

REFLEXÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Por: Dr. Helder Guerra de Resende¹

RESUMO

O objetivo deste ensaio é mostrar o momento justificador das propostas de ação interdisciplinar no contexto escolar, a crítica às propostas de ação interdisciplinar desencadeadas no âmbito escolar e algumas considerações e princípios que devem nortear um projeto escolar de perspectiva interdisciplinar de acordo com a concepção do autor.

Unitermos: Educação Física Escolar; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Para abordar este tema optei por uma tentativa de situar a problemática e as experiências de projetos interdisciplinares envolvendo a educação física no conjunto das questões da Educação como um todo, que, por sua vez, reflete os valores, normas e metáforas do modelo político-econômico da sociedade brasileira, caracterizado pelas contradições e injustiças decorrentes do modo de produção capitalista. Eu não conseguia falar de interdisciplinaridade no âmbito pedagógico sem, inicialmente, fazer relações com o contexto no qual ela está inserida.

O ponto de partida para o processo de reflexão acerca dessa temática é a relação entre as atuais elaborações pedagógicas e a perspectiva de democratização da educação. Pretendo também assumir uma posição filosófica a respeito deste tema, por entender que a interdisciplinaridade é um princípio norteador da prática coletiva da comunidade escolar (no caso da delimitação deste ensaio).

Para dar conta desta intenção vou subdividir minha apresentação em três seções, a saber: a) democratização do ensino e a questão da interdisciplinaridade, b) relato de alguns projetos supostamente interdisciplinares; c) proposições sobre a perspectiva de ação interdisciplinar da prática pedagógica.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE

Democratização da educação implica, a princípio, em assegurar de fato o direito de todas as crianças terem acesso à educação escolar. Todos os indivíduos para usufruírem satisfatoriamente dos bens

¹ Professor e Coordenador do PPGEF/UGF.



produzidos pela sociedade necessitam de escolarização. Não há como desempenhar uma atividade produtiva e social sem um mínimo de entendimento da dinâmica política, econômica e social que rege nossa vida. Sem esse nível de entendimento não há como os indivíduos exercerem seus direitos como cidadão, na medida em eles sequer têm conhecimento do que seja o exercício da cidadania. Partindo desse pressuposto, um dos princípios básicos para a democratização da sociedade consiste no acesso de qualquer indivíduo, de forma intencional e sistematizada, aos conhecimentos sócio-culturais produzidos pela humanidade.

O mínimo que se poderia conceber para que haja democratização da educação seria garantir a todos os indivíduos a possibilidade de ingressar na escola, tendo em vista a aquisição de um conhecimento, mínimo que fosse, para auxiliá-los na sua interação com os bens simbólicos e materiais que a sociedade brasileira vem criando historicamente como úteis e necessários ao bem-estar da coletividade.

A questão da "garantia de ingresso no processo de escolarização" não pode ser encarada sob o restrito ponto de vista referente à dimensão jurídica desta tese. A título de exemplo, poderíamos criar vagas para toda a população em fase de escolarização básica, secundária e superior sem, contudo, resolvemos, de fato, essa questão. Por falta de uma política salarial e de emprego humanamente admissível, crianças e adolescentes das camadas populares se vêem obrigadas a optar pelo ingresso precoce no mercado de trabalho formal ou informal para subsidiar a sua própria sobrevivência, bem como de sua família. Isto, sem falar na questão da alimentação, entre inúmeros outros aspectos. Portanto, a "garantia de ingresso no processo de escolarização" é algo mais complexo do que a simples existência de um número de vagas suficiente para atender a toda população na fase de escolarização.

Outro fator que necessariamente deve ser mencionado é que a democratização da educação está condicionada, efetivamente, à manutenção do indivíduo na escola, de modo que ele efetivamente consiga concluir-la. Se considerarmos a realidade educacional brasileira é possível constatar que estamos longe de alcançar esse indicador de democratização da educação. Do crítico percentual de crianças que conseguem entrar na escola, poucas são aquelas que nela permanecem e conseguem efetivamente terminar o ciclo escolar obrigatório.

Vejam só essa contradição! Sem querer neste momento acadêmico questionar os valores sociais, morais, éticos e estéticos que sustentam uma sociedade caracterizada pelo modo de produção capitalista (e, no nosso caso específico, um entre os mais atrasados

e perversos do mundo), é inquestionável o fato da própria economia capitalista não conseguir sobreviver com um fracasso educacional de tal envergadura. Com o advento do capitalismo, a escola passou a ser uma necessidade para a sua própria existência, a partir do processo de transformação dos meios de produção, exigindo das classes trabalhadoras conhecimentos essenciais como, por exemplo, o processo de leitura de instruções básicas para o manuseio de determinados tipos de máquinas e prestação de determinados serviços, visando a maximização dos meios de produção.

Na perspectiva do controle social eu diria que é uma espécie de ineficiência que se torna eficiente. Ineficiência, na medida em que impede a emancipação cultural das camadas populares da sociedade, e eficiência, na medida em que esse nível de ignorância só pode servir aos interesses de controle social por parte dos segmentos dominantes da sociedade.

Um terceiro fator fundamental à democratização da educação é a qualidade do ensino. Adiantará muito pouco assegurar o ingresso, a permanência e a conclusão do ciclo escolar a todas as crianças, se não houver qualidade no processo de transmissão e de apropriação crítica e ativa dos conteúdos escolares. É indispensável um sistema educacional que eleve o patamar de compreensão dos alunos em relação à realidade.

Esse três aspectos até aqui citados, que dizem respeito à questão da democratização da educação, devem ser ressaltados para deixar claro minha posição de que a discussão acerca da interdisciplinaridade ganha uma relevância relativa quando o sistema de educação formal ainda não atingiu as condições básicas para tornar-se democrático. Acrescenta-se, ainda, que as ações em prol de uma educação democrática só têm sentido se estiverem no contexto de lutas em prol da democratização da sociedade como um todo. Tanto a escola como os outros mecanismos de educação não-formal são instâncias explícitas ou implícitas de veiculação do conjunto orgânico de valores, normas, símbolos e semânticas permitido e de interesse da classe social dominante. O poder libertador da educação está restrito a alguns momentos em que os intelectuais críticos (na acepção de Gramsci) podem veicular propostas numa perspectiva de contra-ideologia, no sentido de despertar e conscientizar as classes populares para a necessária organização e luta pela transformação da sociedade.

O que fazer, então, enquanto não se consolida a reivindicada sociedade democrática? Que concepção de educação e que proposta pedagógica seriam coerentes com essas necessidades?

É nesse quadro que se procurou fazer uma análise

crítico-superadora mais aprofundada da problemática educacional brasileira em relação às teoria e às pedagogias liberais de educação e às teorias crítico-reprodutivistas, desvelando as suas respectivas características e postulados mecanicistas, não-dialéticos e a-históricos. Passa-se, então, a amadurecer os fundamentos teóricos a partir da necessidade de se conceber a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular propostas didático-pedagógicas, numa perspectiva de superação dos valores e ações tradicionalmente estabelecidos no contexto educacional. Essa concepção histórico-crítica de Educação implica a necessidade de se compreender a escola tal como ela se manifesta no presente, sem nos esquecermos que ele é o resultado de um longo processo de transformação histórica.

Considerando que esse processo histórico de transformação não se dá isoladamente (em decorrência de pretensas ações redentoras no seio de instituições que advogam a competência específica para tal), é que se torna fundamental a mobilização, articulação e ação coletiva dos indivíduos que acreditam na possibilidade da construção de uma sociedade democrática, independentemente do *locus* institucional em que atuam (família, escola, trabalho, partido, associações, etc).

Onde se inserem, então, os discursos e os projetos interdisciplinares?

RELATO DE ALGUNS PROJETOS SUPOSTAMENTE INTERDISCIPLINARES

A ebulição das discussões e defesas em prol da perspectiva do trabalho interdisciplinar apareceu como consequência da preocupante tendência de especialização e fragmentação do conhecimento, acentuada com a difusão dos pressupostos orientadores da pedagogia de inspiração tecnicista. Não que ela tenha sido a precursora inicial da fragmentação do conhecimento, mas talvez por ter enfatizado mais essa questão, a pretexto dos seus princípios de produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle. O problema do ensino atomizado e compartmentalizado, bem como a falta de nexo entre o que a escola ensina e a realidade cotidiana nos exige, é histórico.

Foi nesse recente contexto pedagógico que os intelectuais mais uma vez lançaram ou reascenderam uma idéia ou proposta turva de definição, de significado e de possibilidades de operacionalização - a interdisciplinaridade. Os professores, por sua vez, desmotivados pelas condições de trabalho, sacrificados economicamente e sem disponibilidade de tempo e condições físico-emocionais para se

engajarem em processos de atualização acadêmica, vêem-se obrigados a colocar em prática mais uma vez algo que eles não sabem muito bem do que se trata.

Esse procedimento tem sido comum e freqüente. O princípio da racionalização acentuou a divisão social do trabalho pedagógico, valorizando ainda mais a figura dos chamados especialistas da educação (os ironicamente denominados intelectuais de gabinete) que, na maioria dos casos, sem ter tido ou querido vivenciar a complexa dinâmica da rotina escolar e de uma sala de aula, determinam como os professores (os trabalhadores braçais) devem ensinar. O mais grave ainda é que os alunos são os receptores desse "tipo de repasse de 3º escalão".

Fatos como esse servem para reforçar a crença em torno da dicotomia entre teoria e prática, ou seja, "uma coisa é a teoria, outra é a prática". Ou ainda, uma concepção associativa de que a prática deve ser uma aplicação da teoria. Se há erros é a prática que sempre deve ser revista para corresponder às exigências das formulações teóricas.

No meu entender, a teoria só pode ser concebida como tal se for construída ou formulada a partir da prática real do cotidiano escolar. Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação dialética em que a prática sirva de referência às formulações teóricas que, por sua vez, redinamizam a prática pedagógica levando a novas elaborações teóricas, e assim sucessivamente.

Retomando a questão do ensino fragmentado dos conteúdos, é nesse nível que se materializa uma das primeiras tentativas de operacionalização de um pretenso projeto interdisciplinar, no contexto da educação física. As reuniões pedagógicas na escola são direcionadas para promover uma espécie de integração mágica entre os conteúdos específicos de cada disciplina ou componente curricular. A título de exemplo poder-se-ia apontar para a possibilidade do professor de educação física veicular através de suas atividades informações inerentes à matemática, ao português etc. Da mesma forma que as outras disciplinas procurariam um meio de integração à educação física e entre elas.

Esse tipo de experiência representa, em primeiro lugar, uma pobreza e uma deficiência na formalização da tão teorizada interdisciplinaridade. Essa afirmação se justifica apoiada no fato de que se pretende uma espécie de reforço da aprendizagem dos conteúdos julgados mais importantes para um determinado nível escolar. Obviamente, a seleção desses conteúdos é norteada pela hierarquização dos conhecimentos mais importantes para o acesso ao ensino superior ou qualquer outro valor dessa natureza. Em segundo



lugar, por significar uma espécie de descaracterização do conteúdo do ensino de cada disciplina ou atividade curricular.

Vejam só! O professor, de certa forma, vítima da má formação que tem, se vê, de uma hora para outra, obrigado a dominar os conteúdos de todas as outras disciplinas, além de ter que vinculá-los aos que irá transmitir!

Outra forma de projeto com intenções interdisciplinares é aquela que surge através de conceitos-chaves. Esse exemplo já possibilita, pela sua abrangência, uma maior inserção das diferentes disciplinas a partir de núcleos temáticos.

Poder-se-ia ilustrar esse caso com o exemplo apresentado por Abreu (1989) no artigo "A Educação Física e a Interdisciplinaridade Escolar". Sua experiência partiu do tema "Consciência Negra". Os professores da escola tentaram contextualizar seus conteúdos no processo de problematização e discussão dessa questão histórica - possivelmente liderados pelos professores de história. O professor de português contribuiu com a seleção e indicação de leituras e elaborações de textos, sem deixar de fazer observações de ordem ortográfica, gramatical ou literária. O professor de educação física teve a intenção de resgatar certos tipos de danças afro-brasileiras, juntamente com o professor de música, que ficou encarregado das noções rítmicas e de percussão. O professor de educação artística orientou o processo de criação de vestuários e pinturas típicas. Certamente, houve um dia ou uma semana culminante em que essas elaborações foram apresentadas e até discutidas.

Esse exemplo, apesar de ilustrar bem uma perspectiva de abordagem interdisciplinar em relação à determinadas temáticas, também podem encontrar limites em relação à dinâmica do cotidiano escolar. Mesmo porque determinados conteúdos essenciais de algumas disciplinas ou atividades curriculares correm o risco de não poderem ser contemplados por esses núcleos temáticos (que podem ser genéricos, porém não são universais), bem como de serem subordinados a eles. No entanto, parece ser interessante que alguns acontecimentos relevantes sejam colocados como ponto comum de um tratamento pedagógico que, na verdade, não tem superado o processo de intervenção multidisciplinar. Na maioria das vezes, trata-se de simples justaposição isolada de diferentes abordagens disciplinares em relação a um determinado assunto; ou pluridisciplinares, por significarem a justaposição de diversas disciplinas no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer algumas relações entre elas (Japiassú, 1976).

Há de se considerar que o termo interdisciplinaridade ainda não possui um sentido epistemológico satisfatoriamente definido.

Reportando às idéias de Japiassú (1976), a interdisciplinaridade implica uma intensa troca entre diferentes especialistas visando uma integração real entre as áreas de conhecimento num projeto específico de ação.

É possível que o projeto interdisciplinar no sistema escolar, onde se situa a educação física na perspectiva da cultura corporal, materialize-se através de uma ação coletiva, definida e coerente acerca dos valores e dos modelos de atitudes que devem ser transmitidos deliberadamente pelos atores sociais desse contexto de intervenção (professores, dirigentes, pessoal de apoio, alunos e a comunidade como um todo).

Em termos específicos, os professores devem nortear suas atividades de ensino por um tratamento metodológico que considere a prática social do educando, que transmita o conhecimento socialmente construído e que o problematize de modo a relacioná-lo com a dinâmica contraditória do seu cotidiano existencial. Vislumbra-se com isto a perspectiva de superação das contradições, desigualdades e injustiças sociais.

A estratégia de problematização da realidade, como metodologia de introdução e experimentação do conhecimento, favorece o processo de desenvolvimento cognitivo do educando, levando-o a articular suas elaborações nos níveis mais complexos de tomada de decisão e avaliação crítica do conteúdo-realidade social.

Um projeto pedagógico de pretensões interdisciplinar depende, dessa forma, de um objeto definido de conhecimento a ser tratado criticamente por cada disciplina ou atividade curricular. Depende também de uma situação concreta decorrente da prática social que exige dos diferentes professores uma abordagem coletivamente planejada, no sentido de melhor apreendê-la para, então, agir em função da opção que for julgada a melhor.

. A PERSPECTIVA DE AÇÃO INTERDISCIPLINAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Parece ficar claro que os termos chaves de uma proposta interdisciplinar são autonomia, unidade e reciprocidade. Autonomia, na medida em que cada disciplina ou atividade curricular (no caso específico da escola) utiliza-se do seu próprio objeto de conhecimento para compreender e intervir na prática social; unidade, na medida em que as diferentes disciplinas devem estar deliberadamente articuladas no sentido daquele processo de compreensão e intervenção; e reciprocidade, na medida em que, com os resultados do referido processo, todas as disciplinas ou atividades curriculares podem avaliar o tipo e os efeitos da contribuição prestada. Avaliar no sentido amplo

de consolidar, reformular e superar as teorias, princípios e pressupostos que sustentam o objeto de conhecimento das disciplinas ou atividades que interagiram no processo interdisciplinar.

Resta acrescentar que todo projeto interdisciplinar parte de uma concepção de homem/educando, de cultura e de sociedade que o coletivo escolar (no nosso caso) sustenta. É preciso ficar bem claro o compromisso implícito no projeto de intervenção interdisciplinar; em benefício de que e de quem ele se apresenta. Daí a tese de que não se trata de educar somente os alunos, mas a si mesmo e a comunidade como um todo. Esta é a razão justificadora dos projetos de integração escola-comunidade, co-gestão administrativa da escola, dentre outros que, por sua vez, só encontram razão de ser a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Concluindo, cabe ressaltar que a interdisciplinaridade é uma questão de ordem filosófica, em detrimento de uma simples questão de ordem técnica ou de estratégia pedagógica. Na verdade, o ponto de partida e integrador de um projeto pedagógico teoricamente viável e eticamente justificado, que considere as contradições da nossa sociedade (realidade concreta), é aquele que respeita a identidade individual na busca de uma síntese coletiva; que constrói a solidariedade e a cooperação entre os homens; que desvela as relações de dominação social, através de uma análise crítica da realidade, e inviabiliza, no espaço escolar, as condições que produzem o autoritarismo, a evasão e a repetência, ou seja o fracasso escolar. Em suma, um projeto pedagógico teoricamente viável e eticamente justificado é aquele que se compromete com os resultados de suas ações percebidas como prática historicamente contextualizada e tenha uma determinada perspectiva de superação das contradições que nos assolam.

No entanto, justamente por se conhecer as determinações da construção histórica da sociedade brasileira e o estágio em que ela se encontra, é necessário ter uma visão dos limites interventionistas da educação escolar no seu projeto político de negação/transformação dos valores por ela possíveis de serem veiculados. Caso contrário, ela poderá transformar-se em outro tipo de instância totalitária.

. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Neise G. "Educação física e a interdisciplinaridade escolar". *Revista Artus*. 12(21/22): 75-9, 1989.

CANDAU, V. M. F. & LELIS, I. A. "A Relação teoria-prática na Formação do Educador. In: Candau, V. M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 49-63.

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

FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na Escola.* São Paulo: Cortez, 1991.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

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

PRAIS, M. de L. M. *Administração colegiada na escola pública.* Campinas: Papirus, 1990.

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. *Fundamentos para a elaboração do currículo básico das escolas públicas do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: SME, 1991.

RESENDE, H. G. de. *A educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica.* (Tese de Livre docência). Rio de Janeiro: UGF, 1992.