. Nesse estágio, até por volta de um ano e oito meses, a criança ainda não é capaz de descobrir as funções simbólicas da linguagem, pois se trata de uma operação intelectual consciente e muito complexa. Próximo aos dois anos, a criança apresenta uma evolução da

linguagem, iniciando uma forma nova de comportamento, exclusiva do ser humano, em que se inicia a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil. Apesar de a linguagem ser aqui a mais importante forma de comunicação com os adultos, não é ela a atividade principal da criança nessa fase de desenvolvimento, e, sim, a relação da criança com o objeto. A função da linguagem é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, ou seja, assimilar os procedimentos, que são socialmente elaborados, de ação com os objetos (FACCI, 2004).

Na fase pré-escolar, entre três e seis anos, a atividade principal passa ser a brincadeira de faz de conta. É com essa atividade que a criança passa a ter o acesso ao mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução e de combinações de ações realizadas pelos adultos com esses objetos. O que determinará o conteúdo das brincadeiras é a percepção que as crianças adquirem do mundo dos objetos humanos, portanto elas não são instintivas. É nessa fase que as crianças tomam consciência dos objetos e das ações humanas sobre eles, e é por meio da brincadeira que elas tentam integrar-se não só ao que lhes é diretamente acessível, mas também a um mundo mais amplo, ou seja, esforçando-se para agir conforme um adulto. Apesar de a criança ainda não ter adquirido as condições objetivas para a realização de algumas ações, como, por exemplo, dirigir um automóvel ou andar a cavalo, ela pode, na brincadeira, resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação. A criança, por exemplo, pode utilizar um cabo de vassoura, colocando-o entre as pernas, e saltitar, fantasiando estar em cima de um cavalo (FACCI, 2004).

Nessa fase, a brincadeira de fantasia é uma necessidade e uma condição para que as crianças se desenvolvam, elas buscam prazeres imediatos em situações imediatas, sem se preocuparem com o passado ou com o futuro da forma como fazem os adultos. É no momento em que elas começam a sentir necessidades que não podem ser atendidas imediatamente, que aparece a brincadeira (MARTINELI; FUGI; MILESKI, 2009).

A criança, no seu imaginário, é capaz de representar o mundo em que está inserida. Ela se imagina sendo pai, mãe, avó, professor, ou seja, ela brinca com personagens que fazem parte do seu meio social. Esse tipo de brincadeira é influenciado pela atividade humana do trabalho e das relações entre as pessoas, que têm o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança, a reconstituição de aspectos da realidade. Dessa forma, a criança é capaz de operar com significados de uma situação real em seu mundo imaginário, fantasiando suas realidades e tornando possíveis os seus desejos e sonhos (MARTINELI; FUGI; MILESKI, 2009).

Apesar de a criança ser livre para determinar as próprias ações, acaba por ser uma liberdade ilusória, pois suas ações são subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles (VIGOTSKI, 2007).

Ao detalhar cada momento da periodização do desenvolvimento da criança, Facci (2004) diz que, na fase pré-escolar, as necessidades básicas da criança são suprimidas pelos adultos, e ela sente essa dependência com relação a eles. A vida do infante passa por grande mudança quando entra na escola, e a fase seguinte está relacionada à sua inserção nas atividades de estudo.

Nesse período, a atividade principal passa ser o estudo, e a criança passa também a ocupar um lugar diferente com relação ao adulto: por ter deveres a cumprir e tarefas a serem executadas, sente pela primeira vez que está realizando atividades verdadeiramente importantes. O estudo serve para intermediar a relação entre a criança e o adulto e é nessa atividade que ocorre a assimilação de novos conhecimentos, o objetivo principal do ensino.

Para Davidov & Márkova (1987b, p. 321) a assimilação ou apropriação dos conhecimentos é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos “(...) procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão de padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual”. O ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos. Sobre a base dos estudos, conforme Davidov (1988), surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental (FACCI, 2004, p. 70).

Ao iniciarem-se as atividades de estudo, de forma a promover a apropriação dos conhecimentos científicos, os interesses das crianças, nessa fase, passam a ser diferentes, a brincadeira passa a ter um outro significado, e ela já passa a ser capaz de separar a situação imaginária da situação real (MARTINELLI; FUGI; MILESKI, 2009).

Agora, o jogo aqui possui regras explícitas, ao contrário do que se via na fase pré-escolar (regras implícitas). Nessa fase, a criança passa a interessar-se mais pelo outro e a compartilhar ações, de forma que o jogo com essas características, ao mesmo tempo que propicia essa interação, estabelece limites claros dentro dos quais a criança deve agir. O jogo propicia também nessa fase a criação de situações-problemas que são colocadas para a criança, desafiando-a a buscar as soluções (FITTIPALDI, 2009).

Chegada a adolescência, há uma nova transição, em que a atividade principal é a comunicação íntima pessoal entre os jovens. Nessa fase, é observada uma nova mudança na

posição que o jovem ocupa em relação ao adulto: com seu conhecimento e sua capacidade, o jovem é colocado, em alguns casos, em igualdade em relação aos adultos. O jovem se torna crítico devido às situações que lhe são impostas e passa a buscar um posicionamento pessoal diante da realidade imposta à sua vida pessoal e social. É nessa fase que acontece um importante avanço no desenvolvimento intelectual, em que se formam verdadeiros conceitos — os conceitos científicos (FACCI, 2004).

Por fim, fruto de um comportamento em grupo, por meio da comunicação pessoal, ao formar os pontos de vistas gerais sobre o mundo, sobre as relações interpessoais e sobre o futuro, os adolescentes estruturam o sentido pessoal da vida. Temos nesse contexto a fase da atividade profissional/de estudo, a etapa que se concretiza quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando dessa maneira um novo lugar na sociedade (FACCI, 2004).

A transição de uma etapa para a outra se dá quando a criança percebe que o lugar que ela ocupa nas relações humanas que estão a sua volta não corresponde mais às suas potencialidades. A partir daí, ela se esforça para modificá-lo. Ao se conscientizar das relações sociais estabelecidas, ocorre uma mudança na motivação de sua atividade, surgem novos motivos, gerando uma reinterpretação de suas ações anteriores. Desse modo, a atividade principal fica em segundo plano, surgindo uma nova atividade principal, o que ocasionará um novo estágio de desenvolvimento (FACCI, 2004).

Ao longo do processo de desenvolvimento por que passam as crianças, explicitado nas mudanças já discutidas em cada fase da vida (comunicação emocional; fase objetal manipulatória; brincadeira de fantasia; atividades de estudos; adolescência; atividades profissionais), por meio da intervenção da cultura, as funções psicológicas superiores vão se tornando mais complexas e, assim, a criança, pouco a pouco, passará a adquirir o domínio da própria conduta e, com isso, a capacidade de interpretar a realidade e intervir sobre ela com o poder de transformá-la.

#### 3.1.3.3.1 Uma reflexão sobre a apropriação de conteúdos culturais pela criança e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores

Antes do aparecimento da fala, a base da relação da criança com a realidade funda-se no desenvolvimento das funções psicológicas elementares (atenção involuntária, memória associativa, sensações etc.). Tendo como ponto de partida essa fase, a criança evolui de uma relação imediata para uma relação mediada mediante o uso de instrumentos e de signos. No primeiro momento, o instrumento é o próprio corpo e mais adiante surgem também objetos que

umentam sua ação sobre outros objetos. E será só com o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores que a criança conseguirá ter a sua atividade mediada com o uso de signos e símbolos, para a orientação do seu comportamento, na resolução de determinadas tarefas que lhe são impostas (SAMPAIO, 2013).

Os instrumentos e os signos exercem papéis diferentes na tarefa de mediação ao orientar o comportamento. O instrumento atua de forma externa na relação entre homem e natureza e, quando empregado na ação sobre o objeto de trabalho, é capaz de modificá-lo. O signo atua de forma interna, orientado para dentro, dirigindo-se ao controle do próprio indivíduo, agindo no interior do próprio psiquismo (SAMPAIO, 2013).

Nesse contexto, a linguagem é considerada uma das mais importantes condutas humanas, sendo determinada culturalmente e responsável pela mediação do processo de pensamento da criança. Isso significa que a criança, ao começar a falar, utilizará a fala como a função de mediação para estruturar e organizar o próprio pensamento, o que resultará no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (SAMPAIO, 2013).

Antes de estruturar e organizar o próprio pensamento, a linguagem da criança passa por um caminho, até que seja internalizada. Passa do exterior para o interior, em um processo chamado internalização, ou seja, a palavra primeiro tem um sentido, relaciona-se à denominação de objetos e deve ser utilizada pelo adulto funcionalmente como meio de comunicação com a criança, para tão somente depois ter sentido para a criança (VIGOTSKI, 2000).

No contexto escolar, a internalização é concretizada por meio das relações professor-aluno e aluno-aluno. Primeiro ocorre um processo intersíquico, traduzido nas atividades coletivas e nas atividades sociais<sup>7</sup>, que posteriormente é transformado em um processo intrapsíquico, por meio de atividades individuais com propriedades internas do pensamento da criança. Trata-se de um processo que ocorre de fora para dentro (SAMPAIO, 2013).

Por meio das relações sociais, a criança constrói os conceitos espontâneos e, posteriormente, os conceitos científicos. Ela começa a construir os conceitos por volta do segundo ao terceiro ano de vida (cotidianos), em um momento em que já é capaz de representar e manipular os objetos e, ao mesmo tempo, de verbalizá-los. Na adolescência, os conceitos se consolidarão como conceitos verdadeiros ou científicos (VIGOTSKI, 2000).

---

<sup>7</sup> “É importante ressaltarmos que o termo social na teoria histórico-cultural não se reduz exclusivamente às relações interpessoais no ato da aprendizagem. Ou seja, entende-se que as relações sociais são antes de tudo, relações sociais e históricas. Isso quer dizer que, na relação intersicológica adulto-criança envolvendo a transmissão de conhecimentos, o adulto (mais experiente), em sua essência, carrega consigo o conjunto das relações sociais da humanidade” (SAMPAIO, 2013, p. 48).

A construção desses conceitos com base no conhecimento ao qual a criança tem acesso é dada por meio das relações mediadas por pessoas mais experientes, sendo elas as principais colaboradoras das aquisições dos conteúdos culturais.

A palavra, quando acompanhada de seu significado, ao atingir níveis mais complexos de compreensão da realidade e intervenção sobre ela, é capaz de incorporar as propriedades essenciais do objeto, dando base para diferenciá-lo de outros objetos e, de forma ainda mais complexa, possibilitando relacioná-lo a determinadas categorias. Ao pensar em uma palavra e realizar várias correlações com outros significados, é possível fazer abstrações, de modo que, como consequência, ocorrerá uma generalização, função fundamental da linguagem. Sampaio (2013) nos mostra um exemplo:

[...] a palavra “saleiro”, aparentemente sem muitas reflexões, nos remete a um simples objeto (recipiente que aloja o sal), mas, se a analisarmos minuciosamente, veremos que essa palavra nos remete à possibilidade de fazermos inúmeras correlações com outros significados tais como: sal, a cor branca, comida etc.; enfim, a palavra saleiro nos levou a abstrações e consequentemente a uma generalização (SAMPAIO, 2013, p. 50).

O conceito está relacionado à internalização ou ao aprendizado dos significados das coisas que existem no mundo, pois é a partir dele que se pode compreender as conexões que constituem o real e, por meio das mediações, compreender esse real em sua totalidade. É possível afirmar, com base em Vigotski (2000), que o significado da palavra é uma generalização ou um conceito e que a generalização e o conceito da palavra são sinônimos, eles são o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento.

Para que os conceitos científicos se desenvolvam, é necessário que haja uma organização, ou seja, uma sistematização do saber. A escola se configura, nesse contexto, como um espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado, contemplando diversas áreas do conhecimento (SAMPAIO, 2013).

Para a formação dos conceitos científicos, é de suma importância a instrução escolar, isto é, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos. O ensino é uma das fontes principais de desenvolvimento de conceitos. Ele deve ser realizado de forma que a aprendizagem (instrução) de fato promova o desenvolvimento (SAMPAIO, 2013).

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento não pode ser determinado apenas pelo componente maduro. Deve-se levar em consideração, também, o desenvolvimento da criança com base nas funções que, embora ainda não tenham amadurecido, encontram-se em processo de maturação. Vigotski chama esse estado de zona de desenvolvimento iminente.

Essa zona de desenvolvimento é entendida com base em como e o que a criança é capaz de fazer com a colaboração de pessoas com mais experiência. Dessa forma, é possível medir o processo de desenvolvimento alcançado e também os processos que estão ocorrendo, que ainda estão amadurecendo e se desenvolvendo (SAMPAIO, 2013). Assim sendo, é papel da escola intervir acima do nível de desenvolvimento atual, sem, contudo, intervir muito acima das possibilidades da criança.

Por meio de investigações empíricas, teóricas e experimentais, a teoria histórico-cultural mostrou que são as relações e intervenções de natureza social que atuam no processo de desenvolvimento. Esse processo não está relacionado a um organismo indefinido, mas às funções psicológicas superiores que surgem durante o processo de interação com a cultura, motivada pela colaboração e, por consequência, pelos processos de ensino e aprendizagem (VIGOTSKI, 2000).

Assim, o ensino provoca e conduz o desenvolvimento. As funções psicológicas superiores que ainda não amadureceram só chegarão a níveis mais desenvolvidos se a criança tiver contato com a instrução, com o aprendizado científico, proveniente das disciplinas escolares (SAMPAIO, 2013).

A educação escolar, sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, privilegia a articulação intencional entre ensino e aprendizagem. Vigotski defende vigorosamente que é o ensino que promove o desenvolvimento, deixando claro, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. Portanto, para que as funções superiores se desenvolvam, é requerido um alto grau de complexidade nas ações dos educadores e na qualidade das mediações. Esses são condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico, ou seja, as funções complexas não se desenvolvem se a base for composta de atividades que não as exijam ou não as possibilitem (MARTINS, 2013).

Para Vigotski, nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Para que ocorra o desenvolvimento, é necessário incidir sobre as estruturas psíquicas, transformando-as. Desse modo, para a psicologia histórico-cultural, a seleção de conteúdos e a forma de organização da aprendizagem são fatores que devem ser priorizados (MARTINS, 2013).

Ao selecionar os objetivos, os conteúdos, as formas de aprendizagem, isto é, ao planejar, precisamos, em primeiro lugar, levar em consideração o desenvolvimento efetivo e o iminente, respectivamente, expressando aquilo que já foi conquistado como resultado de um processo de

aprendizagem e aquilo que está em processo de ser alcançado, condicionado à instrução (MARTINS, 2013).

Conforme Saviani (2011), os conteúdos devem ser selecionados, voltando-se para o mais elevado desenvolvimento da criança, enxergando a escola como um espaço institucionalizado para a socialização do saber humano traduzido em saber escolar, de forma que tal saber seja transmitido nas formas mais adequadas à sua apropriação. Para que isso ocorra, são fundamentais o conhecimento dos processos de desenvolvimento cultural da criança e os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à organização de uma prática educativa que seja consistente e humanizadora (MARTINS, 2013).

A educação escolar, portanto, tem a possibilidade de transformar o pensamento sincrético da criança em pensamento abstrato<sup>8</sup> ou sintético<sup>9</sup>. O pensamento sincrético é a forma inicial e primária do pensamento, que, ao ser superado por novas formas de generalização, atingindo sua forma mais completa e complexa, passa a ser um pensamento abstrato (MARTINS, 2016).

Com base nos pressupostos da THC e da psicologia histórico-cultural, é possível inferir que o ensino e a aprendizagem são opostos, mas não são excludentes, operam por contradição e percorrem um caminho lógico-metodológico inverso. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre da síncrese para a síntese, mediante a mediação feita com a análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente socializados; enquanto o ensino percorre o caminho inverso, partindo da síntese formulada por quem ensina, com o intuito de superar a síncrese, própria do momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. O professor, então, ao partir da síntese já realizada por ele, passa a ter a possibilidade de promover o desenvolvimento do pensamento da criança por meio da mediação do ensino escolar (MARTINS, 2016).

Na EF há diversas formas de ensinar que se expressam em diferentes concepções pedagógicas. O jogo é conteúdo de várias concepções, no entanto é idealizado por cada uma delas de forma diferente e sob pontos de vista filosóficos e teórico-metodológicos distintos (SAMPAIO et al., 2017). Está na pedagogia crítico-superadora a ênfase sobre jogo e brincadeira a partir dos fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural (SAMPAIO, 2013).

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por Vigotski (2001 *apud* MARTINS, 2016).

<sup>9</sup> Termo utilizado por Saviani (2011).

A brincadeira, para Vigotski, é a principal atividade da criança pré-escolar no que se refere ao desenvolvimento. Ela não é a atividade predominante, mas é a principal atividade que conduzirá a linha de desenvolvimento (SAMPAIO, 2013).

Temos, portanto, na EF, a brincadeira como um dos mais importantes dentre os seus conteúdos, que, para Vigotski, pode ser definida como:

[...] uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Ao brincar, a criança opera com conceitos. Nos jogos de faz de conta, os conteúdos da imaginação da criança utilizados na brincadeira são conteúdos de natureza social, do mundo real, que a criança adquire em suas experiências concretas. Dessa forma, a criança opera com generalizações que, embora estejam acima das suas possibilidades no mundo real, na fantasia são capazes de se articularem em suas ações (SAMPAIO, 2013).

Na brincadeira, ao operar com conceitos e generalizações que geralmente estão acima de suas possibilidades de realização no mundo real, a criança gera zonas de desenvolvimento iminente (SAMPAIO, 2013). É aí que o papel do professor se torna essencial: é por meio das mediações realizadas por ele, visando à criação de zonas de desenvolvimento iminente, que a criança poderá, primeiramente com ajuda dele, realizar diversas ações e posteriormente internalizá-las, conseguindo realizá-las sozinha.

Na idade escolar, por volta dos sete anos, a criança começa a ter contato com generalizações mais complexas. Os conceitos científicos passarão a impulsionar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, que ainda não amadureceram (SAMPAIO, 2013). Apesar de a atividade principal nessa fase ser o estudo, “o brinquedo não desaparece, mas permeia ainda, em parte, as suas atitudes em relação à realidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 124 *apud* MARTINELLI; FUGI; MILESKI, 2009, p. 255).

Para entender o avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, é importante perceber as necessidades da criança e os processos que possibilitam esse desenvolvimento. Nessa perspectiva, o jogo é uma necessidade e uma condição para que a criança se desenvolva. Como já dissemos sobre as crianças em idade pré-escolar, a convivência com os adultos mais próximos desperta-lhes a vontade de reproduzir as atividades realizadas por eles, como, por exemplo, andar a cavalo ou dirigir um automóvel. Quando sentem que não podem realizá-las

imediatamente, surge a brincadeira de fantasia, como uma necessidade (MARTINELI; FUGI; MILESKI, 2009).

Na fase de transição entre as idades pré-escolar e escolar, denominada por Vigotski *crise dos sete anos* (FACCI, 2004), o jogo passa, pouco a pouco, a desempenhar outras funções: nele, nesse momento, expressam-se as contradições entre o abandono e a superação da atividade principal da criança (jogo de fantasia) e a inserção de outra, os estudos. Antes, no jogo de fantasia, a criança conduzia o próprio comportamento dentro da brincadeira via reprodução e combinações de relações sociais dos adultos (papéis sociais), por exemplo, brincar de médico e de enfermeira (regras implícitas) e, após os seis, sete anos, nos primeiros anos do ensino fundamental, suas ações passam a ser conduzidas por imposições sociais advindas, principalmente, dos objetivos da escola. Agora, no jogo, as regras são explícitas, e a criança deverá agir conforme parâmetros ditados pelas condutas que estabelecem as formas coletivas de jogo. Por exemplo, o xadrez, a queimada, os jogos com bola impõem às crianças uma postura coletiva, de pensar sobre si e, ao mesmo tempo, de pensar sobre o ponto de vista do outro para poder jogar com ele sob a égide de regras pré-estabelecidas, culturalmente determinadas.

Os estudos, como uma exigência acadêmica, impelem à criança novas relações com a cultura e, nesse sentido, os conteúdos e estudos da língua portuguesa, da literatura, da história, das artes, da educação física, entre outras precisam ser internalizados pela criança e, para isso, ela deve aprender a lidar com a coletividade para a apropriação e a socialização dos diversos saberes escolares. Nesse contexto, cabe à disciplina EF no contexto escolar transmitir à criança o patrimônio cultural construído pela humanidade, mais especificamente, os conteúdos da cultura corporal (o jogo, a dança, a ginástica, o esporte etc.).

Nesse sentido, o papel do professor de Educação Física na escola torna-se essencial para o desenvolvimento da criança, uma vez que, nessa área do conhecimento, o jogo (a brincadeira) se configura não só como um rico conteúdo, mas também como um excelente método para a construção de conhecimento (um meio para a aprendizagem de conteúdos da matemática, da geografia, da história, da língua portuguesa, do esporte, das danças, entre outras áreas do conhecimento).

Dessa forma, a interação entre professores de Educação Física e professores regentes prevista no PECM, estabelecido no Currículo em Movimento, dá plenas condições para uma intervenção pedagógica alicerçada na busca da integralidade da criança (agir, pensar, sentir e relacionar-se com as diferenças) e, ao mesmo tempo, possibilita a integralidade do saber, por meio de uma metodologia interdisciplinar.

### 3.1.3.3.2 Um possível ponto de encontro entre a psicologia histórico-cultural, a interdisciplinaridade e a Educação Física

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf) e o Programa Educação com Movimento (PECM) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) são os pilares sobre os quais estarão fundadas as reflexões que intencionamos realizar sobre um possível ponto de encontro entre a Educação Física (EF) e interdisciplinaridade.

Conforme já discutido, a palavra acompanhada de seu significado possibilita relacionar o objeto a determinadas categorias em sua forma mais complexa. Ao fazer várias correlações com outros significados, será possível fazer abstrações que resultarão em generalizações, função fundamental da linguagem, essencial ao desenvolvimento.

A generalização pode exercer sua função na linguagem de uma forma mais ampla e mais complexa, se, ao analisar minuciosamente uma determinada palavra ou objeto, for possível fazermos inúmeras relações. Portanto, ao internalizar o conceito de uma determinada palavra, de um determinado objeto, constituído a partir de um olhar ampliado, com base em várias áreas do conhecimento, ou a partir de um contexto mais abrangente, é possível fazer não só inúmeras relações, mas relações mais complexas.

Para se chegar ao ponto de conseguir fazer essas inúmeras relações com profundidade e complexidade no ato de apropriação do conhecimento, é necessária a mediação por parte dos professores no processo de ensino-aprendizagem desde a educação infantil.

Em se tratando do Programa Educação com Movimento, no qual a mediação é realizada em colaboração, envolvendo dois professores — um de Atividades e outro de Educação Física —, percebe-se a possibilidade de uma intervenção a partir de um contexto mais amplo, inclusive, interdisciplinar, com condições mais facilitadoras à internalização de conceitos, à elaboração de generalizações, capazes de levar a criança a estabelecer relações entre os conteúdos envolvendo a Educação Física (jogo, dança, esporte, ginástica etc.) e a área de Atividades (matemática, português, estudos sociais etc.). Essas possibilidades estão externalizadas no texto que determina as bases teórico-metodológicas que guiam o trabalho dos professores no programa:

O atendimento do professor de Educação Física na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar, em todos os casos, pelo planejamento conjunto com o professor de Atividades e participação efetiva nos espaços de coordenação pedagógica. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física deverá ser conjunta com o professor de

Atividades, firmando uma atuação interdisciplinar (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 23).

Apesar de a diretriz acima pontuar de forma objetiva a relevância de uma prática pedagógica interdisciplinar, não podemos afirmar que os professores a seguem em seus atos de planejamento e realização de aulas. Essa é uma questão fundamental que, a nosso ver, deve ser alvo de constantes reflexões por parte da gestão do programa. A resposta a essa questão, provavelmente, teríamos por meio de uma investigação de campo, objeto que não está no escopo de nossa pesquisa.

No âmbito das possibilidades, o Programa Educação com Movimento, ao definir a interdisciplinaridade como um dos princípios basilares dos processos de planejamento e de intervenção, abre espaço para elaborarmos uma reflexão sobre as possibilidades educativas do jogo, qual seja, projetando-o como um dos principais conteúdos da Educação Física e, ao mesmo tempo, como um possível método de intervenção interdisciplinar. A nosso ver, assim, cria-se um ambiente bastante favorável para o processo de desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o jogo (a brincadeira) apresenta-se no contexto escolar sob três importantes perspectivas: (1) é, para a THC, a atividade principal da idade pré-escolar e não perde sua função nos anos iniciais do ensino fundamental (idade escolar); (2) é considerado um conteúdo clássico da Educação Física que deve ser transmitido para as crianças da educação infantil ao ensino fundamental; e (3) é um rico meio do processo de desenvolvimento da criança e um importante tema interdisciplinar, um elo que une o professor de Atividades e o professor de Educação Física.

O trabalho interdisciplinar, inserindo a EF na infância, tendo como bases a THC e a pedagogia histórico-crítica, como sugere o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), apresenta-nos as possibilidades para o efetivo desenvolvimento da criança a fim de que esse desenvolvimento contribua para que, mais adiante, ela, ao formar conceitos verdadeiros, torne-se um indivíduo que, ao se posicionar diante da realidade imposta à sua vida pessoal e social, possa ser crítico a ponto de transformar sua realidade.

Segundo o PECM, dois professores, em um trabalho conjunto, devem buscar a integralidade do currículo — cada um com seus conhecimentos específicos contribuirá para o conhecimento e o desenvolvimento de cada criança.

Há duas linhas de raciocínio que podemos seguir neste momento, uma diz respeito ao trabalho do professor e a outra, à compreensão de mundo da criança.

Na primeira linha, no que tange ao trabalho dos professores, podemos inferir, com base nos conhecimentos explicitados, que o professor de EF e o professor de Atividades, em colaboração, podem compreender melhor o nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra, para, a partir disso, elaborarem o planejamento e a realização de aulas de forma mais condizente com as necessidades e os interesses das crianças. Isso é possível de acontecer, uma vez que as áreas de conhecimentos dos respectivos professores apresentam-se com especificidades diferentes. Ao reunir o resultado dessas especificidades, ou seja, ao compreender uma criança sob a ótica de distintas áreas de conhecimentos, sob um olhar diferente, é possível que essa compreensão seja mais completa.

A EF, tendo como conteúdos a cultura corporal<sup>10</sup>, o jogo, o esporte, a luta, a ginástica, a dança e os conhecimentos sobre o corpo etc., possibilita à criança, ao explorar esses elementos, brincando, sob a intencionalidade e intervenção do professor, externar a sua compreensão de diversos conceitos e sua leitura de mundo. Dessa forma, possibilita que o professor de EF contribua com uma percepção do desenvolvimento da criança, sob um olhar provavelmente diferente da percepção do professor de Atividades, de modo que juntos possam compreender em que ponto se encontra o desenvolvimento de cada infante, possibilitando, então, intervenções mais qualitativas nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

A compreensão acerca do desenvolvimento da criança depende de como é enraizada a interdisciplinaridade nas relações interpessoais do fazer pedagógico dos professores envolvidos e deve superar abordagens fragmentadas e reducionistas do trabalho do professor.

Na segunda linha, quanto à perspectiva das crianças, é importante que reconheçam a sua cultura corporal, pois os elementos contidos nessa cultura são a chave para um trabalho pedagógico integrado às diversas linguagens desenvolvidas por elas. A linguagem corporal, primeira expressão de um ser, contribui significativamente para as aprendizagens na perspectiva da educação integral.

A criança que é estimulada a resolver problemas por meio do jogo, da brincadeira, pensando e articulando diversos saberes, na perspectiva da educação integral — isto é, estimulada com ações planejadas de forma interdisciplinar, para que ela resolva o problema articulando saberes diversos —, tem a possibilidade de se desenvolver a partir do momento em que seja capaz de realizar generalizações de forma mais complexa.

---

<sup>10</sup> Área do conhecimento que tematiza formas de atividade expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Os elementos da cultura corporal apresentam à criança da educação infantil, por exemplo, a possibilidade de viver, por meio da fantasia, situações que estão acima das suas possibilidades de realização no mundo real. Esses elementos pensados de forma interdisciplinar, a nosso ver, são capazes de gerar zonas de desenvolvimento iminente, que, com a ajuda dos professores de EF e de Atividades, baseados em especificidades distintas, podem possibilitar à criança a internalização de conceitos de forma mais complexa e abrangente.

Dessa forma, o componente curricular EF, trabalhado de forma interdisciplinar, com o professor de Atividades tendo como base os fundamentos advindos da THC, pode ser compreendido como uma interface importante e necessária ao desenvolvimento das crianças. O trabalho baseado nessa perspectiva gera não só uma integralidade do conhecimento, mas também uma integralidade do movimento com o pensamento, com a afetividade e com a sociabilidade.

### **3.2 Os documentos vigentes aos quais o Programa Educação com Movimento mantém referência**

Temos como referência para a educação básica, nos dias de hoje, documentos que norteiam a prática pedagógica, aos quais o PECM também mantém referência. São documentos de naturezas diferentes que se complementam. Os documentos estudados nesta pesquisa, que serão apresentados nesta seção, são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (BRASIL, 2013), Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), Currículo em Movimento do Distrito Federal – CMDF (DISTRITO FEDERAL, 2018a; DISTRITO FEDERAL, 2018b; DISTRITO FEDERAL, 2014) e o Programa Educação com Movimento – PECM (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Ao ler tais documentos, no que tange à educação infantil (EI) e aos anos iniciais do ensino fundamental (AI), segmentos contemplados pelo PECM, é possível identificar trechos e informações que nos permitem compreender o quanto é cara para esses documentos a associação das áreas de conhecimento. No entanto, neste espaço faremos apenas a apresentação desses documentos com intuito de conhecê-los melhor, esclarecer a natureza de cada um deles e expor possíveis críticas e contradições, como no caso da BNCC. A análise referente à interdisciplinaridade foi consignada mais à frente, na seção em que discutimos os resultados.

### ***3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação***

A LDB, Lei n. 9.394, entrou em vigor em 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela foi criada com o intuito de garantir o direito de todos à educação de qualidade de forma gratuita, com a intenção de valorizar os profissionais da educação e estabelecer o dever da União, dos estados e dos municípios com a educação pública.

A LDB é a lei mais importante referente à educação brasileira. Ela regulamenta o sistema educacional, tanto público quanto privado, do Brasil, da educação básica até a educação superior. Responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema de educação do país, a lei também definiu objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira. Nesses mais de 20 anos, é inegável a contribuição da LDB para a educação no Brasil (CASTRO, 2016).

Assinada em 1996, a LDB se tornou um marco na regulação do ensino no país: ela trouxe importantes inovações e já nos permitiu acolher avanços significativos (CASTRO, 2016). Transformações essenciais contidas no texto do então senador Darcy Ribeiro demoraram a sair do papel, como foi o caso da BNCC, promulgada após o aniversário de 20 anos da LDB, com algumas críticas e incoerências que serão exploradas mais adiante.

É importante destacar que, na LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, ela atribui à União o papel de estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão a BNCC e os currículos (BRASIL, 1996). A última atualização das DCN foi aprovada em 2013.

A LDB, tem uma natureza bem distinta da dos demais documentos analisados, tendo em vista que não cabe a ela nenhum aspecto referente à organização curricular, cabendo-lhe apenas determinar de quem é essa competência. Dessa forma, não compete a esse documento falar de aspectos referentes à organização curricular, às formas de ação pedagógica, enfim, às categorias nas quais a interdisciplinaridade poderia se encaixar. Ainda assim, escolhemos analisar esse documento, em virtude de alguns trechos nos revelarem aspectos importantes a serem considerados, que nos abrem caminho para o exercício da ação interdisciplinar nos demais documentos.

### *3.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica*

O último documento com as DCNs para a educação básica foi publicado em 2013. Ele estabelece diretrizes para a base nacional comum e é responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013).

A última versão foi motivada principalmente pelo ensino fundamental composto de nove anos e pela obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade. Tais mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e dos nossos adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida (BRASIL, 2013).

Com essa nova realidade, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em busca de subsídios para a formulação de novas diretrizes, promoveu vários estudos, debates e audiências públicas com aprovação e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, das entidades representativas dos professores e demais profissionais da educação, das instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. A ação resultou na atualização das DCNs e na produção de nova e importantes orientações (BRASIL, 2013).

O volume é composto de vários textos, entre eles alguns com muita importância para esta pesquisa, como: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. O documento explicita que tem como objetivo que ele se “torne um instrumento efetivo para reinvenção da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades” (BRASIL, 2013, p. 4) e, dessa forma, “a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora” (BRASIL, 2013, p. 19).

Com a pretensão citada acima, as DCNs estabelecem as diretrizes para a BNCC. Esses dois documentos são complementares e um não exclui o outro. Podemos dizer que as DCNs estabelecem as estruturas, e a BNCC as preenche, detalhando ainda mais o que é essencial para ser ensinado.

### 3.2.3 *A Base Nacional Comum Curricular*

Alicerçada na LDB e nas DCNs, a BNCC demorou para ser construída — foram mais de 20 anos desde a LDB, de 1996, a qual previa esse documento. Foram idas e vindas, de modo que, ao final, acabou sendo publicada às pressas.

A construção da BNCC cumpre uma exigência da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (NEIRA, 2017). Trata-se de um documento curricular de caráter técnico e normativo, que recomenda objetivos de aprendizagem, os quais se traduzem em comportamentos, habilidades e conhecimentos e devem ser desenvolvidos de forma progressiva durante as etapas da escolaridade básica tanto na rede pública como privada, em todo o país. Ao utilizar o documento como base, deve-se preservar a autonomia do trabalho pedagógico da escola e do professor. Dessa maneira, é papel da base dar um rumo à educação, e é papel do currículo traçar os melhores caminhos para a educação (SOUZA et al., 2019).

A BNCC surge da necessidade de reduzir as desigualdades educacionais, com o intuito de promover a equidade. Ela foi apresentada como resultado de um cuidadoso processo de debate e negociação, tendo participação da sociedade por meio de audiências públicas realizadas em todo o país. No *site* oficial, foi divulgada a informação de que, desde a primeira versão até a segunda, de outubro de 2015 a março de 2016, houve mais de 12 milhões de contribuições, entre elas contribuições individuais e coletivas de organizações e de redes de educação de todo o país (SOUZA et al., 2019), além da leitura crítica de especialistas e vários debates pelo país (NEIRA, 2017).

Em abril de 2016, torna-se pública a segunda versão da BNCC, produzida por uma equipe de 135 profissionais, entre eles professores da educação básica e do ensino superior, representantes de todas as unidades de federação. A produção se deu por meio de estudos, compilação dos documentos estaduais e seminários que reuniram experiências internacionais similares (NEIRA, 2017).

Em maio de 2016, a população brasileira é surpreendida pelo golpe político-jurídico, quando se perceberam a retirada de direitos e um caminhar para um regime antidemocrático, estimulados por setores conservadores e empresariais, que estavam bem representados nas políticas educacionais em curso (NEIRA, 2017). Nessa conjuntura, em abril de 2017, foi divulgada a terceira e atual versão da BNCC, com sua homologação em 15 e 20 de dezembro

de 2017, respectivamente, para a EI e o ensino fundamental. Já a parte referente ao ensino médio foi homologada apenas em 2018.

Resultante do golpe político-jurídico, o documento divulgado de forma aligeirada, sem anuência de alguns setores, acabou por ser homologado com aspectos passíveis de crítica e inconsistências, sobretudo na área de EF. Trouxemos um resumo das críticas ao documento tecidas por alguns estudiosos, com a finalidade de conhecê-lo melhor e revelar explicitamente os pontos de fragilidade desse documento que nos foi imposto.

### **3.2.3.1 Crítica à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular**

Com a conjuntura vivida na elaboração e homologação da terceira versão da BNCC, é possível observar um retrocesso em relação à segunda versão no âmbito político e pedagógico. De forma aligeirada, elaboraram o documento da terceira versão, mudando o texto e princípios que já haviam sido discutidos e pensados com base em estudos e leitura crítica de especialistas e diversos debates. Entre as críticas de maior destaque, tivemos a distorção de conceitos, com o aumento da racionalidade técnica, o empobrecimento da crítica e a retirada de direitos fundamentais à construção de uma sociedade menos desigual (NEIRA, 2017).

No lugar de direitos e aprendizagens, conforme sugeriu a segunda versão da BNCC, a terceira versão determina que os conteúdos curriculares estejam a serviço do desenvolvimento de competências. Na segunda versão, os princípios éticos, políticos e estéticos permitiram a afirmação de sete direitos à aprendizagem das crianças e dos jovens, deixando explícita a preocupação com a diversidade, questões de gênero, etnia, classe e diversas experiências, bem como o compromisso da escola com a construção de uma sociedade menos desigual, com a adoção de uma postura inclusiva e reconhedora das diferenças. Já a terceira versão traz uma mera alusão aos princípios éticos, políticos e estéticos, sem sequer descrevê-los (NEIRA, 2017).

Para justificar o currículo por competências, a BNCC diz que é uma tendência verificada em uma grande parte das reformas implementadas a partir do final do século passado, tendo um enfoque adotado por avaliações internacionais, revelando um alinhamento à lógica de mercado (NEIRA, 2017).

A consequência prática da opção de se formular um currículo por competências e habilidades é a redução das possibilidades pedagógicas do professor, o que impacta na formação dos estudantes (NEIRA, 2018).

De acordo com Souza et al. (2019), com a definição de competência na BNCC, é possível inferir um entendimento ampliado de educação equivalendo, por exemplo, às três

dimensões do conteúdo propostas por Coll et al. (2000 *apud* SOUZA et al., 2019) — dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. São, portanto, elementos que restringem os limites de ensino à dimensão técnica e instrumental. Porém, o autor ressalta que

[...] a atualização do termo “competência” na BNC também reflete (de forma anunciada) o ressoar do processo de internacionalização das políticas, em conformidade com os documentos publicados pela UNESCO e com as avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambos com enfoque nos resultados em detrimento dos processos (formação instrumental), destoando da justificativa conjecturada alhures (SOUZA et al., 2019, p. 6).

A terceira versão trouxe a taxonomia de Bloom de 1972, com uma “nova cara”. O psicólogo estadunidense hierarquizou as habilidades do domínio cognitivo e afetivo, o que, segundo o documento oficial, é explicitado nos quadros relativos a cada bloco de anos, podendo estar relacionado aos aspectos cognitivos dos jogos, aos objetos de conhecimento ou ainda aos modificadores. A crítica se direciona ao fato de as habilidades estabelecidas para a Educação Física (EF) priorizarem o processo cognitivo (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular) e, em um outro extremo, considerarem apenas o experimentar e o fruir. Fica evidente, dessa forma, que esse tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental caracterizada no documento para o ensino da EF têm simplesmente o objetivo de preparar os estudantes para trabalhar em setores médios e inferiores de uma sociedade que se demonstra cada vez mais complexa, em que os cargos de trabalho exigem sujeitos capazes de resolver problemas. No documento não são cogitados aspectos que contribuam para a compreensão de mundo nem, principalmente, para a leitura crítica (NEIRA, 2018).

Ao se aproximar da proposta de Bloom, a BNCC de EF adota a terminologia “dimensões do conhecimento” para a escrita das aprendizagens essenciais e para a estrutura da progressão. Assim, é elucidado o que se entende por experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, o que gerou a expectativa de que cada objeto de conhecimento gerasse habilidades correspondentes a todas as dimensões, porém não foi o que aconteceu, ficando clara mais uma incoerência (NEIRA, 2018).

Outra crítica se direciona ao que a BNCC chama de “progressão do conhecimento”: a mudança de brincadeiras populares regionais para brincadeiras populares do Brasil, a mudança de danças urbanas para danças de salão, a mudança de lutas no Brasil para lutas no mundo, a

mudança de práticas de aventuras urbanas para práticas de aventura da natureza, como se uma expressão fosse mais complexa que as outras, ou seja, uma enorme incoerência (NEIRA, 2018).

Um outro ponto mal esclarecido é que a EF, no documento da BNCC, foi inserida na área de linguagens. Com base no que muitos professores enfrentam diariamente a respeito de significação dos temas abordados nas aulas e no silêncio que se instala, podemos interpretar essa escolha como uma incoerência (NEIRA, 2018).

Diante das competências do ensino fundamental específicas da área de linguagens, duas delas mencionam algum elemento de corporeidade, alinhando-se à EF, mesmo que de forma genérica e superficial. Entre essas competências, não há menção de outros aspectos importantes previstos no próprio documento (nas competências gerais da educação infantil), como a autonomia, o autoconhecimento e o autocuidado físico e emocional (SOUZA et al., 2019).

Ao analisar a área de ciências da natureza, foi observada, mais pontualmente na competência específica de número sete, menção à corporeidade, vejamos: “Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza” (BRASIL, 2017, p.32). Sob essa perspectiva, também seria possível que a EF pudesse compor essa área.

Não seria nada estranho também se a EF estivesse inserida na área de ciências humanas, conforme explicitam Souza et al.:

[...] não nos causaria estranheza se a EF fosse classificada na área de “Ciências Humanas”, sobretudo, se consideramos as três categorias básicas mencionadas nesta área –tempo, espaço e movimento –, as quais poderiam manter vínculos frutíferos e significativos com os conhecimentos sócio-históricos produzidos pela cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), cultura corporal de movimento (BETI, 1996; BRACHT, 1999), cultura do movimento (KUNZ, 1994), ou, simplesmente, pela corporalidade dos homens e mulheres na sua dimensão mais ampla (OLIVEIRA, 1998) (SOUZA et al., 2019, p. 8).

No texto da própria BNCC, é possível destacar um trecho que corrobora a ideia explicitada acima. O trecho descreve o que o professor de EF deve buscar em suas aulas:

[...] 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).

Em posse dessas constatações, Souza et al. (2019) questionam: qual o sentido de a EF estar contemplada na área de linguagens? Ao buscar respostas para essa pergunta, os autores reconhecem que a presença da EF nessa área não é exclusiva da base, mas uma tendência que teve início na reforma curricular do ensino médio (BRASIL, 2000 *apud* SOUZA et al., 2019), com a qual se dividiu o conhecimento em três grandes áreas, com o objetivo de desenvolver a perspectiva da interdisciplinaridade entre conhecimentos que compartilham objetos de estudo em comum e/ou que se comunicam. As áreas são: (1) linguagens, códigos e tecnologias; (2) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; (3) ciências humanas e suas tecnologias.

Não há na base um aprofundamento que justifique a EF compor a área de linguagem. Isso levou Souza et al. (2019) a refletirem e questionarem se a EF está nessa área por algum critério hermético ou simplesmente pelo critério de eliminação, por ela não se enquadrar melhor em outra área. Se a EF está nessa área por algum desses motivos, pode ser pela incapacidade de constituir-se em uma área própria, como aconteceu com a Matemática. Porém, os autores, ao continuarem a sua reflexão, dizem que, se isso acontecesse com a EF, ela poderia ficar ainda mais marginalizada no contexto escolar.

Dando continuidade às críticas feitas à BNCC, na reescrita do texto que compôs a terceira versão, foi desconsiderada a reivindicação dos leitores críticos que se preocuparam, na segunda versão, em expor os fundamentos da EF. Uma boa parte das explicações foi suprimida, o que tornou o texto desconexo e frágil. Além disso, é possível perceber que, ao reescreverem, inverterem e desconfigurarem o raciocínio inicial, a compreensão ficou prejudicada (NEIRA, 2017).

Na segunda versão, por exemplo, o documento descreveu oito metas para o ensino fundamental e delas decorriam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD). Para cada prática corporal, em cada um dos ciclos, articulavam-se, de forma indissociável e simultânea, as oito dimensões do conhecimento, permitindo a tematização dessas práticas como saberes escolares (NEIRA, 2017).

Já na terceira versão, com os cortes, não houve um cuidado em articular as práticas corporais às dimensões do conhecimento, que foram mantidas. Também não foram esclarecidos os critérios para a supressão, o que acabou causando um desequilíbrio na abordagem pedagógica das práticas corporais.

Um ponto importante que podemos destacar é sobre a retirada dos antigos OAD que favoreciam o reconhecimento das diferenças.

A atual versão retirou, entre vários outros, OAD importantes, como:

- Compreender e valorizar os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira.
- Participar das ginásticas, reconhecendo e respeitando diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal.
- Contribuir no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito, geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação.
- Enfrentar, com autonomia, situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção nas questões étnico-raciais e indígenas.
- Reconhecer a variedade de exercícios físicos como uma possibilidade de valorização das diferenças de hábitos e modos de vida, com especial atenção às problemáticas relacionadas ao nível socioeconômico.
- Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com as práticas corporais.
- Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças tematizadas, bem como as possibilidades de recriá-las (BRASIL, 2016, p. 576 *apud* NEIRA, 2017, p. 4).

Além disso, se compararmos as atuais habilidades com os OAD, é possível perceber que, na maioria dos casos, a redação original foi preservada, desconfigurando o próprio posicionamento oficial e criando ainda mais confusão conceitual (NEIRA, 2017).

Há também uma incompatibilidade entre a parte introdutória e a parte dos componentes curriculares, especialmente da área de linguagens, no que se refere à ausência de uma efetiva conexão entre as etapas de escolarização (educação infantil e ensino fundamental) e também à falta de organização interdisciplinar. Na parte introdutória, é explícita a intenção de propor um trabalho interdisciplinar, porém não se percebe no documento a devida clareza ou consistência quanto à constituição desse trabalho efetivamente integrador e/ou interdisciplinar. A forma como o documento está organizado não favorece a interdisciplinaridade (SOUZA et al., 2019).

Um outro ponto relevante discutido sobre a BNCC é em relação às aprendizagens. Ao definir as aprendizagens, a BNCC acaba por ser, na opinião de Neira (2018), um tanto quanto arrogante ao indicar aprendizagens essenciais, uma vez que alunos do ensino fundamental pertencem a um país com dimensões continentais tão diverso como o nosso. E ainda, para uma maior contradição, a Base defende em duas linhas a ideia de “igualdade educacional”. Neira (2018) ainda deixa claro que, em nenhuma circunstância, ele defende que cada escola ou professor possa ensinar o que quiser e se quiser; na verdade, ele defende que as crianças precisam aprender a ler e a escrever da mesma forma que precisam aprender o que são, como

são e o significado das brincadeiras, das danças, do esporte, das lutas e da ginástica. Isso, sim, deveria ser o limite das aprendizagens essenciais, o que é bem diferente de, por exemplo, especificar o gênero textual a ser lido e o momento em que será lido ou qual aspecto da prática corporal será ensinado e em qual momento isso acontecerá. A BNCC tem a pretensão de entrar na sala de aula sem sequer conhecer a realidade das crianças, dos jovens e dos adultos que estão lá.

Para se concretizarem as aprendizagens essenciais, estabelecidas pela Base, são selecionados objetos do conhecimento, o que se configura, para Neira (2018), como mais uma inconsistência. Para o autor, ao definir de forma restritiva os objetos do conhecimento, eles podem ser questionados, e diversificá-los sem esclarecer, justificar ou fundamentar tal escolha pode ser comprometedor, o que pode ainda dificultar a compreensão da proposta por parte de quem vai implementá-la, reduzindo o espaço de negociação cultural.

De uma perspectiva mais crítica, Souza et al. (2019) mencionam que Daolio (2002) se posiciona desfavoravelmente à elaboração de uma base curricular que tenha uma estrutura pedagógica de caráter universal para a EF escolar, uma vez que certamente acabaria desconsiderando determinadas especificidades locais e contextuais, sendo utilizada como modelo para as aulas, com um engessamento dos conteúdos de forma a limitar uma seleção contextualizada e criteriosa por parte do professor.

Por fim, parece que tudo se encaminhava para um documento com o mínimo de coerência, quando a mudança da conjuntura política mudou os rumos e nos levou a um retrocesso político e pedagógico. A atual BNCC ressuscitou princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX, trazendo de forma explícita a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal.

Críticas importantes foram feitas. Por exemplo, apesar do anúncio, a BNCC não apresenta uma definição hierárquica de complexidade, não há progressão dos conteúdos no componente EF e não há argumentos suficientes nem a profundidade necessária para justificar a EF inserida na área de linguagens.

Espera-se que as críticas tecidas ao menos possam incentivar e oferecer subsídios necessários para a práxis educativa na tentativa de superar, entre outras mazelas, a falta de tradição observada na área de EF quanto à organização curricular.

O documento apresenta incoerência e inconsistências e poucos trabalhos o analisaram a fundo. Ainda se tem pouca produção científica em torno da BNCC de EF. Diante de tantas críticas, é importante salientar que a BNCC é um documento importante, que já estava previsto

na LDB, promulgada há mais de 20 anos. Certamente avançamos em ter uma base, mas é necessário ressaltar que, diante de tantos apontamentos, é um documento que precisa ser revisto.

Cabe aos currículos, ao serem construídos, observarem a BNCC, referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos municípios e do DF (BRASIL, 2017). Embora o CMDF tenha alterado sua matriz curricular em virtude da promulgação da BNCC, ele não absorveu alguns pontos ideológicos marcados na Base.

### ***3.2.4 O Currículo em Movimento do Distrito Federal***

Empenhando-se em garantir a todos o acesso à educação básica e a permanência com qualidade, a SEEDF apresenta o Currículo em Movimento da Educação Básica. Ele é composto de oito cadernos, a saber: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Após a homologação da BNCC, surgiu a necessidade de alteração das matrizes curriculares, para que elas contemplassem os conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC, de forma a garantir aos estudantes do DF os mesmos direitos de aprendizagem dos demais estudantes brasileiros. A segunda edição do Currículo em Movimento (2018) para a educação infantil e para o ensino fundamental foi construída levando em consideração a primeira edição (2014), porém com um novo olhar, a fim de contemplar a BNCC e a universalização das escolas em ciclos de aprendizagem na rede pública de ensino a partir de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018b). Os demais cadernos não tiveram alterações até a data de elaboração deste trabalho.

Com base nos pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014), o CMDF se configura como um currículo de educação integral, que tem por objetivo ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais. A SEEDF opta, nesse documento, por se pautar pelas teorias de currículo, pois elas definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola.

Tendo em mente essa opção teórica e sua relevância, a SEEDF elaborou seu currículo baseado em alguns pressupostos da teoria crítica e da teoria pós-crítica. Na organização do documento, são contemplados conceitos da teoria crítica, como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classes sociais, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Ao incorporá-los, tem-se a intenção de:

[...] que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

O documento assume também alguns pressupostos da teoria pós-crítica para fundamentar-se, no momento em que promove conexões entre currículo e multiculturalismo, sem, no entanto, desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A SEEDF não tem qualquer pretensão de apresentar um currículo ideal, enquadrado perfeitamente numa única teoria e implementado rigorosamente numa perspectiva científico-racional. Ela entende que esse é um campo de disputa, de relações de poder, de tensões e conflitos, de defesa de interesses diversos e às vezes até antagônicos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O currículo está fundamentado na pedagogia histórico-crítica e na THC. Esses referenciais foram escolhidos por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não só explicar as contradições sociais, mas, sobretudo, superá-las. Essa opção teórico-metodológica também se assenta, entre outros fatores, na realidade socioeconômica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O currículo destaca alguns pontos importantes dessas concepções teórico-metodológicas que nos ajudam a compreender o trabalho educativo. A pedagogia histórico-crítica explicita a importância dos sujeitos na construção da história, entende que os sujeitos são formados nas relações sociais e na interação com a natureza, com a finalidade de produzir e reproduzir sua vida e sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza. Como consequência, apresenta o trabalho educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida de forma histórica e coletiva pelo conjunto dos homens. Dessa forma, exige que o trabalho educativo seja uma prática intencional e planejada (DISTRITO FEDERAL, 2014).

É primordial que a escola garanta a aprendizagem de todos os estudantes, por meio da realização de processos educativos de qualidade. Para que isso ocorra, é fundamental que se reconheça a prática social e a diversidade do estudante da rede pública do ensino do DF e é importante reconhecer também que todos os envolvidos com a escola participam e formam-se no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a THC destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem. A teoria compreende a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela

escola. Compreende também que a aprendizagem não ocorre sozinha, mas nas relações com o outro, o que favorece ao indivíduo a interação e a resolução de problemas, questões e situações que se encontram em uma fase mais próxima do nível do seu desenvolvimento (zona de desenvolvimento imediato). Sendo assim, a aprendizagem não é vista como uma atividade isolada e inata, mas é compreendida como um processo de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a linguagem e com os professores em um ambiente favorável à humanização (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Com base nesses referenciais teórico-metodológicos, é favorecido, então, o desenvolvimento dos estudantes, ao colocá-los como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e ao colocar o professor como mediador do conhecimento historicamente acumulado, por meio de ações intencionais didaticamente organizadas, com o intuito de formar um sujeito histórico social.

Desse modo, a educação trata de dois aspectos essenciais, articulados e concomitantes: (1) identificar os elementos culturais produzidos pela humanidade que contribuam para a humanização dos indivíduos, diferenciando aquilo que é fundamental e essencial daquilo que é secundário ou acessório; (2) pensar sobre as formas mais adequadas para se atingir essa humanização e organizá-las, estabelecendo valores, lógica e prioridades para esses conteúdos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Segundo a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem só é viável se o projeto da escola contemplar práticas e interesses sociais da comunidade. O ponto de partida como vivência do conteúdo é a identificação da prática social do educando. É a partir daí que se define o percurso metodológico a ser construído pelos professores. A problematização que surge em seguida e em consequência desse ponto de partida favorece o questionamento crítico dos conhecimentos prévios da prática social e desencadeia outro processo mediado pelo professor, a instrumentalização teórica, em que o diálogo entre os diversos saberes possibilita a construção de novos conhecimentos (SAVIANI, 2011).

Com esses pressupostos teóricos — que julgamos estar entre os mais relevantes a serem citados, pensando no contexto desta pesquisa — e todo o conteúdo contido no documento, temos como percorrer o caminho que leva à estruturação de programas como o PECM e à construção do projeto político-pedagógico de cada escola.

Apesar de o PECM ter sido pensado anteriormente ao currículo atual, é coerente que ele mantenha referência e se atualize sempre que houver alguma mudança. Ao longo da história,

tivemos algumas versões do programa, que foi sendo atualizado com base nos documentos de referência, na medida do possível e quando necessário.

### **3.3 O Programa Educação com Movimento**

#### ***3.3.1 A história do Educação com Movimento desde a sua primeira versão e os currículos existentes nesse período***

A partir de 1994, com a eleição de Cristovam Buarque para governador do Distrito Federal, foi iniciada uma discussão que tinha por objetivo implementar políticas públicas no campo da EF e do esporte. Dentre as políticas implementadas que obtiveram sucesso, tivemos o Projeto Núcleos de Educação com Movimento da Escola Candanga (SAMPAIO; LIÃO JUNIOR, 1999), hoje chamado de Programa Educação com Movimento.

O projeto foi implementado em 1997 com base nos princípios da Escola Candanga<sup>11</sup>. O projeto inseriu o movimento de forma sistematizada, com a presença do professor de EF nas fases iniciais de escolarização, que na época compreendiam da primeira à quarta série. Até então, os alunos dessa faixa etária não tinham acesso ao movimento sistematizado, que não era valorizado enquanto área do conhecimento construído historicamente (SAMPAIO; LIÃO JUNIOR, 1999).

O projeto aprovado em 1997 contou com uma comissão que o elaborou, fundamentada em estudos sistematizados. Foi apresentado e discutido em várias instâncias do setor de educação da Fundação Educacional do Distrito Federal, como: Divisão do Ensino Fundamental, Departamento de Pedagogia, Diretoria Executiva, Divisões Regionais de Ensino e comunidades escolares (SAMPAIO; LIÃO JUNIOR, 1999).

O projeto tinha o objetivo de:

Desenvolver na Escola-Núcleo, e disseminar para as demais Escolas da Rede, propostas metodológicas centradas na interdisciplinaridade, envolvendo a vivência corporal, a construção de valores éticos e de conceitos e operações diversas nas demais áreas do conhecimento (SAMPAIO; LIÃO JUNIOR, 1999, p. 249).

---

<sup>11</sup> A Escola Candanga foi uma proposta político-pedagógica construída no governo de Cristovam Buarque para a educação pública do DF fundamentada em princípios teóricos e nas dimensões sociológica, filosófica, pedagógica, epistemológica e política (SAMPAIO; LIÃO JUNIOR, 1999).

O projeto implementado em 1997 foi interrompido em 1999, reflexo da ausência de uma sistematização ou discussão acerca da temática por parte da gestão da SEEDF. De toda forma, algumas escolas deram continuidade de forma autônoma (FREIRE, 2016).

Na época em que se iniciou o projeto, estava em vigência o Currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal de 1993, que permaneceu até 1999. Esse currículo foi elaborado no governo de Joaquim Roriz<sup>12</sup> e permaneceu durante o governo de Cristovam Buarque<sup>13</sup>, quando foi implementado o projeto político-pedagógico de cunho popular, o projeto Escola Candanga (FREIRE, 2016).

Em meio a isso, foi promulgada a Lei 9.394/1996, conforme a qual a EF, integrada à proposta pedagógica da escola, passou a ser componente curricular obrigatório da educação básica — que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996). O fato de a disciplina ser obrigatória não significa que seria necessariamente ministrada por um professor especialista. No Distrito Federal, a disciplina de EF pode ficar a cargo do professor de referência da turma até o 5º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2010), o que justifica haver um projeto para a inserção do professor de EF na EI e nos AI no DF.

Após a reeleição de Joaquim Roriz<sup>14</sup>, foi elaborado o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal de 2000, que ficou vigente até 2008 (FREIRE, 2016). Ao longo do ano de 2008, no governo de José Roberto Arruda<sup>15</sup>, foram realizadas discussões que acarretaram alterações da proposta curricular. Apesar de ter originado um produto que não era propriamente um currículo, pois era intitulado “Orientações Curriculares”, o documento apontava os conteúdos e as expectativas de aprendizagem, o que na prática substituiu o currículo de 2000. As Orientações Curriculares de 2009 foram elaboradas em 2008 e entraram em vigência em 2009 (FREIRE, 2016).

Após essas Orientações Curriculares de 2009, surgiu o Currículo de 2011, construído de forma coletiva: a primeira etapa, em 2008, consistiu na elaboração e a segunda etapa, em 2010, consistiu na revisão, para entregar em vigência em 2011 (FREIRE, 2016).

No mesmo ano de início de vigência do Currículo de 2011, iniciou-se uma avaliação diagnóstica dessa versão experimental. Para a avaliação, foram realizadas plenárias em sete Coordenações Regionais de Ensino. Em 2012, essas discussões continuaram em grupos de trabalho que realizaram as sistematizações das propostas feitas pelas plenárias e elaboraram

---

<sup>12</sup> Período compreendido entre 1º de janeiro de 1991 até 31 de dezembro de 1994.

<sup>13</sup> Período compreendido entre 1º de janeiro de 1995 até 31 de dezembro de 1998.

<sup>14</sup> Período compreendido entre 1º de janeiro de 1999 até 31 de dezembro de 1993.

<sup>15</sup> Período compreendido entre 1º de janeiro de 2007 até 16 de março de 2010.

uma minuta denominada Currículo em Movimento. O texto foi finalizado em 2013 e foi divulgada a primeira edição nas escolas em 2014, instituída como Currículo em Movimento de 2014 (FREIRE, 2016).

Também no ano de 2011, tivemos uma nova versão do projeto, que passou a ser chamado de Projeto Educação com Movimento. Ele foi resultado da experiência vivida por escolas que resolveram mantê-lo de forma autônoma. A partir daí, o projeto foi institucionalizado dentro das discussões do Currículo em Movimento da Educação Básica com a parceria entre a Coordenação de Ensino Fundamental e a Coordenação de Educação Física e Desporto das escolas da SEEDF (FREIRE, 2016).

Em 2014, iniciou-se no projeto uma reestruturação, pois várias escolas de educação infantil que contemplavam o Programa de Educação Integral em Tempo Integral passaram a fazer parte do projeto (FREIRE, 2016).

Com o Currículo em Movimento de 2014, surgiu a necessidade de dialogar com a nova legislação. Ao fazer esse diálogo, não foi desconsiderado o processo coletivo e colaborativo da constituição da primeira edição do Currículo em Movimento, pois foi valorizado todo o processo histórico que emergiu de sua elaboração (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Foi necessário também fazer atualizações, especialmente após a universalização da organização escolar em ciclos de aprendizagem na rede pública de ensino, em 2018, e a homologação da BNCC (DISTRITO FEDERAL, 2018b; DISTRITO FEDERAL, 2014). Após o diálogo e as alterações, surgiu a segunda edição do CMDF, lançada em dezembro de 2018 para iniciar sua vigência no início de 2019.

Do ano de 2014 até o presente momento, tivemos mais quatro versões do projeto, a de 2016, a de 2017, a de 2018 e a de 2019. Essas quatro versões apresentaram poucas alterações em seu texto, mantendo os objetivos e princípios de funcionamento. Uma única mudança foi realizada no documento de 2019, se comparado ao de 2018: o Educação com Movimento passou a ser chamado de “programa”, e não mais de “projeto”. Não existiu um único acontecimento para que houvesse essa mudança; a gerência atual considera que *projeto* é algo temporário, e o Educação com Movimento já vem passando por mudanças em direção à universalização e já é um programa consolidado na SEEDF. Um marco importante para a mudança foi a sua aprovação pelo Conselho de Educação do Distrito Federal no final de 2018, somado a documentos importantes que mencionam o PECM, como o Plano Distrital de Educação, no qual o programa aparece como uma das estratégias da meta 2, e o Plano Plurianual passado, que compreendeu os anos de 2016 a 2019 e já trazia uma meta específica para o PECM.

A expansão do programa vem acontecendo progressivamente. A partir de 2014, passou a atender a educação infantil e, em seguida, passou a constar no Plano Distrital de Educação, no Plano Plurianual do Governo do DF e no planejamento estratégico da SEEDF. Para Lemos e Costa (2020), esses acontecimentos são entendidos como um processo de legitimação e institucionalização do PECM, por tratar-se das bases normativas que visam a reconhecê-lo como parte da política educacional da SEEDF.

Dessa forma, o documento norteador do PECM orienta o trabalho do professor de EF na EI e nos AI especificando seus princípios e sua forma de funcionamento, que é o que veremos a seguir.

### ***3.3.2 Dos princípios e do funcionamento***

A SEEDF apresenta o PECM à rede pública de ensino e orienta a inserção do professor de EF na EI e nos AI. O programa tem como principal finalidade a ampliação das experiências corporais dos alunos por meio da intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor de Atividades e o professor de EF, conforme é preconizado no CMDF (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Com o objetivo de fortalecer e tornar mais rico o trabalho educativo, a atuação do professor de Educação Física integrada à prática pedagógica do professor de Atividades possibilita a ampliação das experiências corporais das crianças, ampliando o acesso às manifestações da cultura corporal de movimento, contribuindo de forma significativa para as aprendizagens na perspectiva da educação integral<sup>16</sup>, conforme é orientado pelo CMDF (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O PECM está de acordo com os documentos de referência da rede pública de ensino do DF. Para nortear o trabalho pedagógico e administrativo dos profissionais envolvidos, o documento reúne concepções, princípios, procedimentos e instrumentos avaliativos (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Ao unir EF e pedagogia, o PECM colabora para uma transformação no cotidiano da escola, de modo que é possível compartilhar o conhecimento, registrar dificuldades, observar diferenças e diversidades, ações que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem no

---

<sup>16</sup> A concepção de educação integral assumida pela Currículo da Educação Básica pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares, não sendo consideradas extracurriculares ou extraclasse, uma vez que fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagem significativas e prazerosas. Essa lógica curricular favorece o encontro interdisciplinar (DISTRITO FEDERAL, 2014).

contexto da escola. O professor de EF insere-se nesse espaço de construção coletiva em aspectos transversais e variados de ensino e também em um contexto de uma escola exclusiva (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O PECM coloca como papel do professor de EF desenvolver metodologias com o envolvimento do professor de Atividades, o coordenador pedagógico local, o orientador educacional e demais integrantes do corpo docente, com a finalidade de concretizar uma proposta curricular integrada. Ao aproximar-se do professor de Atividades, o professor de EF favorece a interdisciplinaridade no âmbito do planejamento, da execução e da avaliação das suas intervenções pedagógicas. Por meio de práticas interdisciplinares, é possível repensar as atividades, que, de alguma forma, influenciam o contexto da formação integral, gerando a oportunidade de uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para a vida da criança em sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O desenvolvimento metodológico do PECM foi elaborado pensando em assegurar o trabalho interdisciplinar, inserindo o professor de EF na organização escolar, estabelecendo a rotina do professor em um turno e garantindo o outro para realização de coordenações pedagógicas, cursos de formação continuada e reuniões pedagógicas do projeto, sendo necessárias algumas adaptações<sup>17</sup> aos professores que trabalham em regime de 20h/20h ou 20h. A organização do PECM dessa forma permite a necessária integração das intervenções com o professor de Atividades para possibilitar a interdisciplinaridade (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O professor ministrará duas aulas semanais de 50 minutos e deverá, durante o ano, elaborar um portfólio sistematizando as experiências desenvolvidas, incluindo a avaliação realizada pelos alunos, professores e gestores (DISTRITO FEDERAL, 2019). Esse relatório nos possibilita um acervo de informações importantíssimas e riquíssimas para fins de pesquisa.

O PECM tem como objetivo ampliar as experiências corporais dos alunos por meio das intervenções integradas e interdisciplinares entre o professor de Atividades e o professor de EF, na perspectiva da educação integral. De forma mais específica, objetiva: explorar os conteúdos da cultura corporal de movimento presente na EF integrando-os aos objetivos, às linguagens e aos conteúdos da EI e dos AI; estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do

---

<sup>17</sup> O professor que trabalha no regime 20h/20h ou 20h não tem disponibilidade de um período completo para a participação de reuniões pedagógicas. Em vez de três períodos de coordenação presencial, exigidos no regime de 40h, esse tipo de regime permite que o professor tenha apenas um ou dois períodos, cabendo à equipe diretiva fazer as adaptações e os direcionamentos para as prioridades de acordo com o projeto da escola. Os três períodos distribuem-se em um para reunião administrativa, um para reunião com os demais professores para planejamento e um para coordenação individual destinado ao aperfeiçoamento. Normalmente a reunião coletiva, que envolve assuntos administrativos, é a prioridade.

professor de Educação Física; fortalecer o vínculo do estudante com a escola, considerando as necessidades da criança de brincar, jogar e movimentar-se; contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de intervenções corporais pedagógicas exploratórias e reflexivas, com base em valores que constituem alicerces da vida em sociedade e do bem-estar social (DISTRITO FEDERAL, 2019).

#### 4 REGRAS DA BRINCADEIRA

A ciência tem um método próprio, o *método científico*, fundamental para que aconteça o processo de produção do conhecimento, o que permite diferenciá-la do senso comum e de outras formas de expressão da subjetividade humana, como a filosofia e a arte. A ciência consiste em um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que dará acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (SEVERINO, 2016).

O primeiro passo do cientista, ao trabalhar com o seu método, é a observação dos fatos, que pode começar de forma casual ou espontânea. Para se chegar até aqui, cotidianamente lidava com o contexto escolar, no qual era percebida a necessidade de se trabalhar de forma interdisciplinar, partindo das necessidades diárias e orientações dos documentos que norteavam minha prática. De maneira sistemática, planejada e organizada, comecei a compreender a prática à luz dos documentos analisados. É a partir de uma situação problemática que envolve um determinado objeto que se desencadeia a indagação científica (SEVERINO, 2016).

Relembrando: nesta pesquisa, do ponto de vista das problematizações, registraram-se as seguintes questões.

- Como a interdisciplinaridade está configurada no PECM?
- Quais são os conceitos, as justificativas, as orientações pedagógicas e os pressupostos teóricos que norteiam o PECM e demais documentos curriculares frente à interdisciplinaridade?

Diante desses questionamentos, estabelecemos como objetivo geral compreender como se configura a interdisciplinaridade no PECM por meio dos documentos nos quais o programa se fundamenta e em face àquilo que está consignado no texto do próprio programa. De forma mais específica, procuramos: identificar e analisar quais são os conceitos, as justificativas e os pressupostos teóricos da interdisciplinaridade, apresentados de forma explícita e implícita, no texto dos documentos; analisar as condições para se trabalhar de forma interdisciplinar à luz dos limites do próprio documento do PECM e demais documentos; identificar os avanços e as fragilidades consignados nos documentos acerca dos subsídios teóricos e prático-metodológicos do trabalho pedagógico interdisciplinar conforme o PECM.

Após a indagação científica, partimos para o processo de pesquisa, definindo a natureza da pesquisa e seu delineamento metodológico. Nesse processo de descoberta, de questionamento do saber vigente, são contruídas novas relações e são estabelecido novos conhecimentos, de forma a não admitir resultados definitivos (DEMO, 2011).

#### **4.1 Natureza da pesquisa**

Com a evolução das pesquisas na área de educação, percebeu-se que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a abordagens analíticas. Na área de educação, as coisas acontecem de forma indissociável, o que dificulta o isolamento de variáveis. Por esse motivo, os pesquisadores da área de educação têm mostrado um interesse maior pelas pesquisas de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2015), a qual foi delimitada para esta pesquisa.

Uma pesquisa com abordagem qualitativa possui algumas características importantes: o pesquisador é fundamental, peça-chave do processo, pois coleta pessoalmente os dados por meio de exames de documentos — conforme foi feito nesta pesquisa —, coleta dados de observação do comportamento ou de entrevistas com os participantes, por exemplo; são os pesquisadores que criam os próprios padrões, as categorias e os temas, à luz de sua base epistemológica; o projeto é emergente, ou seja, não é construído de forma rígida; todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador começar a coletar os dados; é uma pesquisa interpretativa, isto é, os pesquisadores fazem uma interpretação daquilo que eles enxergam, ouvem ou entendem; os pesquisadores buscam uma compreensão integral dos fenômenos, tentam desenvolver um quadro complexo do problema ou da questão que está sendo estudada (CRESWELL, 2010).

A presente pesquisa, com intuito de compreender o objeto de estudo como um fenômeno educacional, situado em um contexto histórico, atendeu aos pressupostos de uma pesquisa qualitativa com a finalidade de entender essa complexa realidade de forma integral. Para se chegar a tal compreensão, foi seguido um percurso metodológico que possibilitou estabelecer novos conhecimentos.

#### **4.2 Delineamento metodológico**

Qualquer pesquisa presume o levantamento de dados de várias fontes, independentemente dos métodos e das técnicas empregadas. É possível obter dados por documentação direta ou indireta. A documentação direta constitui-se, em geral, do levantamento de dados do próprio local onde ocorrem os fenômenos, podendo obter os dados por meio da pesquisa de campo ou da pesquisa de laboratório. A documentação indireta constitui-se de fontes de dados coletadas por outras pessoas e se divide em pesquisa documental (ou de fonte primária) e pesquisa bibliográfica (ou de fonte secundária) (MARCONI; LAKATOS, 2012).

O delineamento metodológico deste relatório de pesquisa assumiu a documentação indireta do tipo documental como os fundamentos orientadores da produção de dados. Foi realizada uma pesquisa documental, em que se analisaram os documentos e o conteúdo de cada um deles.

#### **4.2.1 A pesquisa documental**

A pesquisa documental serve-se de fontes primárias, ou seja, de primeira mão, que advêm dos próprios órgãos que realizam as observações ou que constroem os documentos. São todos os materiais que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2012).

São considerados documentos todos os materiais escritos que de alguma forma podem ser usados como fonte de informações sobre os fenômenos sociais. Podem ser leis, normas, regulamentos, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros, arquivos escolares etc. (LUDKE; ANDRÉ, 2015). Neste estudo, utilizaram-se documentos oficiais, a saber: LDB (BRASIL, 1996), BNCC (BRASIL, 2017), Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018, 2018c) e PECM (DISTRITO FEDERAL, 2019).

É possível destacar algumas vantagens para o uso de documentos em pesquisas: eles constituem uma fonte estável e rica; ao longo do tempo podem ser consultados diversas vezes e servir de base para vários estudos, o que possibilita mais estabilidade aos resultados obtidos (GUBA; LINCOLN, 1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2015); podem ser fontes de indícios que deem fundamentação a afirmações e declarações do pesquisador; costumam gerar custo baixo, exigindo apenas investimento de tempo e atenção; são fontes não reativas que permitem o acesso aos dados quando acessados (LUDKE; ANDRÉ, 2015).

Optamos pela pesquisa documental, com base nos documentos que subsidiam o PECM e o próprio programa, pois são documentos que se referem ao ponto de partida do trabalho docente. São documentos que, em sua natureza, devem cumprir o papel de orientar tal prática. A análise documental nesse caso é de fundamental importância. Não poderíamos analisar uma prática docente, por exemplo, sem antes compreender com profundidade as orientações dos documentos vigentes que subsidiam essas práticas.

Para o tratamento dos dados desta pesquisa documental, foi realizada primeiro a análise documental e, em seguida, a análise de conteúdo.

#### 4.2.1.1 Análise documental

Apesar de pouco explorada nas áreas de educação e em outras áreas de ação social, a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, com o intuito de complementar outras técnicas ou mesmo para revelar aspectos novos de um problema ou de um tema (LUDKE; ANDRÉ, 2015).

De acordo com Hostil (1969 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2015), existem algumas situações em que a análise documental é apropriada, uma delas é quando há limitação de tempo. Pensando no curto tempo que temos durante a jornada do mestrado, essa foi uma das justificativas para a escolha do tipo de pesquisa.

A análise documental pode ser definida como um procedimento ou conjunto de procedimentos que visa a representar o conteúdo de um determinado documento de forma diferente da encontrada no original com a finalidade de facilitar posteriormente uma consulta ou referência. Tem por objetivo dar forma conveniente e representar as informações de uma outra maneira, facilitando o acesso ao observador. A análise documental é uma forma preliminar da construção de um trabalho de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 2016).

Para a análise documental, buscamos nos documentos: os pressupostos teóricos; os conceitos utilizados; as justificativas da proposição da interdisciplinaridade na escola; as orientações para a prática pedagógica. A busca foi realizada com base nos tópicos citados referentes à interdisciplinaridade, apresentados de forma implícita e explícita nos documentos.

Para representar o conteúdo dos documentos, utilizamos o programa de análise qualitativa MAXQDA<sup>18</sup>. O programa é um pacote de *software* para pesquisa de métodos qualitativos e mistos, capaz de auxiliar na análise de vários tipos de dados, como textos, imagens, arquivos de áudio e vídeo, *sites*, *tweets*, discussão em grupos focais, entre outros<sup>19</sup>. O programa auxilia na manipulação e no gerenciamento de dados, mas não realiza nem automatiza tais processos, de forma que o pesquisador é quem deve realizar as codificações (FLICK, 2009).

Os programas de análise de dados qualitativos auxiliam a pesquisa e podem representar um impacto sobre ela. Com eles é possível acelerar o processo de pesquisa e aumentar a qualidade, uma vez que a organização dos dados é facilitada (FLICK, 2009) e, mesmo sendo

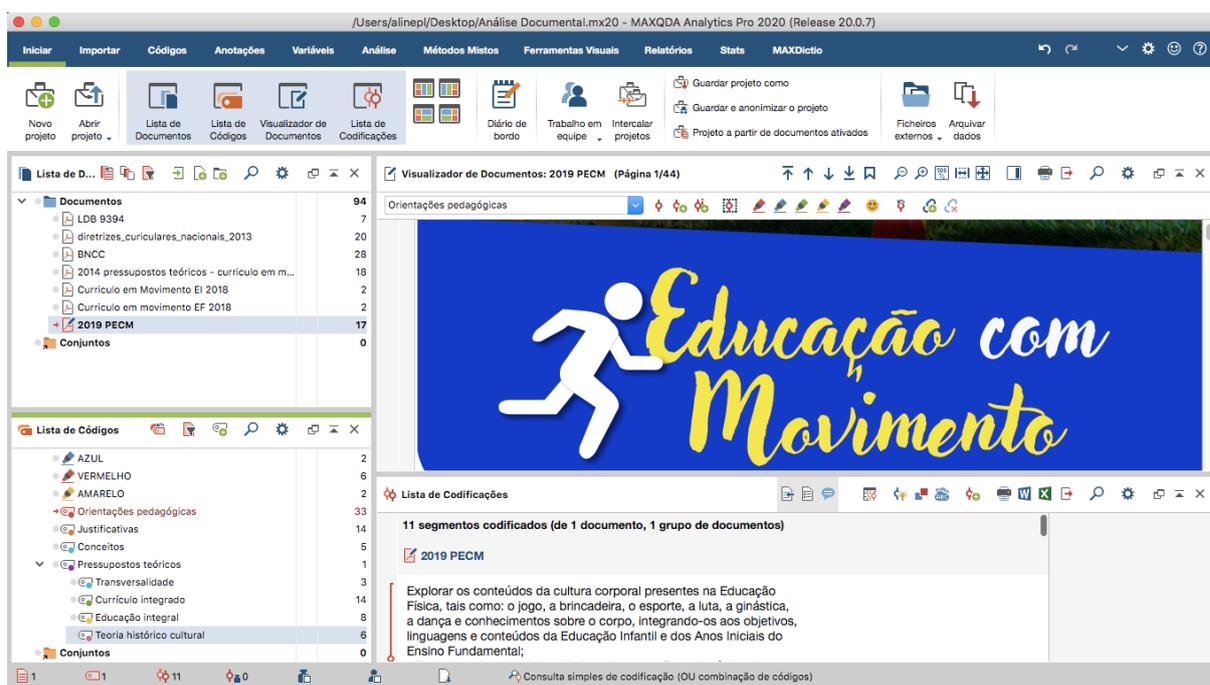
---

<sup>18</sup> O programa MAXQDA foi adquirido com o auxílio financeiro a estudantes de pós-graduação para desenvolvimento de dissertações e teses oferecido pela UnB.

<sup>19</sup> Informações retiradas do *site* oficial do *software* MAXQDA: <https://www.maxqda.com/brasil>.

uma pesquisa com um alto nível de categorização, com apenas um clique é possível ter acesso à fonte de dados original para conseguir ver o segmento codificado em seu contexto de origem (SAILLARD, 2011). Nesta pesquisa, o MAXQDA auxiliou na categorização dos dados, conforme a figura 1, gerando tabelas ou arquivo de texto com diferentes associações de documentos e categorias, como no exemplo das figuras 2 e 3, respectivamente. Sem o programa, a tabela seria feita à mão, e certamente não haveria tempo de remontá-la com diferentes associações para facilitar a interpretação. Feita à mão, a tabela levaria mais tempo para ser montada e correria o risco de não captar alguns dados e também perder de vista o contexto de alguns segmentos categorizados.

Figura 1 – Programa MAXQDA



Fonte: autoria própria.

Figura 2 – Segmentos codificados com o MAXQDA em tabela

Cor	Nome do documento	Código	Segmento	Comentário
1	Diretrizes curriculares nacionais_2013	Pressupostos teóricos	Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.	
2	Diretrizes curriculares nacionais_2013	Pressupostos teóricos	Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes	

Fonte: autoria própria.

Figura 3 – Segmentos codificados com o MAXQDA em texto

MAXQDA 2020  
10/06/2020

## Análise Documental

1º – O atendimento do Professor de Educação Física na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar, em todos os casos, pelo planejamento conjunto com o Professor de Atividades e participação efetiva nos espaços de Coordenação Pedagógica. A intervenção pedagógica do Professor de Educação Física deverá ser conjunta com o Professor de Atividades, firmando uma atuação interdisciplinar;

2º – O desenvolvimento do Programa, quanto ao quantitativo e duração das aulas, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, será organizado assim: duas intervenções semanais de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos.

Código: Orientações pedagógicas Resultado do peso: 0  
2019 PECM, P. 23: 56

garantida  
a Coordenação Pedagógica conjunta com os Professores Pedagogos.

Código: Orientações pedagógicas Resultado do peso: 0  
2019 PECM, P. 24: 463

Página 1 de 2 317 palavras Português (Portugal) Foco 154%

Fonte: autoria própria.

Criamos no MAXQDA as categorias de pressupostos teóricos, conceitos, justificativas e orientações pedagógicas. Dentro da categoria de pressupostos teóricos, criamos quatro subcategorias: educação integral, currículo integrado, transversalidade e teoria histórico-

cultural. Após a leitura dos documentos e a categorização de cada um deles, isto é, a representação desses documentos de uma forma diferente, lemos todos os segmentos codificados, com o intuito de compreendê-los de forma mais profunda. Após a leitura, iniciamos a análise do conteúdo.

#### 4.2.1.2 Análise de conteúdo

Para o procedimento de tratamento das informações encontradas nos documentos analisados, utilizamos técnicas de análise de conteúdo. A análise de conteúdo, diferentemente da análise documental, preocupa-se com mensagens, ou seja, com a comunicação (BARDIN, 2016).

Para organização da análise de conteúdo, foi utilizada como referência a proposta da Bardin (2016). Para a autora, a organização é feita em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise objetiva tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais de forma a encaminhar um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas. É a fase de organização propriamente dita. Para realizar a pré-análise, são necessários alguns passos importantes (BARDIN, 2016).

- a) Realizar a leitura *flutuante*, que consiste em estabelecer um contato com os documentos, analisando e conhecendo o texto para ter impressões e orientações.
- b) Escolher os documentos, que podem ser determinados *a priori*. Ao escolher os documentos, pode ser necessária a *constituição de um corpus*, definido como o conjunto de documentos que serão submetidos ao processo analítico.
- c) Formular hipóteses e objetivos, especificando ainda mais as dimensões e direções de análise.
- d) Referenciar os índices e elaborar os indicadores para estabelecer regras de recorte, categorização e codificação.
- e) Preparar o material de forma a facilitar a manipulação da análise.

A pré-análise proposta por Bardin (2016), no caso desta pesquisa, coincidiu em partes com a pesquisa documental. Para a realização da pesquisa documental, realizamos alguns passos que fazem parte da pré-análise. Tendo em mãos os segmentos codificados com o auxílio do MAXQDA, foi possível especificar ainda mais as dimensões e direções da análise e formular os objetivos com maior precisão.

Após a realização da pré-análise, foi realizada a exploração do material, que consiste na fase de análise propriamente dita, com a aplicação sistemática das decisões tomadas. Por último, foram realizados o tratamento dos dados obtidos e a interpretação (BARDIN, 2016).

Como técnica da análise de conteúdo, utilizamos a análise categorial, uma análise feita por categorias, que “funciona por operações de desdobramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201).

## **5 CHEGOU A HORA DE BRINCAR!**

Com base nos objetivos estabelecidos, criamos seções para organizar e compreender melhor as descobertas feitas com esta pesquisa. A “brincadeira” começa aqui! Antes de apresentar o conteúdo das seções, vamos lembrar os objetivos estabelecidos. Definimos como objetivo geral: compreender como se configura a interdisciplinaridade no PECM por meio dos documentos nos quais o programa se fundamenta e em face àquilo que está consignado no texto do próprio programa. São os objetivos específicos: identificar e analisar quais são os conceitos, as justificativas e os pressupostos teóricos da interdisciplinaridade, apresentados de forma explícita e implícita, no texto dos documentos; analisar as condições para se trabalhar de forma interdisciplinar à luz dos limites do próprio documento do PECM e demais documentos; identificar os avanços e as fragilidades consignados nos documentos acerca dos subsídios teóricos e prático-metodológicos do trabalho pedagógico interdisciplinar conforme o PECM.

Primeiro, procuramos entender o que cada documento compreende por interdisciplinaridade. Depois, buscamos as justificativas para se trabalhar de forma interdisciplinar na escola, no sentido de compreender possíveis vantagens, ganhos que alunos possam ter decorrentes do trabalho pedagógico interdisciplinar. Em seguida, analisamos os pressupostos teóricos da interdisciplinaridade, que não estão explícitos nos documentos, o que nos levou ao caminho de compreender os pontos de convergências entre a interdisciplinaridade e os pressupostos teóricos apresentados pelos documentos. Por fim, fechamos a nossa análise refletindo sobre os avanços e as fragilidades consignados nos documentos estudados. O foco das análises se deu no que se refere à educação infantil (EI) e aos anos iniciais do ensino fundamental (AI).

Em especial, o documento referente à Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), devido à sua natureza, será analisado apenas no sentido de compreender no que ele nos ajuda em relação a aspectos pedagógicos relacionados à interdisciplinaridade. De qualquer forma, embora um documento dessa natureza não tenha o caráter de orientar e explorar o tema pesquisado, remeteu-nos a reflexões relevantes diante do tema.

### **5.1 A concepção de interdisciplinaridade nos documentos**

Nesta seção procuramos compreender o que os documentos entendem por interdisciplinaridade. Buscamos trechos em que ficasse explícito o conceito da palavra e

buscamos identificar também de forma implícita o que os documentos entendem sobre o termo, principalmente em se tratando de processos pedagógicos.

O único documento em que aparece de forma explícita o conceito de interdisciplinaridade são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf) e no PECM, foram encontrados trechos que nos permitem compreender em partes como a interdisciplinaridade é concebida por eles. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não foi encontrado nada que nos permitisse compreender o termo, nem mesmo de forma implícita. A análise dos documentos nesta seção segue a ordem citada.

As DCNs definem o termo da seguinte forma:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo (BRASIL, 2013, p. 28).

O autor utilizado para definição do termo no documento não foi abordado em nosso referencial teórico, no entanto está de acordo com os autores estudados. Apesar da polissemia de sentido, os conceitos utilizados como referência neste estudo não são contraditórios. A transferência de métodos de uma disciplina para outra, citada no trecho acima, é uma definição de interdisciplinaridade que vai na mesma direção do conceito compreendido por Suero (*apud* YARED, 2008), que define a interdisciplinaridade como toda interação existente entre duas ou mais disciplinas, no que se refere aos métodos e também aos seus conhecimentos e às suas aprendizagens. A interdisciplinaridade é compreendida dessa forma também por D'Ambrósio (*apud* MIRANDA, 2008) quando ele explicita que, entre outras ações, a interdisciplinaridade não só justapõe resultados, mas combina métodos. Definição semelhante encontramos em Fourez (*apud* MIRANDA, 2008), que afirma estar a interdisciplinaridade ligada às possibilidades das disciplinas de transferir resultados, pontos de vistas ou métodos.

A interdisciplinaridade, nas DCNs, é compreendida como uma abordagem teórico-metodológica que concebe o trabalho pedagógico pautado pela integração das diferentes áreas do conhecimento, em um real trabalho de cooperação e troca, com abertura para o diálogo e para o planejamento. Essa forma de enxergar a interdisciplinaridade, vinculando-a a uma necessidade de integração, de cooperação e de diálogo, vai ao encontro das ideias discutidas no referencial teórico, na seção sobre a interdisciplinaridade no campo pedagógico. Lá, com base em alguns autores, mostramos que o trabalho interdisciplinar necessita de integração e diálogo entre os professores de áreas distintas. Tal ideia é concebida pelos autores Ivani Fazenda (2011), Hilton Japiassu (1976, 1994), Olga Pombo (2005) e Moacir Gadotti (2000).

Entre os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), temos o currículo integrado. Entre os pressupostos epistemológicos do currículo integrado, temos a interdisciplinaridade, posta no documento em uma seção com o título de “Princípio da interdisciplinaridade e da contextualização”. A interdisciplinaridade, nesse ponto do texto, é colocada como núcleo para a efetivação do currículo integrado e é apresentada como facilitadora da abordagem de um tema em diferentes componentes curriculares, compreendendo-se que as partes que ligam esses diferentes componentes ultrapassam a fragmentação do conhecimento e do pensamento. Dessa forma, é possível entender que a transversalidade — o trabalho de um tema perpassando pelos componentes curriculares — é concebida pelo documento como uma forma de trabalho de concepção interdisciplinar. Sendo assim, a concepção explícita no documento entende que a transversalidade só faz sentido em uma concepção interdisciplinar, da mesma forma que pensa Busquettes (2000).

Ainda nesse ponto do documento, a interdisciplinaridade é posta de forma a ultrapassar a fragmentação do conhecimento e do pensamento. A forma de ver a interdisciplinaridade com esse propósito é entendida por alguns autores. Fazenda (2011), por exemplo, acredita que a interdisciplinaridade não tem a pretensão de construir uma superciência, mas sim de mudar a atitude diante do problema de conhecimento, substituindo a concepção fragmentária do ser humano pela unitária. Juarez Thiessen (2008), ao falar da origem do conceito, diz que, independentemente do conceito que cada autor assuma, a interdisciplinaridade se situa em um campo em que sempre será pensada na possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e, ao mesmo tempo, será pensada no sentido das resistências a um saber parcelado.

Ainda sobre os princípios epistemológicos do currículo integrado, o princípio da interdisciplinaridade e da contextualização, destacamos o seguinte trecho:

A interdisciplinaridade pode acontecer em duas dimensões: no próprio componente curricular (intra) e entre componentes curriculares (inter). No próprio componente curricular, quando são utilizados outros tipos de conhecimentos (artes, literatura, corpo e movimento, relações interpessoais, entre outras) que irão auxiliar ou favorecer a discussão específica do conhecimento do componente curricular. Já entre os componentes curriculares, busca-se a integração existente entre os diferentes conhecimentos (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 68).

Ao ler esse trecho de forma estanque, é possível a compreensão de que a interdisciplinaridade pode acontecer sozinha em uma determinada disciplina, no próprio componente curricular (intra), isto é, com o esforço de apenas um professor, na medida em que ele consegue utilizar outros conhecimentos que não são específicos da área dele, de modo a favorecer a discussão específica do conhecimento de seu componente curricular. É um trecho que gera dúvidas quanto à posição do documento em relação à prática pedagógica interdisciplinar. No entanto, mais adiante, o texto marca uma posição contrária a essa interpretação, soando para nós como uma possível contradição. Vejamos: “Para garantir que a interdisciplinaridade se efetive em sala de aula, necessário se faz que os professores dialoguem, rompendo com a solidão profissional característica das relações sociais e profissionais na modernidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 69).

A interdisciplinaridade na dimensão “intra” pode ser interpretada também como o resultado de uma interdisciplinaridade na dimensão “inter”, um produto de uma relação interdisciplinar. Isso acontece quando inicialmente ocorre uma ação coletiva, um planejamento, um estudo, gerando a internalização de práticas e atitudes de outras áreas. Essa interpretação talvez seja mais adequada em virtude da concepção marcada no último trecho citado do Currículo em Movimento, uma vez que o documento não deixa clara sua posição sobre a dimensão “intra”. Ele expressa a mesma direção marcada pela DNCs, que corrobora o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, conforme citamos anteriormente, segundo o qual, para que a interdisciplinaridade aconteça, é necessária a integração das áreas e dos professores, em um exercício de diálogo.

No PECM (DISTRITO FEDERAL, 2019), apesar de o termo não ser conceituado, aparecem no texto alguns trechos, nos quais, ao menos em partes, podemos ter uma noção sobre a interdisciplinaridade. Para que ela aconteça, é necessário que haja integração. No texto do documento, a integração entre os professores de Atividades e de EF é concretizada por meio da

participação ativa nos espaços de coordenação pedagógica, e são esses momentos que possibilitam a interdisciplinaridade.

Ao mencionar a divisão da carga horária do professor de EF, “destaca-se um dos turnos para a realização das atividades do PECM, entendendo a necessária integração dessas intervenções com o Professor de Atividades para possibilitar o exercício da interdisciplinaridade” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 26). Com esse trecho, é possível entender o conceito de integração, que interpretamos da mesma forma que Fazenda (2011) o conceitua, como um momento formal da interdisciplinaridade. A integração, o momento de organização e estudos dos conteúdos das disciplinas é uma etapa para a interação, que só se consolida a partir com a coparticipação, a reciprocidade e a mutualidade, condições necessárias para efetivar um trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 2011). Dessa forma, entendemos que os conceitos de integração e interdisciplinaridade são distintos, porém indissociáveis, assim como Fazenda (2011) nos ensina, ou seja, não há interdisciplinaridade sem integração.

Na BNCC, o conceito de interdisciplinaridade não aparece e não foi possível identificar nem de forma implícita o que o documento entende pelo termo. A Base, no entanto, orienta a organização interdisciplinar e propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento. Observando a parte relacionada à linguagem de forma geral e especificamente à EF, não há nenhuma habilidade direcionada à compreensão mais ampla de algum contexto. A orientação é superar a fragmentação, porém o documento não aponta caminhos para tal. Na parte específica de EF, a disciplina é orientada a buscar o diálogo com outras disciplinas, no entanto não é possível identificar nada que possa facilitar esse diálogo, nem mesmo nas habilidades e competências.

Como deixa claro Fazenda (2012), o aspecto conceitual é fundamental na proposição de qualquer projeto verdadeiramente interdisciplinar. Dessa forma, os documentos, de uma forma geral, pecam em não esclarecer, de forma mais explícita e mais clara, o que eles entendem por interdisciplinaridade e por ação pedagógica interdisciplinar.

De qualquer forma, todos os documentos analisados, mesmo não deixando claro o que é entendido pelo termo interdisciplinaridade, propõem o trabalho interdisciplinar no sentido de superar a fragmentação excessiva do conhecimento. Os benefícios da integração e da interação dos conhecimentos são um dos motivos apresentados pelos documentos que justificam a realização de um trabalho interdisciplinar. Uma análise mais detalhada das justificativas para o trabalho com essa abordagem está consignada na seção seguinte.

## 5.2 As justificativas para o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar na escola

Todos os documentos analisados sugerem de alguma forma o trabalho interdisciplinar. Buscamos, então, compreender, inclusive nas entrelinhas, os motivos apresentados pelos documentos que justificam o trabalho interdisciplinar na escola, ou seja, possíveis vantagens, ganhos que os alunos possam ter decorrentes de um trabalho pedagógico interdisciplinar, por meio da interpretação dos próprios documentos.

As DCNs apontam que a interdisciplinaridade facilita o exercício da transversalidade, o que facilita a integração do processo formativo dos estudantes. A interdisciplinaridade e a transversalidade, por meio de eixos temáticos, “contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a apreender a criar novos direitos, coletivamente” (BRASIL, 2013, p. 29).

Para se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, é necessária uma boa apreensão do mundo, portanto, quanto mais interdisciplinar for o processo de ensino e aprendizagem, maior será a probabilidade de compreensão da realidade (THIESEN, 2008). Para Fazenda (2007, p. 32), o processo interdisciplinar pode ser considerado “como forma de compreender e modificar o mundo, pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo, torna-se necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos”.

Embora a BNCC não explicita a justificativa do trabalho interdisciplinar, alguns trechos nos fazem pensar que aquilo que o documento pretende alcançar condiz com o que o trabalho pedagógico interdisciplinar também almeja. Destacamos dois trechos em que essa afirmação fica evidente. O primeiro, referente à definição de competência:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

E o segundo trecho, em uma das competências gerais:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 9).

No primeiro trecho citado, as competências apresentadas pelo documento pretendem resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo

do trabalho. Para Moraes (2002 *apud* THIESSEN, 2008), se temos uma realidade complexa, então precisamos pensar de forma abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real, de modo que possamos construir um conhecimento levando em consideração essa mesma amplitude. E para Fazenda (2012), o caminho que nos leva a esse processo ou ao menos nos ajuda nele é o exercício da interdisciplinaridade.

Thiessen (2008, p. 551), ao expor as implicações da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, ressalta que está entre as maiores tarefas da escola “integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta”, diante de um tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar no qual vivemos.

No segundo trecho, o que nos chama a atenção é que a aprendizagem deve se dar com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Isso porque:

[...]quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a probabilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem (THIESSEN, 2008, p. 552).

Diante do exposto, podemos sugerir que a BNCC, ao propor a interdisciplinaridade, apesar de não apresentar justificativa para tal, apresenta caminhos convergentes que nos justificam de forma clara sua orientação. Aprender com base nos conhecimentos de áreas distintas nos traz a possibilidade de que a criança tenha uma melhor compreensão de mundo. E, como diz Thiessen (2008), maior será a probabilidade dessa compreensão, quanto mais interdisciplinares forem as ações pedagógicas dos docentes.

O Currículo em Movimento apresenta pontos relevantes para justificar o trabalho interdisciplinar. Para o documento, a interdisciplinaridade “favorece a abordagem de um mesmo tema em diferentes disciplinas/componentes curriculares e, a partir da compreensão das partes que ligam as diferentes áreas do conhecimento/componentes curriculares, ultrapassa a fragmentação do conhecimento e do pensamento” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 68) e ainda “estimula o diálogo entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, criando possibilidades de relações entre diferentes conhecimentos e áreas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 68).

O documento traz tal argumentação baseada em Santomé, que diz que a “interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”

(SANTOMÉ, 1998, p. 65) e completa dizendo, ainda, que a interdisciplinaridade contribui na articulação das diversas disciplinas e, ao mesmo tempo, é capaz de favorecer o trabalho colaborativo entre os professores (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O documento, com os dois trechos destacados, revela uma justificativa não só do trabalho interdisciplinar, mas também da transversalidade, que, por sua vez, requer também a interdisciplinaridade no processo<sup>20</sup>.

O documento também apresenta uma justificativa do uso da interdisciplinaridade a fim de resolver uma necessidade que surgiu na segunda metade do século passado, decorrente de uma demanda percebida nos campos das ciências humanas e da educação, a necessidade de superar a fragmentação e a especialização do conhecimento. Foi desse contexto que surgiu a interdisciplinaridade e é em razão dele que ela se justifica (THIESSEN, 2008).

Desde então, a interdisciplinaridade, vista como um movimento contemporâneo que se manifesta no diálogo e na integração das ciências e do conhecimento, vem tentando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes (THIESSEN, 2008). Isso permite que os educandos possam desenvolver seu conhecimento e pensamento de forma a ultrapassar essa fragmentação.

O PECM propõe a atuação do professor de EF de forma integrada à prática pedagógica do professor de Atividades. A justificativa da atuação integrada é fortalecer e enriquecer o trabalho educativo, de forma a ampliar as experiências corporais das crianças e contribuir significativamente para as aprendizagens na perspectiva da educação integral e, com essa lógica curricular, favorecer o encontro interdisciplinar. A interdisciplinaridade, ao ser favorecida, por meio de planejamento, execução e avaliação das intervenções pedagógicas, resulta em um repensar das atividades que influenciam o contexto da formação integral, oferecendo uma aprendizagem que se revela mais contextualizada e significativa para a vida da criança em sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2019).

De acordo com Fazenda (2007), a interdisciplinaridade pode ser considerada um meio de se atingir uma melhor formação geral. De forma mais completa, no mesmo sentido de Fazenda e do PECM, Thiessen (2008, p. 551) diz que “O enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável”.

---

<sup>20</sup> A transversalidade, presente nos documentos, será analisada mais adiante na discussão dos pressupostos teóricos.

Além dos pontos discutidos nesta seção, acerca das justificativa para se trabalhar de forma interdisciplinar, podemos justificar tal escolha também com os pressupostos teóricos que mantêm relação com a interdisciplinaridade, de modo que, para alguns, ela é fundamental. Alguns dos pressupostos teóricos expressos nos documentos só fazem sentido se houver o trabalho pedagógico interdisciplinar, portanto os próprios pressupostos, por si só, já poderiam justificar o trabalho pedagógico com essa concepção.

### **5.3 Os pressupostos teóricos acerca da interdisciplinaridade**

Em meio à análise dos documentos, buscamos os pressupostos teóricos que sustentam o trabalho de forma interdisciplinar. Encontramos certa dificuldade neste processo e optamos por, de maneira inversa, buscar dentro dos pressupostos teóricos apresentados nos documentos os pontos de convergência com o trabalho interdisciplinar.

Os pressupostos teóricos por nós analisados foram aqueles que encontramos de forma tanto implícita como explícita no texto dos documentos e que de alguma forma conseguimos relacionar com a interdisciplinaridade. Discutiremos os pressupostos da educação integral, do currículo integrado, da transversalidade e da teoria histórico-cultural.

#### **5.3.1 *A educação integral***

A educação integral não é um tema novo: corre em diferentes partes do Brasil e análises e experiências estão sendo realizadas. O tema é recorrente desde a Antiguidade — Aristóteles já falava em educação integral, e Marx a chamava de educação “omnilateral”. No Brasil, o destaque é dado pela visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), baseada em uma perspectiva popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora (GADOTTI, 2009).

Para Gadotti (2009), todas as escolas precisam ser de educação integral, por se tratar de ofertar mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. No entanto, não se confunde com a escolarização, pois a escola não é a única instituição que pode revelar potencialidades humanas.

Para o autor, há várias maneiras de pensar a educação integral. Ela pode ser entendida como um princípio que orienta todo o currículo, como a educação em tempo integral, ou como uma educação que leva em consideração todas as dimensões do ser humano, formando

integralmente as pessoas. O que se propõe à educação integral é a integralidade, ou seja, um princípio pedagógico segundo o qual o ensino da língua portuguesa e da matemática, por exemplo, não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. “Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística” (GADOTTI, 2009, p. 42), isto é, sob uma perspectiva em que cada uma das partes está ligada com interações constantes.

Com base nisso, a educação integral sem interdisciplinaridade não existe. Se a aprendizagem é vista com uma concepção em que as partes estão ligadas e com interações constantes, qual seria o caminho para a educação integral? Um deles certamente seria o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar.

Se pensarmos nos conceitos expostos aqui, a interdisciplinaridade também requer ligação entre as partes e interação. A ligação entre as partes pode ser interpretada como a integração conceituada por Fazenda (2011). Podemos falar, de acordo com os autores já estudados neste trabalho, em síntese, duas palavras que resumem a interdisciplinaridade e também fazem parte da educação integral: integração e interação.

A educação integral, mencionada e sugerida nos cinco documentos analisados, é um pressuposto teórico que aparece de forma clara em todos eles, mesmo não aparecendo de forma explícita.

Podemos destacar o artigo 2º da LDB, que, apesar de não usar o termo “educação integral”, apresenta de forma clara sua intenção:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

No trecho fica claro, para nós, que a intenção é formar integralmente o educando, o que está revelado nas palavras de “pleno desenvolvimento do educando”. Levar em consideração as dimensões do ser humano de modo a formar integralmente as pessoas é objetivo da educação integral, de acordo com Gadotti (2009).

Na seção de referências conceituais das DCNs, o documento diz que, com base no pleno desenvolvimento da pessoa e tendo a educação como direito universal, é “indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania” (BRASIL, 2013, p. 17). O documento entende que cuidar e educar são dimensões inseparáveis que buscam recuperar, para função social da educação básica, a sua centralidade, que é o estudante. “Cuidar e educar significa

compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (BRASIL, 2013, p. 17). Ainda,

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p. 18).

O documento ressalta também que apenas pelo cuidado não é possível construir a educação e as dimensões que a envolvem como projeto libertador e transformador. No entanto, o cuidar é um princípio que norteia a atitude e o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. E é por esse motivo que, na escola, o processo educativo não admite uma atitude parcial, fragmentada, desprendida da ação humana, com base apenas numa racionalidade estratégico-procedimental. Deve-se incluir as dimensões que constituem o trabalho pedagógico, por meio da verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, e buscar então soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diversos segmentos da sociedade. Seu campo de ação abarca a vida humana e sua globalidade (BRASIL, 2013).

Essa é a concepção de educação integral que as DCNs expõem para orientar a organização da escola, seu conjunto de atividades e também as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais (BRASIL, 2013).

As DCNs (BRASIL, 2013) deixam explícito que um dos seus pressupostos teóricos é a educação integral e deixam clara também a intenção de formar integralmente os educandos. O documento vai além e ressalta que, no processo educativo para a educação integral, não são admissíveis atitudes parciais, fragmentadas... Dessa forma, o processo deve ter um olhar amplo e integrado, o que vai ao encontro de uma proposta pedagógica interdisciplinar.

Na BNCC, a orientação pela educação integral também é explícita. Em nota de rodapé, é ressaltado que o conceito de educação integral nem sempre foi o mesmo na história da educação brasileira, entretanto o documento aponta o rumo em que a educação básica deve seguir, deixando claro seu entendimento acerca da educação integral.

[...] 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 privilegiam ou 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. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

A forma como o documento entende a educação integral vai ao encontro do conceito aqui exposto, com base em Gadotti, tendo como centralidade a formação e o desenvolvimento humano global. Tal desenvolvimento compreende a complexidade e, para ser atingido, demanda processos pedagógicos que serão capazes de levar o aluno a pensar de forma complexa e abrangente (THIESSEN, 2008), e um dos caminhos para isso certamente é a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012).

O Currículo em Movimento, além de deixar explícita a orientação da educação integral, com base em Guará (2006), enfatiza que ela depende de relações que visam à integração, podendo ser de conteúdo, projetos ou intenções. Temos, na forma de ver a educação integral desse documento, mais uma relação do pressuposto teórico em questão com a interdisciplinaridade, visto que a integração, de acordo com Fazenda (2011), é uma etapa da interdisciplinaridade. Ainda, para a autora Isa Guará,

Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e abertura dos projetos individuais e coletivos para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes (GUARÁ, 2006, p. 19).

A educação integral posta dessa maneira ressalta ainda mais a importância da interdisciplinaridade, uma vez que, vendo a nossa sociedade cada vez mais complexa, instala-se um desafio cada vez maior a ser enfrentado. Isso faz com que os conceitos e as concepções sejam vistos sob múltiplas perspectivas, rejeitando explicações únicas ou verdades universais que nos nortearam até agora (TRINDADE, 2008). Como diz Fazenda (2012), para enfrentar essa crise, isto é, essa complexidade e olhar de múltiplas perspectivas, podemos crer que o exercício da interdisciplinaridade facilitaria tal processo.

No PECM, a educação integral e a interdisciplinaridade caminham juntas — o documento não desvincula as duas perspectivas. Em seu objetivo geral, é contemplada a ampliação das experiências corporais dos estudantes com a intervenção pedagógica integrada e

interdisciplinar entre o professor de Atividades e o professor de EF na perspectiva da educação integral, conforme orientações do Currículo em Movimento. O documento justifica que a inserção da EF na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental visa à ampliação do acesso às manifestações da cultura corporal, o que pode contribuir significativamente para as aprendizagens na perspectiva da educação integral. E é com essa organização curricular que o PECM espera favorecer o encontro interdisciplinar (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O documento ressalta também que o resultado de uma prática interdisciplinar proporciona um repensar das atividades que influenciam o contexto da formação integral, dando oportunidade a uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para a vida da criança em sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2019). Dessa forma, as práticas interdisciplinares se constituem, nesse contexto, como um passo para a educação integral.

Enfrentar a complexidade do mundo atual, por meio de aprendizagens mais contextualizadas e significativas para as nossas crianças, só faz sentido se pensarmos em uma educação integral. E para pensarmos uma educação integral, é necessário estabelecer caminhos que nos ajudarão no processo, e a interdisciplinaridade, se bem estabelecida e compreendida, pode ser um desses caminhos. Ligado à abordagem interdisciplinar, temos um outro pressuposto teórico encontrado nos documentos que nos aponta ainda mais o caminho da educação integral: o currículo integrado.

### **5.3.2 *O currículo integrado e a transversalidade***

Todos os documentos estudados orientam o trabalho pedagógico com o currículo integrado. A BNCC é o único documento que não deixa explícito, no texto ou na organização das habilidades e competências, o pressuposto aqui por nós analisado — embora apresente pontos convergentes.

Na LDB, podemos destacar uma informação importante: a EF não é apenas um componente curricular obrigatório e deve estar integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996). Isso significa que a EF não deve ficar à margem dos projetos escolares de forma autônoma. Ao integrar a proposta pedagógica da escola, torna-se viável — ou abre-se a possibilidade para que isso aconteça, a depender da proposta da escola — que a EF seja contemplada por uma atuação de forma interdisciplinar, dentro de uma perspectiva de currículo integrado.

Os conteúdos da EF e das demais disciplinas curriculares, de forma geral, devem estar integralizados no currículo da escola. Vejamos um trecho que consta na LDB na parte referente à educação básica, nas disposições gerais:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 10)

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput* (BRASIL, 1996, p. 11).

Em relação à parte diversificada, que deve compor o currículo das escolas, conforme o trecho citado acima, é possível interpretar que a lei solicita a inclusão desses temas no currículo de forma integrada. Em outras palavras, ao formular o currículo integrado, os temas transversais poderão ser incluídos nele.

O destaque de relevância desse trecho é o termo “integralização curricular”, que remete ao currículo integrado, e o termo “temas transversais”, visto que ambos estão relacionados e diretamente ligados à interdisciplinaridade. Esses dois conceitos também aparecem em outros documentos analisados.

Os temas transversais aparecem como uma possibilidade do currículo integrado de trabalhar a parte curricular diversificada e aplica-se também aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena. Os temas transversais devem ser trabalhados no âmbito de todo o currículo escolar, ou seja, devem perpassar por todos os componentes curriculares, conforme o trecho a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996, p. 12).

As DCNs (2013) ressaltam que é necessário buscar uma integração curricular, que deve ser pensada de forma a possibilitar que os conhecimentos abordados sejam mais significativos para os educandos, favorecendo a participação ativa de cada um deles.

O documento reforça também que:

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.

§ 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, 2013, p. 135).

O documento aponta projetos interdisciplinares com base em temas geradores, que podem ser interpretados como temas transversais, como possibilidade de integração curricular. Pensar em um currículo integrado e interdisciplinar ajuda a desenvolver propostas pedagógicas que, mediante trabalhos colaborativos, são capazes de superar a fragmentação dos componentes curriculares (BRASIL, 2013).

A respeito da transversalidade, no documento, ela é entendida como uma forma de organizar o trabalho pedagógico em que temas ou eixos temáticos são integrados às disciplinas, perpassando por cada uma delas. Embora a transversalidade seja diferente da interdisciplinaridade, elas se complementam. A primeira faz referência à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Compete à transversalidade instituir, na prática educativa, uma relação entre a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados e as questões da vida real. Portanto, a transversalidade possui significado dentro de uma compreensão interdisciplinar, configurando-se como uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada (BRASIL, 2013).

Na BNCC, o termo “currículo integrado” não aparece. O documento diz que o ensino fundamental está organizado em áreas do conhecimento a fim de favorecerem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares. Tais componentes devem se intersectar na formação do aluno sem perder as especificidades e os saberes próprios de cada componente (BRASIL, 2017). Nesse contexto, o documento apresenta pontos convergentes com o currículo integrado, abrindo a possibilidade de comunicação entre os

conhecimentos. O documento diz também que “as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 28). Porém, ao ler as competências específicas da Educação Física, por exemplo, não conseguimos perceber as possibilidades dessas articulações no que está posto no documento. Sobre a transversalidade, o documento da BNCC não estabelece nenhuma orientação.

No CMDF, é apresentada no caderno de pressupostos teóricos uma seção dedicada ao currículo integrado. Ele é apresentado como uma proposta de superar uma organização curricular linear e hierarquizada, dando lugar a um currículo em que os conteúdos mantêm uma relação aberta entre si, podendo haver diferentes graus de integração. Os conteúdos podem ser trabalhados por meio de temas selecionados pela escola em torno dos eixos transversais<sup>21</sup> (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A interdisciplinaridade é relacionada a esse pressuposto teórico, como um dos princípios nucleares para a efetivação do currículo na perspectiva da integração. Para qualificar a implementação desse tipo de currículo nas escolas, é essencial a articulação das diferentes áreas do conhecimento, visando à compreensão crítica e reflexiva da realidade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A transversalidade no CMDF aparece como uma forma de se trabalhar o currículo integrado e como um princípio da educação integral. Está explícito no documento que ela só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, vinculando a aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos alunos e da comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Já o PECM, apesar de não comentar a transversalidade, menciona a proposta curricular integrada, que aparece na seção dos fundamentos norteadores do trabalho pedagógico dos professores de EF. O programa visa a concretizar uma proposta curricular integrada por meio do desenvolvimento de metodologias por parte dos professores de EF com o envolvimento do professor regente da turma, do coordenador pedagógico local, dos orientadores educacionais e dos demais integrantes do corpo docente (DISTRITO FEDERAL, 2019). O trabalho pedagógico interdisciplinar é central no programa e colabora com a proposta curricular integrada.

---

<sup>21</sup> Os eixos transversais apresentados pelo Currículo em Movimento são: Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Diversidade e Educação para a Sustentabilidade — além dos eixos integradores indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa/modalidade/ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Apresentada a forma como os documentos concebem o currículo integrado e a transversalidade, fica evidente que ambos não fazem sentido sem falar em interdisciplinaridade. A educação integral, o currículo integrado, a transversalidade e a interdisciplinaridade são pressupostos que caminham juntos e não se dissociam.

Para Santomé (1998), os projetos curriculares nos quais o trabalho com os conteúdos culturais se apresenta de forma integrada têm algumas finalidades, apresentadas a seguir.

- Possibilitar a abordagem efetiva dos conteúdos que se localizam nas fronteiras das disciplinas, que podem ser analisados sob a ótica de várias áreas do conhecimento. Dessa forma, o trabalho curricular integrado ou interdisciplinar fará com que os questionamentos mais centrais, conflituosos e frequentes — que normalmente não podem ser respondidos dentro do limite apenas de uma disciplina — possam ser formulados e enfrentados.
- Contribuir para um pensamento interdisciplinar, com a criação de hábitos intelectuais que obriguem a levar em consideração as intervenções humanas de todos os pontos de vista e de todas as perspectivas possíveis.
- Promover uma educação que, baseada na interdisciplinaridade, permita aos alunos se adaptarem a uma mobilidade nos futuros empregos — o que é inevitável —, permitindo-lhes trocar de especialização ou adquirir um novo conhecimento, sem, contudo, que isso indique uma perda de tempo.
- Incentivar a formação de pessoas criativas e inovadoras, pois a organização do currículo integrado não só permite como desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes, pelo fato de o estudo estar sempre vinculado a questões reais e práticas, estimulando os alunos a analisarem os problemas nos quais se envolvem e a buscarem soluções para eles.

A interdisciplinaridade é uma forma de integração curricular e é também um princípio do currículo integrado, estando explícita a opção por esse tipo de currículo na LDB, nas DCNs, no CMDF e no PECM. Associada ao currículo integrado, a LDB, as DCNs e o CMDF relacionam também a transversalidade. Trabalhar com temas transversais só faz sentido com o trabalho interdisciplinar, de modo a formar uma estratégia pedagógico-metodológica que permite a integração curricular.

De acordo com Bovo (2004), temas transversais são temas que exigem uma abordagem ampla e diversificada, os quais tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade em seu cotidiano. São temas discutidos em diferentes espaços sociais, na busca de

alternativas e soluções para confrontar diversos posicionamentos referentes à intervenção no âmbito social mais amplo e à atuação pessoal. Referem-se a questões urgentes, que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que vem sendo construída e que demandam transformações sociais e de atitudes pessoais, envolvendo um aprender sobre a realidade e da realidade, com a finalidade também de intervir para transformá-la. Os temas transversais prestam-se de uma forma especial para levar à prática a concepção de formação integral da pessoa.

Na prática, sobre uma das formas de entender como deve ser a relação entre os conteúdos transversais e tradicionais, Ulisses de Araújo, no livro “Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral”, de Busquets *et al.* (2000), ressalta que se deve conceber a relação entre esses conteúdos e integrá-los interdisciplinarmente. Nesse sentido, para o autor, a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento (BUSQUETS *et al.*, 2000).

O currículo integrado e a transversalidade são pressupostos teóricos que, ao serem mencionados nos documentos, já fazem referência à interdisciplinaridade. Compreendida a forma como a interdisciplinaridade está relacionada a esses pressupostos, é necessário analisá-la e compreendê-la também nas bases teóricas de como a criança aprende, encontradas no pressuposto teórico da THC.

### **5.3.3 Teoria histórico-cultural**

No texto dos documentos, esse pressuposto teórico aparece de forma mais explícita no Currículo em Movimento. No PECM, os termos “THC” e “psicologia histórico-cultural” não aparecem no texto, mas Vigotski, um dos mais importantes representantes dessa teoria, é citado. Nas DCNs e na BNCC, o pressuposto não aparece de forma explícita, no entanto há pontos de convergência. Em nossos estudos, percebemos que a THC e a interdisciplinaridade apresentam um ponto de encontro, conforme apresentamos nos referenciais teóricos. Procuramos, então, com o CMDF, compreender se ele faz essa relação. Nos demais documentos, buscamos pontos convergentes com a THC, a fim de analisar se fazem também correlação com a interdisciplinaridade.

O Currículo em Movimento fundamenta-se na THC<sup>22</sup> como opção teórico-metodológica. Pautado pela teoria, o documento compreende a educação como fenômeno de

---

<sup>22</sup> O Currículo em Movimento da SEEDF utiliza o termo “psicologia histórico-cultural”.

experiências significativas que são organizadas didaticamente pela escola, destacando o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem. De forma a favorecer aos estudantes a interação e a resolução de problemas, questões e situações na zona de desenvolvimento iminente, a aprendizagem ocorre na relação com o outro, e não de forma solitária. Dessa maneira, a aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade inata e isolada e passa a ser vista como um processo de interações do sujeito com o mundo, com outras pessoas, com objetos, com a linguagem e com os professores em um ambiente favorável à humanização (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Ao citar Vigotski, o CMDF, no caderno da EI, explica que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente e acaba por impulsionar a criança em seu desenvolvimento para além do estágio que ela já atingiu. Ao brincar, a criança pode superar as limitações do mundo real, tendo em vista a possibilidade de ela criar situações imaginárias. Todavia, de acordo com a THC, ninguém nasce sabendo brincar. A brincadeira surge da vida em sociedade entre os seres humanos e é aprendida nas interações, reproduções e recriações (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Vigotski é citado também no caderno dos AI, que afirmam ser o professor um organizador do espaço educativo. Entendendo essa perspectiva, o documento sugere uma abordagem integrada das linguagens artísticas, compreendendo que o professor tem flexibilidade e condições de garantir um trabalho interdisciplinar da arte com as demais linguagens e tecnologias (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Embora o Currículo expresse o pressuposto da THC e a opção pela interdisciplinaridade, parece não apresentar relação clara entre elas. De forma muito frágil, talvez possamos fazer uma relação com base no exposto no caderno dos AI, ao explicarem que o professor, sendo um organizador do espaço coletivo, tem flexibilidade e condições de garantir um trabalho interdisciplinar.

No PECM, a teoria também aparece. O documento ressalta que a escola precisa entender que o movimento exteriorizado nos jogos e nas brincadeiras é uma ferramenta pedagógica importante para o processo educativo. Com base em Vigotski, em relação às experiências corporais que a escola pode proporcionar, o documento entende que “o brincar, mediado pela intervenção pedagógica do professor, possibilita o contato com os conceitos e as relações lógicas, impulsionando o desenvolvimento da criança além do estágio de desenvolvimento que ela atingiria em seu comportamento habitual” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 17).

A forma de planejar as atividades proposta pelo programa, interdisciplinarmente, apresenta-se como um caminho para que a criança se desenvolva além do estágio de desenvolvimento que ela atingiria com o seu comportamento habitual. Essa interpretação é possível se levarmos em consideração os pressupostos do programa, a partir do momento em que a interdisciplinaridade é um dos seus pontos centrais. Porém, no texto do documento isso não fica explícito.

Na BNCC não é explícita a THC, isto é, o documento não apresenta essa teoria como um dos seus pressupostos. Contudo, ele apresenta diversos pontos de convergência com ela, sobretudo na EI. Entre os pontos de convergência que colocam em contato a teoria e o documento, podemos destacar alguns exemplos: a criança aprende e desenvolve-se por meio do contato com a cultura, outros seres humanos e signos; é na interação com culturas e saberes que as crianças desenvolvem sua personalidade, suas preferências e seus modos de ver o mundo; o percurso do ensino deve ser planejado, e a criança deve fazer parte desse planejamento; as brincadeiras, as interações com as pessoas e os objetos são eixos norteadores, que, em diferentes contextos e situações, podem favorecer a ampliação do repertório cultural das crianças de forma a potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento; é nas brincadeiras que as crianças conseguem representar o mundo e simular as relações existentes, por meio da imitação e da repetição, transformando e ampliando suas experiências. Os pontos de convergência da THC com a BNCC de alguma forma, podem ser sugeridos, pelo menos à luz de possíveis debates pedagógicos.

Embora, com os nossos estudos, tenhamos encontrado um ponto de encontro entre a THC e a interdisciplinaridade, em momento algum, nem de forma implícita, a BNCC faz relação entre esses pontos.

As DCNs apresentam a interação e a brincadeira como eixos norteadores para as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil. Apesar de a THC não ser abordada pelo documento, esses dois eixos são pontos de convergência com a teoria. A interação e a brincadeira aparecem também nos demais documentos, como pontos relevantes para a prática pedagógica.

Para Vigotski (2008), do ponto de vista do desenvolvimento, apesar de o brincar não ser a forma predominante de atividade, é a fonte principal de desenvolvimento na idade pré-escolar. Com relação à interação, ela é imprescindível ao desenvolvimento. O psiquismo humano se desenvolve com a atividade social, principalmente por meio da mediação com instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores,

como atenção voluntária, memória, abstração etc., têm uma base biológica, produto da atividade cerebral, porém, fundamentalmente, representam as interações do indivíduo com o mundo, interações mediadas pelos objetos construídos pelos seres humanos. É por meio também da interação com outras pessoas que a criança se torna capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento, os quais, sem a interação, sem essa ajuda, seriam impossíveis de ocorrer (FACCI, 2004).

Dessa forma, o ensino deve ser focado na zona de desenvolvimento iminente, e as atividades pedagógicas devem ser organizadas pensando na brincadeira e nas interações como eixos centrais, de forma que contribuam para a apropriação, por parte dos alunos, dos conceitos científicos elaborados pela humanidade.

Apesar da constatação em relação à convergência entre a THC e as orientações expressas nas DCNs, não podemos relacionar tal convergência à interdisciplinaridade com base no que o texto nos traz de informação. No entanto, é possível pensar que o processo pedagógico a ser organizado deve ser pensado de forma a proporcionar à criança melhores condições de desenvolvimento. E mais uma vez, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possível forma de organização e prática pedagógica, capaz de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento, uma vez que contribui para a apropriação dos conceitos científicos de forma mais complexa.

Os documentos, de uma forma geral, baseados na THC ou nos pontos convergentes com ela, trazem-nos elementos importantes para pensarmos a prática pedagógica, tendo em vista que ela nos ensina como a criança aprende. Porém, as relações que os documentos apresentam a respeito desses aspectos praticamente inexistem. Ao ler os documentos, percebemos a lacuna que eles nos deixam sobre como o pressuposto da THC está relacionado à interdisciplinaridade. É uma fragilidade, ao nosso ver, importante a ser ressaltada, visto que a interdisciplinaridade é cara aos documentos e deve estar relacionada aos demais pressupostos teórico-metodológicos.

Os pressupostos teóricos analisados são ricos em subsídios para o corpo docente pensar e estruturar a prática pedagógica, por isso devem se complementar e se relacionar. Pensar na prática pedagógica não requer só base teórica; esta certamente é necessária e importante, mas é fundamental ter condições objetivas para tal. Adiante, trataremos das condições para se colocar em prática o trabalho interdisciplinar pensando apenas no limite dos próprios documentos.

#### 5.4 As condições do trabalho interdisciplinar à luz dos limites dos documentos analisados

Os documentos aos quais o PECM mantém referência trazem algumas orientações que nos ajudam a pensar a prática interdisciplinar. Ao ler tais documentos, buscamos pontos em que o texto nos mostra a que é preciso estar atento, o que é preciso fazer, organizar, para que a interdisciplinaridade possa de fato ocorrer e alcançar os resultados esperados. A intenção foi entender se as orientações consignadas nos documentos se revelam como alicerces importantes, para que o corpo docente tenha condições de realizar um trabalho interdisciplinar.

Nas DCNs, é orientado que se tenha atenção ao escolher a abordagem, seja ela disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois ela revela uma visão de mundo que orienta a prática pedagógica dos professores e organiza o trabalho do estudante (BRASIL, 2013). E ainda:

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

[...]

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, 2013, p. 66-67).

As DCNs indicam que a escolha da abordagem fica a critério da escola, a depender da sua visão de mundo e do pacto estabelecido entre os profissionais, o conselho e a comunidade escolar. Porém, na continuidade da citação acima, o texto diz o seguinte:

IV – [...]

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;

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, 2013, p. 67).

A organização do percurso formativo deve assegurar, de acordo com o parágrafo 3º, inciso III, a organização da matriz curricular, um passo para uma gestão focada na abordagem interdisciplinar, baseada em eixos temáticos, por meio do diálogo entre os campos de conhecimento. Conforme o inciso VI, deve, ainda, assegurar o entendimento de que os eixos temáticos são uma forma de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar. É possível interpretar os trechos destacados como uma possível contradição que pode confundir os leitores. Primeiro, a abordagem pode ser escolhida a critério da escola e, em seguida, o trabalho interdisciplinar deve ser assegurado. Outros trechos do documento, analisados nesta pesquisa, mostram-nos que a orientação é a abordagem interdisciplinar.

Nas DCNs, quando se fala sobre a organização curricular, mais especificamente sobre as formas para organização curricular, a interdisciplinaridade aparece como uma abordagem que facilita a transversalidade. Gerir os conhecimentos escolares enriquecidos pela adoção de temas a serem trabalhados sob a perspectiva transversal vai exigir da comunidade educativa conhecimento da realidade contextual e, principalmente, clareza sobre os princípios e a finalidade da educação. Sendo assim, para que haja organização, sequência e articulação do conjunto das aprendizagens que se têm em perspectiva, é necessário planejamento das ações pedagógicas de forma sistemática e integrada, sendo essencial a participação de todos (BRASIL, 2013).

Ainda de acordo com o documento, a comunidade escolar tem autonomia para selecionar os temas e as delimitações dos espaços curriculares a eles destinados, bem como a forma de tratar a transversalidade. Porém, para que sejam implementadas com sucesso, é necessário que ações interdisciplinares sejam previstas num Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma a conferir responsabilidade aos profissionais de educação pela concepção e implementação do projeto interdisciplinar na escola (BRASIL, 2013).

Assim sendo, para as DCNs, é necessário o tempo-espço pedagógico para a elaboração do PPP e para o planejamento das ações pedagógicas, com a integração e participação de todos os educadores.

Analisando mais um ponto sobre a organização curricular nas DCNs, referente à formação básica comum e diversificada, de acordo com o documento, deve-se observar alguns critérios na organização da matriz curricular, entre eles:

- III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;
- IV – da destinação de, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previstos no projeto pedagógico, de modo que os sujeitos do Ensino Fundamental e Médio possam escolher aqueles com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida;
- V – da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa (BRASIL, 2013, p. 36).

Mais uma vez, o documento ressalta a necessidade de a interdisciplinaridade estar presente em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os campos de conhecimento. Destina, ainda, um percentual mínimo da carga horária para assegurar projetos e programas interdisciplinares, que devem ser planejados com antecedência de forma integrada com a comunidade escolar.

Na BNCC, podemos destacar algumas orientações relevantes. O documento explicita que a Base e os currículos exercem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais. Essas aprendizagens são materializadas mediante um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Uma dessas deve ser: “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares [...]” (BRASIL, 2017, p. 16). Dessa forma, o documento sugere, mais uma vez, a opção pelo trabalho interdisciplinar e delega ao currículo o formato no qual será organizado tal trabalho. A BNCC (BRASIL, 2017) orienta também que os currículos devem abordar os temas contemporâneos que interferem na vida humana, preferencialmente de forma transversal e integradora. Conforme já analisado, trabalhar de forma transversal pressupõe a interdisciplinaridade.

O documento aponta uma orientação importante acerca da EF:

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento

e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes (BRASIL, 2017, p. 224).

O texto destaca a importância de a EF estar aliada aos demais componentes curriculares e fecha o parágrafo apontando a necessidade do diálogo para ações uniformes, orientando que as disciplinas não sejam ministradas de forma isolada. O texto abre espaços para que se chegue à interdisciplinaridade, já que valoriza e orienta a interação e o diálogo, aspectos que são imprescindíveis à interdisciplinaridade.

Cabe ressaltar que a segunda frase do trecho trata a EF com subserviência, hierarquizando as disciplinas, o que, para nós, demonstra uma fragilidade do texto. A EF e todas os demais componentes curriculares, com seus objetos de conhecimentos específicos, têm o seu papel e sua importância e não devem ser hierarquizados. Com relação à interdisciplinaridade, Assis de Oliveira (2001), ao exemplificar algumas possibilidades de articulação dos conhecimentos, deixa claro que todos os saberes devem ser tratados com a mesma importância.

No entanto, Assis de Oliveira (2001) não propõe um modelo único de articulação, ele apenas exemplifica algumas possibilidades dentre muitas que podem existir e deixa claro que todos os saberes devem ser tratados com a mesma importância, sem hierarquizar, de forma prévia, as disciplinas.

O CMDF (DISTRITO FEDERAL, 2014) orienta que a escolha de uma temática, integradora ou interdisciplinar, deve refletir o resultado de uma discussão de base curricular. Determinar temas sem uma reflexão sobre os conhecimentos que perpassam as diferentes disciplinas pode resultar em tentativas frustradas de forçar uma integração que não existe e acabar dificultando as ações interdisciplinares.

Nesse contexto, o documento orienta a necessidade do diálogo entre os professores, para garantir que a interdisciplinaridade aconteça. O documento ressalta, ainda, que, nas escolas públicas do DF, existe um espaço destinado a esse diálogo, que são as coordenações pedagógicas, caracterizadas por: “espaços-tempos privilegiados de formação continuada, planejamento, discussão do currículo e organização do trabalho pedagógico que contemplem a interdisciplinaridade como princípio” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 69). Esse espaço pedagógico é essencial e talvez seja o ponto principal para que a interdisciplinaridade aconteça.

O documento apresenta também, com base em Santomé (1998), os pontos que costumam estar sempre presentes nas intervenções interdisciplinares. São pontos que podem servir como referência, como guia, para um trabalho de fato interdisciplinar.

- a. Definição de um problema, tópico, questão.
- b. Determinação dos conhecimentos necessários, inclusive as áreas/disciplinas a serem consideradas.
- c. Desenvolvimento de um marco integrador e questões a serem pesquisadas.
- d. Especificação de estudos ou pesquisas concretas que devem ser desenvolvidos.
- e. Articulação de todos os conhecimentos existentes e busca de novas informações para complementar.
- f. Resolução de conflitos entre as diferentes áreas/disciplinas implicadas no processo, procurando trabalhar em equipe.
- g. Construção de vínculos comunicacionais por meio de estratégias integradoras, como: encontros, grupos de discussão, intercâmbios, etc.
- h. Discussão sobre as contribuições, identificando sua relevância para o estudo.
- i. Integração dos dados e informações obtidos individualmente para imprimir coerência e relevância.
- j. Ratificação ou não da solução ou resposta oferecida ao problema levantado inicialmente.
- k. Decisão sobre os caminhos a serem tomados na realização das atividades pedagógicas e sobre o trabalho em grupo (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 69).

O Currículo em Movimento é o documento que nos trouxe de forma mais objetiva as orientações para se organizar um trabalho interdisciplinar, aquele que nos traz mais condições de aplicar de forma prática tal proposta.

Nos objetivos específicos do PECM (DISTRITO FEDERAL, 2019), já se consegue ter uma noção sobre a organização do programa em relação ao trabalho pedagógico interdisciplinar. O primeiro objetivo específico diz respeito à integração dos conteúdos da EF com os demais conteúdos e com os objetivos da EI. O segundo visa a estimular a interdisciplinaridade durante a intervenção pedagógica do professor de EF, por meio do planejamento baseado em uma atuação integrada com o professor de Atividades, de acordo com o PPP da escola.

Pautado por esses dois objetivos, o texto segue trazendo, de forma mais detalhada, como deve ser essa atuação. A interdisciplinaridade precisa ser enraizada nas relações interpessoais do fazer pedagógico, para que as avaliações dos professores estejam centradas no aprendizado de todos os alunos, considerando a realidade de cada um deles. Faz-se necessário superar a fragmentação e o reducionismo do trabalho, equivocadamente centrados apenas no cognitivo ou no motor, no mérito individual e no tecnicismo-conteudista.

A integração dos professores deve acontecer nos momentos de coordenação, portanto um momento deve ser destinado à coordenação conjunta, pois é ela que possibilitará a interdisciplinaridade. Não se pode desconsiderar as coordenações pedagógicas específicas, pois são esses os momentos que o professor de EF tem para estabelecer a progressão curricular, que diz respeito à abrangência e profundidade dos conteúdos e aos objetivos específicos da EF. Considerando as duas coordenações importantes, o PECM prevê que professores com 40h de jornada atuem em sala em um período e no outro participem das coordenações, conforme o exemplo da figura 4.

Figura 4 – Exemplo de organização do trabalho pedagógico do professor de EF

Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Matutino	Regência	Regência	Regência	Regência	Regência
Vespertino	Coordenação Pedagógica Individual	Coordenação Pedagógica Interdisciplinar/ reuniões do Programa	Coordenação Pedagógica Coletiva	Curso de Formação Continuada/ Coordenação Pedagógica por componente curricular	Coordenação Pedagógica Individual

Fonte: PECM (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 26).

Para professores que atuam no regime 20h/20h ou 20h, deve haver adaptações para cumprir os princípios do programa (DISTRITO FEDERAL, 2019). No entanto, não conseguimos enxergar uma possibilidade para que o professor consiga cumprir todas as exigências, e o documento do programa também não aponta sugestões. O professor que trabalha no regime de 20h/20h, por exemplo, tem regência em três manhãs e três tardes, de modo que sobram duas manhãs e duas tardes para as devidas adaptações. O professor tem direito à coordenação individual em uma manhã e uma tarde, restando outra manhã e outra tarde para a coordenação coletiva, a coordenação por componente/formação e a coordenação interdisciplinar com cada turno. Resumindo, não há tempo suficiente. Essa é uma fragilidade do programa que não permite que os professores nesse regime tenham oportunidade de participar das coordenações semanais, fundamentais e necessárias para realização do trabalho pedagógico interdisciplinar.

As escolas que recebem professores nesse regime são escolas menores que não possuem carga suficiente para completar a jornada ampliada ou então escolas que precisam de um professor para preencher a demanda institucional, pois, muitas vezes, os que cumprem jornada ampliada não conseguem atender a essa demanda, sobrando carga residual a ser preenchida por um professor de 20h. Diante desse contexto, buscando a universalização, a estratégia foi utilizada visando ao atendimento de um maior número de crianças. Contudo, certamente o programa não funciona como planejado, com a qualidade e os pressupostos almejados, tendo em vista que o espaço/tempo pedagógico, como já falamos anteriormente, é fundamental e necessário ao êxito do trabalho pedagógico interdisciplinar.

Um outro princípio de funcionamento do programa é a observação participante do professor de Atividades para que ele, em momento oportuno, possa contribuir nas intervenções didático-pedagógicas, na ideia de qualificar as brincadeiras, os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e os conhecimentos sobre o corpo para a formação integral dos estudantes. Faz-se necessário que o professor de Atividades não se limite apenas a observar, ele deve integrar-se às práticas de maneira corporal e colaborativa (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Melhor seria se o inverso também pudesse acontecer, isto é, se o professor de EF também se integrasse às demais atividades proporcionadas pelo professor de Atividades de colaborativa. Dessa forma, teríamos um trabalho mais integrado e interdisciplinar. O PECM prevê aulas de 50 minutos por duas vezes na semana (DISTRITO FEDERAL, 2019). Essa forma de organização, por si só, já acaba por contribuir para a segregação do conhecimento. Embora a EI e os AI contem com uma professora regente — o que facilita bastante a integração e a interação dos diversos conhecimentos —, não contam com especialistas das áreas, por exemplo, de EF e Artes, a todo tempo. Se tivéssemos especialistas trabalhando todo o tempo juntos, teríamos talvez as condições ideais para um trabalho interdisciplinar eficiente.

O professor de EF que atua na EI ou nos AI, na rede pública do DF, com o PECM, encontra, no próprio documento do programa e nos documentos de referência, caminhos para o trabalho pedagógico interdisciplinar. O caminho começa no planejamento, primeiro no currículo, depois no PPP da escola, em seguida nas ações que serão realizadas pelos professores. O planejamento, em qualquer nível, deve ser sempre pautado pelo diálogo, pela troca e pela interação dos educadores e dos campos de conhecimento. Para que ocorra esse diálogo, o tempo e o espaço pedagógico são fundamentais, senão os mais importantes. É nas coordenações pedagógicas que se iniciam as ações interdisciplinares.

O espaço da coordenação pedagógica é o momento de integração dos educadores, e a integração é um momento formal da interdisciplinaridade, como diz Fazenda (2011), é o momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas e é considerada pela autora uma etapa para a interação, que, por sua vez, é condição necessária para a efetividade de um trabalho interdisciplinar. Com a integração é que surgem os diálogos, as aproximações, as interações, tornando o trabalho interdisciplinar viável. Fazenda (2011), então, diante dessas ideias, deixa claro que os professores precisam ter condições de trabalharem dessa forma. A materialidade dessa condição está formalizada no tempo-espaço destinado à coordenação pedagógica.

O Currículo em Movimento e o próprio PECM deixam clara no texto a importância da coordenação pedagógica. Inclusive, temos hoje na SEEDF assegurados, de certa forma<sup>23</sup>, o tempo e o espaço destinados a esse momento.

Essas condições, basilares para a interdisciplinaridade, existem na SEEDF, com a efetivação da jornada ampliada que garante a presença remunerada do professor da escola com a função, exclusivamente, dirigida aos estudos e aos planejamentos coletivo e individual. Essa possibilidade está explicitada na portaria n. 445 (capítulo 2, artigos 28 e 29) da SEEDF, que discorre sobre o tempo de coordenação e a formação continuada:

[...] Do Desenvolvimento das Atividades de Coordenação Pedagógica  
Art. 28 A coordenação pedagógica local abrigar-se-á no PPP da UE, no que se refere às atividades individuais e coletivas, bem como às atividades internas e externas.

Parágrafo único. As horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local constarão do horário do servidor, devendo ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência.

Art. 29 Para os professores em regência de classe que atuam quarenta horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, na Educação Especial e na interpretação de Libras - Língua Portuguesa - Libras - Surdez/ Deficiência Auditiva, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando quinze horas semanais, devendo atender, no mínimo, ao disposto abaixo:

I – Quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na UE;

II – Terças ou quintas-feiras destinadas à formação continuada, presencial, reconhecida pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Caso o professor não esteja em formação continuada, esse(s) dia(s) serão destinados à coordenação pedagógica individual na UE;

---

<sup>23</sup> Foi utilizado o termo “de certa forma” para expressar a garantia das coordenações pedagógicas, pois, mesmo com o ganho da jornada ampliada, as escolas necessitam de professores com a carga quebrada, o que impossibilita a participação frequente destes nas coordenações, conforme explicado no texto.

III – Segundas e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 6).

Ainda que as análises realizadas até aqui tenham nos revelado fragilidades, percebemos que os documentos apresentam também avanços significativos e importantes. Adiante, discutiremos um pouco mais esses avanços e também mais algumas fragilidades consignadas nos documentos analisados.

### **5.5 Avanços e fragilidades consignados nos documentos acerca dos subsídios teóricos e prático-metodológicos do trabalho pedagógico interdisciplinar com base no PECM**

Analizamos até aqui os documentos mais importantes e norteadores do trabalho pedagógico, com foco na EI e nos AI. Com o estudo feito, percebemos que os documentos apontam grandes avanços, mas ainda apresentam fragilidades que podem impactar diretamente no trabalho pedagógico do corpo docente, sobretudo na atuação do PECM.

Como base para as reflexões tecidas nesta seção, buscamos conhecer o estudo que Fazenda (2011) fez a respeito da integração e da interdisciplinaridade, baseado nos documentos publicados desde a Lei n. 4.024 de dezembro, de 1961, até meados da década de 1970, período em que a pesquisa foi realizada. Os documentos analisados por ela foram de âmbito federal, estadual e municipal, direcionados ao estado de SP. Embora nossa pesquisa tenha focado nos documentos do DF, com os estudos de Fazenda, conseguimos perceber de forma geral como o tema se desenvolveu ao longo desses mais de 40 anos da sua publicação.

No primeiro momento, Fazenda verificou o consenso sobre o significado de interdisciplinaridade, as necessidades e as possibilidades dela no ensino. A partir daí, surgiu a exigência de compreender até que ponto esse tema se constitui num motivo de preocupação para a política educacional brasileira daquela época, desde que a interdisciplinaridade foi admitida como possibilidade para a sistematização da educação (FAZENDA, 2007).

A análise dos documentos revelou a Fazenda (2007) alguns pontos importantes:

- todo o ensino pauta-se por uma única diretriz — estruturação do currículo por matérias e subdivisão destas em núcleo comum e parte diversificada;
- há nítida preocupação com a integração e quase todos os documentos analisados a recomendam;
- o termo *interdisciplinaridade* vem sendo gradativamente introduzido desde 1972;

- o vocábulo *integração* estava sendo usado para designar o estabelecimento de hierarquia dos conteúdos, das matérias, o que teoricamente poderia ser categorizado como uma atitude de multi ou pluridisciplinaridade, já que a preocupação principal seria com a justaposição de conteúdos;
- a interdisciplinaridade era proposta meramente como trabalho de equipe para o alcance dessa pretendida integração, o que contraria as pretensões atuais da interdisciplinaridade, segundo as quais a integração de conteúdos por si só pode gerar o empobrecimento ou a simplificação do conhecimento;
- há inexatidão conceitual;
- o exame das indicações legais quanto ao valor e à aplicação da interdisciplinaridade revelou posições ideológicas totalmente desvinculadas da realidade;
- em relação às possibilidades de efetivação da interdisciplinaridade, foi constatado que existiam vários obstáculos — entre eles a estrutura curricular fechada e obstáculos de ordem material, psicocultural, social, metodológica e de formação deficiente do magistério — que a legislação da época tentou contornar por meio de propostas irrealizáveis;
- os documentos revelam que não se sabia ainda o que nem como integrar ou o que efetivamente representa a interdisciplinaridade em termos de legislação.

Fazenda (2007, p. 35) conclui com essa pesquisa que:

[...] Proposições curriculares que apenas indiquem a interdisciplinaridade como objetivo, sem reflexão mais curada, nem a investigação de uma realidade mais imediata, que considere as reais possibilidades e empecilhos com que se defrontam a escola e o professor em seu trabalho efetivo a nada conduzirão (FAZENDA, 2007, p. 35).

E, ainda,

Não basta “importar” um modismo e adotá-lo como solução dos problemas atuais. É necessário questionar seu significado, verificar os benefícios que ele pode propiciar, e sua aplicabilidade, com vistas à formação do homem-pessoa. É necessário pensar a educação em termos de processo de formação desse homem, mas sempre a partir de um referencial seguro nas tentativas de renovação (FAZENDA, 2007, p. 35).

Com essa pesquisa, conseguimos compreender com um pouco mais de clareza os avanços e as fragilidades consignados nos nossos documentos vigentes.

O primeiro e o mais relevante avanço que destacamos no contexto da SEEDF é a jornada ampliada. Uma conquista histórica permite aos professores da SEEDF que uma parte da sua carga horária seja em sala de aula e outra parte, em coordenação, o que possibilita ao professor estudar e planejar. Essa conquista começa a ser implementada com o início da Escola Candanga, apenas para turmas de alfabetização, em 1996, e é universalizada da forma que conhecemos hoje nos anos 2000 (RICARDO, 2019). Essa conquista está consignada nos documentos Currículo Em Movimento e PECM. Inclusive, o PECM já surge diante desse contexto, sendo estruturado e pensado com base na possibilidade do planejamento conjunto entre os professores de Atividade e EF. A jornada ampliada é um dos principais pontos que nos possibilitam a efetivação da interdisciplinaridade, visto que, sem o espaço e o tempo necessários à integração, não há a possibilidade de um trabalho interdisciplinar.

O tempo de coordenação assegurado aos professores se configura como uma questão objetiva fundamental no processo de construção de uma proposta pedagógica interdisciplinar. No entanto, não podemos esquecer que é imprescindível ao processo entender o que é a interdisciplinaridade, qual a sua função e como ela se alinha aos demais pressupostos teóricos de base consignados nos documentos de referência, para que o planejamento resulte de fato em um trabalho pedagógico interdisciplinar, com a possibilidade de colher os frutos por ela almejados.

Sendo assim, podemos destacar como avanço que todos os documentos, com exceção da LDB — que consiste em um documento de natureza diferente da dos demais e não tem por característica orientar processos pedagógicos —, contam com o termo interdisciplinaridade. Tais documentos orientam que o trabalho pedagógico seja realizado com base nesse pressuposto teórico metodológico.

Conforme nosso estudo, ao apresentarem os pressupostos teóricos por nós analisados, os documentos apresentaram coerência com os princípios da interdisciplinaridade. Em outras palavras, a base teórica revelada nos documentos concebe a interdisciplinaridade como proposta teórico-metodológica como meio, por exemplo, de se alcançar a educação integral e se concretizar o currículo integrado. A coerência teórico-metodológica posta nos documentos é fundamental para que o professor estruture suas ações pedagógicas.

Tanto o vocábulo integração quanto interdisciplinaridade não parecem estar sendo usados nos documentos para designar o estabelecimento de hierarquias dos componentes

curriculares com a preocupação de justaposição. Ao contrário da percepção de Fazenda, os documentos atuais nos revelam não só a ideia de integração, mas também de interação entre componentes curriculares, no sentido de ampliar a visão de mundo, de conhecê-lo em complexidade, a fim de colaborar na formação integral. A ideia posta nos documentos nos revela que os componentes curriculares devem se somar, no sentido de ajudar a desvelar os objetos de conhecimento estudados.

Há avanço nas DCNs, pois, no texto do documento, o termo interdisciplinaridade é conceituado de forma explícita. Entendemos que os demais documentos deveriam conceituá-lo também, uma vez que se trata de um pressuposto teórico-metodológico importante para alcançar a almejada educação integral. Com relação ao Currículo e ao PECM, apontamos a falta do conceito como uma fragilidade importante de ser ressaltada, tendo em vista que julgamos que esses documentos possivelmente são os mais consultados durante os momentos de planejamento. A BNCC também se apresenta frágil nesse ponto, visto que cita a interdisciplinaridade sem conceituá-la e sem demonstrar, no texto do documento, relações com a forma em que foram apresentadas as habilidades e competências.

Mesmo que de forma implícita, os documentos apresentam pontos que justificam o uso da interdisciplinaridade nas ações pedagógicas, no entanto, a partir do momento em que não deixam claro o significado da palavra, correm um sério risco de que o corpo docente não tenha o entendimento suficiente para colocá-la em prática. Talvez o primeiro passo de uma proposição em termos de metodologia pedagógica seria explicar o termo e os motivos de utilização de forma clara e explícita para que o professor, a partir daí, tenha condições de prosseguir.

Talvez, aprofundar a discussão sobre a interdisciplinaridade, trazendo principalmente exemplos práticos, ajudaria a elucidar o conceito e sua aplicação prática. Esse é um aspecto que falta nos documentos. Percebemos que, mesmo conhecendo todos eles e juntando as informações que todos trazem, continua sendo um desafio pensar a interdisciplinaridade na prática.

O Currículo em Movimento consegue avançar um pouco nesse quesito quando apresenta, com base em Santomé, os pontos que costumam estar sempre presentes nas interversões interdisciplinares. Esses pontos nos dão pistas dos passos que podemos seguir para concretizar uma proposta interdisciplinar. Contudo, carecem ainda de aprofundamento, sobretudo na especificidade de cada etapa de ensino, o que ajudaria os educadores a compreenderem melhor essa forma de trabalho pedagógico.

Ao se colocar em prática algo de que não se tem muito conhecimento e que apresenta, principalmente, uma polissemia de sentido, corre-se o risco de esvaziar-se de sentido a prática pedagógica. Essa é mais uma razão para que os documentos atendam à necessidade de apresentar o que significa a interdisciplinaridade do ponto de vista de cada um deles ou ao menos mencionar que adotam o conceito das DCNs. O Currículo e o PCEM apresentam em seu texto uma visão de mundo, de educação e política que pode em alguma medida compreender o termo de forma distinta da DCNs, por isso a importância de marcar uma posição.

Como mais um avanço, podemos destacar que os documentos apresentam a relação da interdisciplinaridade com os pressupostos da educação integral, do currículo integrado e da transversalidade, quando apresentados por eles. No entanto, além de nem todos os documentos apresentarem a THC de forma explícita, nem nos pontos de convergência conseguimos fazer a relação entre esse pressuposto e a interdisciplinaridade. Relacionar esses pressupostos à interdisciplinaridade é importante para que o professor compreenda exatamente aonde precisa chegar, e entender como ela se relaciona particularmente a cada um desses pressupostos traz informações mais precisas sobre como, de forma prática, o professor pode alcançá-los.

Diante das análises e reflexões realizadas, o PECM, mesmo precisando de discutir um pouco mais o termo e a aplicação prática da interdisciplinaridade, demonstra um grande avanço. Foi com ele que a EF chegou, no DF, à EI e aos AI — e chegou colocando a interdisciplinaridade como ponto central e alicerce das práticas pedagógicas, demonstrando com propriedade que um programa como esse é essencial ao desenvolvimento das crianças.

Os documentos aos quais o PECM mantém referência apresentam pontos relevantes que complementam o entendimento da proposta do programa, principalmente relacionados aos pressupostos teóricos. Embora, de uma forma geral, percebamos que falta discussão nos documentos sobre a interdisciplinaridade, o programa foi estruturado de forma a possibilitar, ao menos aos professores que estão no regime de 40h, a possibilidade de dispor de tempo para formação continuada, essencial ao aprofundamento das questões colocadas pelo programa. É um aspecto que marca um avanço importante, mas, ao mesmo tempo, demonstra uma fragilidade quanto aos professores no regime de 20h ou 20h/20h.

## 6 PAUSA NA BRINCADEIRA PARA AS CONSIDERAÇÕES DO PROCESSO ATÉ AQUI

Antes de começar a “brincadeira”, com o intuito de compreender como está configurada a interdisciplinaridade nos documentos, trouxemos alguns fatos históricos, conceitos e reflexões sobre a interdisciplinaridade no campo pedagógico e, em seguida, uma apresentação dos documentos analisados.

Vimos que, na ciência moderna, o conhecimento desenvolve-se com base na especialização, o que o tornou mais estrito e mais fragmentado. A partir daí, o conhecimento passou a ser disciplinado e segregado. Certamente ganhamos em produção de conhecimento, tecnologia e melhores condições de sobrevivência, porém a realidade de hoje não faz sentido isoladamente — isso porque temos a compreensão de que tudo depende do todo.

No século XVII, o surgimento das universidades recrudescer a lógica disciplinar com o qual o conhecimento é transmitido. Para compensar à época a inevitável fragmentação do conhecimento, surgem também as primeiras exigências interdisciplinares. No século XX, tivemos grandes marcos históricos, como a primeira e a segunda guerras mundiais e catástrofes ecológicas como as crises de energia e escassez de água potável. A ciência, então, entra em crise. Ela, o único saber verdadeiro, que possibilitaria um dia ao homem desvelar os segredos divinos, estava longe de cumprir suas promessas.

Chegada a década de 1960, a Europa anuncia a interdisciplinaridade. Em meados da década, ela é vista principalmente na Itália e na França e chega ao Brasil no fim dessa mesma década. No entanto, ao chegar por aqui, apresenta-se com várias distorções, como um modismo, como uma palavra de ordem a ser explorada, que, como consequência, acabou por ser usada por pessoas que se lançaram ao novo, sem antes avaliar e conhecer de forma mais profunda o tema e também sem medir as suas consequências.

Diante desse cenário, a década de 1970 foi ocupada em esclarecer o conceito da palavra. Posteriormente, na década de 80 — uma década historicamente importante para a educação brasileira, em um contexto histórico marcado pela redemocratização do país —, a interdisciplinaridade ainda era utilizada de forma indiscriminada, pois poucos professores a conheciam. As práticas resultaram em uma grande quantidade de projetos chamados de interdisciplinares, que não tinham nenhuma fundamentação.

Atualmente a interdisciplinaridade é estudada em dois enfoques diferentes, o epistemológico e o pedagógico. Embora os conceitos sejam diversos em cada enfoque, muitas

vezes são complementares. No campo pedagógico, a interdisciplinaridade é discutida para questões da natureza curricular de ensino e de aprendizagem escolar, exatamente o que nós propomos com esta pesquisa.

Vimos também que, para entender o conceito de interdisciplinaridade, é necessário compreender os termos que compõem a mesma família: a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Essas palavras representam o grau de relação entre as disciplinas. Para os termos multi e pluridisciplinaridade, já temos quase um consenso quanto ao significado; já para a inter e a transdisciplinaridade, encontramos uma diversidade maior de sentidos.

O termo *multidisciplinaridade* refere-se a disciplinas postas simultaneamente, sem articulações. A pluridisciplinaridade já apresenta cooperação e pode ser compreendida como a perspectiva de diferentes disciplinas sobre uma questão geral. Para a interdisciplinaridade, encontramos algumas palavras para defini-la, como: interação, ação recíproca, conjunto de relações, combinações de métodos, mistura de métodos e objetivos, possibilidade de transferir resultados, troca e incorporação entre as disciplinas. No que diz respeito à transdisciplinaridade, encontramos como conceito a busca pelo conhecimento geral, o grau máximo de relação entre as disciplinas, a explicação da realidade sem fragmentação e de forma integrada em diversas áreas.

Discutimos, no campo pedagógico, questões relevantes à prática da interdisciplinaridade, que nos auxiliam um pouco mais na compreensão dessa forma de trabalho. Buscamos esclarecer se o professor é capaz de sozinho realizar um trabalho interdisciplinar e entendemos, conforme o nosso referencial teórico, que não. Ele pode até ter uma atitude interdisciplinar, mas não uma ação pedagógica interdisciplinar. Para uma ação interdisciplinar acontecer, é necessária, primeiro, uma integração, entendida como uma etapa para se chegar à interdisciplinaridade. É necessária, nesse contexto, uma prática dialógica visando a interações e a aproximações. Dessa forma, o trabalho coletivo na escola é imprescindível para a ação pedagógica interdisciplinar acontecer. A intenção do professor de realizar uma ação dessa forma também é fundamental, ou seja, é necessário que o professor queira trabalhar interdisciplinarmente.

Para uma ação pedagógica interdisciplinar acontecer, é necessário um espaço/tempo adequado, para que haja a integração, a interação, o diálogo, as trocas e as aproximações, etapas estas que fazem parte da construção de uma ação interdisciplinar. São necessárias também, além da intenção, uma nova forma de pensar e ver o mundo e uma nova forma de agir.

A organização do trabalho pedagógico interdisciplinar começa na construção do currículo. Com ele é possível integrar os campos de conhecimento e as experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade. Com base no currículo, é possível estabelecer ações e formas para o trabalho interdisciplinar.

Tivemos também a oportunidade de refletir sobre as possibilidades de a Educação Física (EF) participar de ações interdisciplinares. Ela, que historicamente ocupou um espaço desconectado das outras disciplinas, deve hoje estar integrada e equiparada aos demais componentes curriculares. Sua especificidade permite que ela possa participar de ações interdisciplinares com diversas disciplinas.

As poucas pesquisas envolvendo a EF em trabalhos interdisciplinares nos mostraram que a área carece de estudos. As pesquisas que analisamos demonstraram, de forma geral, mais limitações na implementação de ações interdisciplinares do que avanços. Entre as limitações, podemos destacar a dificuldade para lidar com a prática interdisciplinar, tanto em sala de aula quanto na relação com outros professores, e as condições materiais objetivas desfavoráveis para realizar as ações. Como avanço, encontramos possibilidades de a EF, com sua especificidade — principalmente a motricidade e a ludicidade —, participar de ações interdisciplinares para as crianças.

Vimos também que a interdisciplinaridade e a EF apresentam um ponto de encontro baseado na teoria histórico-cultural (THC). Compreendemos que internalizar um conceito construído com um olhar ampliado possibilita à criança fazer não só inúmeras relações, mas relações mais complexas. Para fazer relações com profundidade e complexidade, é necessária a mediação dos professores. No caso do PECM, por envolver dois professores, o de EF e o de Atividades, o programa possibilita uma intervenção em um contexto mais amplo, inclusive interdisciplinar.

A ação interdisciplinar envolvendo a EF é capaz de dar aos professores da EI e dos AI mais condições de compreender o nível de desenvolvimento no qual cada criança se encontra, principalmente pelo fato de cada professor ter a percepção sob uma perspectiva diferente, devido à sua especialidade. Isso facilita o planejamento de ações focadas na zona de desenvolvimento iminente.

Com ações planejadas de forma interdisciplinar, a criança, articulando saberes diversos, tem a possibilidade de se desenvolver a partir do momento em que seja capaz de realizar generalizações de forma mais complexa. O trabalho interdisciplinar baseado na THC, conforme

temos no PECM, possibilita a integralidade não só do conhecimento, mas também do movimento com o pensamento, com a afetividade e com a sociabilidade.

Para o desenvolvimento das crianças, é necessária uma organização prévia de conteúdos e metodologias, os quais são orientados pelos documentos que analisamos. Para compreender melhor o papel de cada documento, fizemos uma apresentação de cada um deles.

Ressaltamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) possui uma natureza diferente da dos demais documentos e não cabem a ela questões relacionadas à organização curricular. Porém, ao delegar o que compete aos demais documentos de referência e ao estabelecer alguns parâmetros, ela nos traz informações importantes a serem consideradas, que nos abrem caminho para o exercício da ação interdisciplinar nos demais documentos. Cabe à LDB encaminhar parâmetros para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que, por sua vez, direcionam a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Currículos. As demais ações, como o PECM, devem manter referências a esses documentos.

Com o objetivo de entender como se configura a interdisciplinaridade no PECM, encontramos, primeiro, dificuldade em compreender o termo interdisciplinaridade nos documentos — o único que o conceitua de forma explícita são as DCNs. Entendemos que esse é um ponto crucial na ação pedagógica interdisciplinar. Não se pode pôr em prática algo que não se sabe verdadeiramente o que é. Portanto, todos os documentos deveriam conceituar a palavra, sobretudo por ainda haver uma polissemia de sentido. Sendo assim, faz-se necessário que os documentos explicitem melhor a sua forma de conceber a interdisciplinaridade. De forma implícita, encontramos alguns pontos convergentes com o trabalho pedagógico interdisciplinar, que nos deram pistas de como os documentos, em parte, concebem a interdisciplinaridade.

Verificamos que todos os documentos conseguem, de alguma maneira, expor no texto algo que justifique o trabalho de forma interdisciplinar, mesmo que de modo implícito. Podemos destacar algumas justificativas para a interdisciplinaridade que, para nós, são as mais relevantes: ajuda a compreender a complexidade do real; ultrapassa a fragmentação do conhecimento; e possibilita aprendizagens mais contextualizadas e significativas. Os próprios pressupostos teóricos discutidos indicam justificativas plausíveis, uma vez que eles se relacionam de alguma forma com a interdisciplinaridade.

Percebemos que o pressuposto da educação integral, do currículo integrado e da transversalidade estão direta e intimamente ligados à ação pedagógica interdisciplinar. Isso significa que, ao nosso ver, não é possível que eles sejam colocados em prática sem uma ação

pedagógica interdisciplinar. No que diz respeito a esses pressupostos, na medida em que eles aparecem nos documentos, é possível fazer uma relação com a interdisciplinaridade de forma clara.

O pressuposto da THC está presente de forma explícita no CMDF e de forma implícita no PECM. Já as DCNs e a BNCC, apesar de não apresentarem a teoria, apresentam vários pontos de convergência. Apenas no CMDF é possível, talvez, estabelecer uma relação entre a THC e a interdisciplinaridade, embora seja uma relação muito frágil diante do esperado. Sendo a interdisciplinaridade um pressuposto incorporado por todos os documentos, relacioná-la à THC, de forma direta e explícita, poderia nos trazer ainda mais subsídios para o planejamento das ações pedagógicas interdisciplinares, uma vez que essa teoria nos revela como a criança aprende.

Entendemos que a interdisciplinaridade é cara a todos os documentos, portanto é necessário que tenhamos condições de compreendê-la com base em todos os pressupostos teóricos explicitados pelos documentos. Todos os pressupostos analisados, junto com a interdisciplinaridade, são ricos em subsídios para o corpo docente pensar e estruturar a prática pedagógica, por isso devem se complementar e se relacionar.

Encontramos algumas orientações nos documentos que se revelaram como alicerces importantes, para que o corpo docente tenha condições de realizar um trabalho pedagógico interdisciplinar. A principal refere-se ao espaço/tempo necessário à integração, ao diálogo, às trocas, ao planejamento e à formação continuada, condição basilar para que a interdisciplinaridade aconteça. Esse momento é assegurado aos professores da SEEDF pela portaria n. 445.

O maior avanço, ao nosso ver, é o ganho da jornada ampliada, que está consignado no CMDF. O PECM nasce junto com a jornada ampliada e ela é condição necessária ao funcionamento do programa. Havendo o espaço para o encontro, o planejamento e o estudo dos professores, mesmo com algumas limitações, é necessário que eles entendam o que é interdisciplinaridade, qual a sua função e como ela se alinha aos demais pressupostos teóricos consignados nos documentos de referência. Esse conhecimento é importante para que o planejamento resulte de fato em um trabalho pedagógico interdisciplinar, com a possibilidade de colher os frutos que ele tem como objetivo.

Esta pesquisa nos revelou que, embora a interdisciplinaridade seja apresentada pelos documentos como caminho a ser percorrido na busca da educação integral, uma educação realmente significativa ao contexto atual, ela ainda carece de exemplos e associações para a sua

elucidação. Não só os documentos, mas o próprio termo interdisciplinaridade, nos estudos publicados, carece desses aspectos. Por isso, é importante que os documentos deixem claro qual a sua compreensão de interdisciplinaridade.

Percebemos que só as DCNs conceituam o termo. Tendo em vista a polissemia de sentidos que existem para a palavra *interdisciplinaridade*, ficamos sem entender, de fato, o que os demais documentos entendem pelo termo. Principalmente o CMDF e o PECM, documentos específicos do DF, deveriam conceituá-lo e aprofundar o debate a respeito do tema para que os professores compreendam melhor, para a realidade deste local, como realizar uma ação pedagógica interdisciplinar que seja eficiente.

Com base no que estudamos, não podemos garantir que, mesmo que os documentos aprofundem e completem as questões relacionadas à interdisciplinaridade, os professores irão conseguir seguir os atos planejados e a realização das aulas. Essa é uma questão que deve ser sempre alvo de reflexão dos gestores do programa. Tal resposta provavelmente teríamos por meio de uma investigação de campo, objeto que não esteve no escopo de nossa pesquisa.

Foi necessário compreender o debate teórico acerca da interdisciplinaridade e conhecer como ela se configura nos documentos norteadores, para que futuramente tenhamos condições de investigar o campo com mais propriedade e profundidade.

Temos algumas sugestões para a investigação do campo: conhecer como tem sido o trabalho interdisciplinar na infância, isto é, quais são as ações realizadas que permitem de fato que a interdisciplinaridade aconteça; compreender dificuldades e avanços encontrados atualmente pelo corpo docente que atua no PECM; investigar possíveis indícios do desenvolvimento infantil decorrente de um trabalho interdisciplinar.

Ainda sobre o debate teórico, devido às condições objetivas que enfrentamos, sobretudo à limitação de tempo, permanece uma lacuna a respeito da relação da pedagogia histórico-crítica com a interdisciplinaridade. Deixamos a sugestão para uma futura pesquisa, visto que esse é um pressuposto teórico importante, que está consignando principalmente no CMDF.

Diante de todo o conteúdo explorado neste estudo, ainda nos faltam elementos para compreender de forma mais completa a “brincadeira” que iniciamos e em que nos propusemos a imergir. E mesmo que sigamos nessa “jornada brincante” da investigação científica, estamos certos de que outros tantos problemas surgirão, pois nossa realidade é um processo e reconhecemos que, apesar de não ser possível esgotar qualquer fenômeno, essa é a direção em que devemos caminhar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: possibilidade da prática pedagógica. Campinas: Autores associados, chancela editorial CBCE, 2001.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Maeckenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. I, n. 1, p. 75-81, 2002.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. **Universidade Estadual de Maringá (DCS/UEM)**, Maringá, 2004. Disponível em: <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35593806/07bovo.pdf?1416148879=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRevista\\_Urutagua\\_-revista\\_academica\\_mult.pdf&Expires=1594221342&Signature=Mce0IJIASbqVn3LPPENrz1iX89REDwylR48JV2~8XxWLR1trbcXgDeR5VkVy](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35593806/07bovo.pdf?1416148879=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRevista_Urutagua_-revista_academica_mult.pdf&Expires=1594221342&Signature=Mce0IJIASbqVn3LPPENrz1iX89REDwylR48JV2~8XxWLR1trbcXgDeR5VkVy)>. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRITO, S. V. et al. Brincando e aprendendo: aprimorando o desempenho escolar e comportamento de crianças através de aulas de reforço de Educação Física integradas ao conteúdo escolar. **Licere**, v. 20, n. 1, mar. 2017.

BUSQUETS, M. D. et al. **Temas Transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 2000.

- CASTRO, M. H. G. de. 20 anos da LDB. **Folha de São Paulo**, São Paulo, n. 32.038, ano 96, 20 dez. 2016.
- CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, DF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria n. 445, de 16 de dezembro de 2016. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 20 dez. 2016.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2. ed. Brasília, 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental, Anos Iniciais – Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Programa Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2019.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. (Coleção Educar).
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 17-28.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. (Coleção Realidade Educacional).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRA, S. L. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FITTIPALDI, C. B. Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 32, p. 125-150, jan./abr. 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2009.

FOUREZ, G. **A construção da ciências: introdução à filosofia e a ética das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, J. de O. **Educação Física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GADOTTI, M. Interdisciplinaridade: atitude e método. In: GADOTTI, M. (org.). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 221-226.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã).

GONZÁLEZ, J.; FENSTERSSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Caderno de formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, J.; FENSTERSSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Caderno de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária: Educação Integral**, São Paulo, n. 2, 2006.

HÚNGARO, E. M. **Modernidade e totalidade – em defesa de uma categoria ontológica**. 2001. 248 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

HÚNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI. 25. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 135-159.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JAPIASSU, H. A questão da interdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR. Secretaria Municipal de Educação. **Texto base da palestra proferida**. Porto Alegre, jul. 1994.

LEMOS, G. P. **A educação física na educação infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção**. 2019. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LEMOS, G. P.; COSTA, J. M. da. A Emergência da Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: Aspectos Históricos, Normativos e o Programa “Educação Com Movimento”. In: ATHAYDE, P. F. A.; WIGGERS, I. D. (org.). **Produção de conhecimento na Educação Física: pesquisas e parcerias do Centro da Rede Cedes no Distrito Federal**. Ijuí: Unijuí, 2020, p. 41-62.

LOUREIRO, W.; CRUZ JUNIOR, A. F. da; SILVA, E. A. Educação Física e Artes: trabalhando na Educação Infantil de forma interdisciplinar. **Caderno de formação Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p. 81-94, jan. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINELLI, T. A. P.; FUGI, N. de C.; MILESKI, K. G. A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a Educação Física. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, SP, v. 13, n. 2, p. 251-259, jul./dez. 2009.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M. Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica. **Portal do cidadão - Município de Cascavel**, 2016. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016\\_ligia\\_marcia\\_martins.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e “mente”**: bases para a transformação da educação física. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é Interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 113-124.

MORAES, C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2004. 247 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 4-16, mar. 2005.

RICARDO, L. Sinpro disponibiliza histórico sobre a coordenação pedagógica. **Sinpro – DF**, 25 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/sinpro-disponibiliza-historico-sobre-a-coordenacao-pedagogica/>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

ROJAS, J.; SOUZA, R. A. M. de; CINTRA, R. C. G. G. **Dinâmica no trabalho e a organização do espaço na Educação Infantil**. Cuiabá: UFMT, 2008.

SAILLARD, E. K. Systematic Versus Interpretive Analysis with Two CAQDAS Packages: NVivo and MAXQDA. **FQS: Forum Qualitativa Social Research**, Berlin, n. 34, p. 1-21, jan. 2011.

SAMPAIO, J. O. **A Educação Física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. 2013. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SAMPAIO, J. O. et al. A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico cultural. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1447-1458, out./dez. 2017.

SAMPAIO, J. O.; LIÁO JUNIOR, R. A experiência do Distrito Federal: uma gestão democrática e popular. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Florianópolis, SC, p. 245-253, set. 1999.

SANTOMÉ, T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. M. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, L. (org. ). **Corpo e História**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2006, p. 25-42.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA JUNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

SOUZA, R. S. E. de. **Interdisciplinaridade na educação de infância: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade.** 2009. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

SOUZA, R. S. E. de; ROJAS, J. Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância. **Motrivivência**, p. 207-223, dez. 2008.

THIESSEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre a ciências. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 65-84.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**, Rio de Janeiro, p. 23-36, 2008.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 161-166.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.