

CURRÍCULO E HIERARQUIA DOS SABERES ESCOLARES: ONDE ESTÁ A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Flávia Temponi **Góes** – Centro Universitário UNA

Cláudio Lúcio **Mendes** – UFOP

O currículo escolar, compreendido como currículo oficial ou escrito, é percebido como um instrumento da escola que foi “planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 84), sendo elaborado com a interferência dos agentes educacionais: gestores, professores, pedagogos, pais e alunos. Para elucidar melhor essa premissa e, possivelmente o processo hierárquico dos saberes, Mendes (1999, p. 57) argumenta que o “currículo escrito expressa publicamente intenções, planos, caminhos de escolarização, apresentando-se como verdades não conflituosas, de ‘grandes’ consensos”. Dessa maneira, mesmo consentindo-se a “existência de alguns problemas no processo de elaboração, o currículo, geralmente, é visto como um resultado consensual”.

A partir disso, questiona-se: “qual hierarquia entre as diferentes disciplinas escolares? Como essa hierarquização veio a ser estabelecida, através de quais processos de luta e negociação?” (SILVA, 1992, p. 19). Nesse sentido, o tema proposto para este trabalho é compreender a presença da Educação Física na proposta curricular do 3º ciclo de formação¹ de Contagem, considerando a hierarquia dos saberes escolares e as relações de poder que estão presentes na seleção dos conteúdos que integram o currículo. Analisa-se qual o lugar que a Educação Física ocupa na proposta curricular em foco. Para isso, como procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de dados, foram realizadas análises sobre o documento “Referenciais para construção da proposta curricular do 3º ciclo de formação” e entrevistas com a comissão² que elaborou a proposta/documento em questão.

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

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

Assim, inicialmente, problematiza-se a hierarquia dos saberes escolares no currículo, bem como a tensão existente entre a hierarquia e a tentativa, por parte das entrevistadas, em superá-la. Em seguida, procura-se compreender qual a projeção do componente curricular Educação Física na proposta curricular. E, por fim, problematiza-se de que forma o conhecimento específico da Educação Física é tratado, abordado, exposto por meio das, assim chamadas, ‘capacidades interdisciplinares’.

Currículo e hierarquia dos saberes escolares

“Como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, porque essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo?” (SILVA, 2005, p. 67). Essas são algumas das principais questões da Nova Sociologia da Educação (NSE) que podem ser levantadas para analisar questões relacionadas à hierarquia dos saberes escolares. Movimento iniciado na Inglaterra com base em questões sociológicas, seguindo “uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional” daquela época (idem, p. 65). Atentava-se para discussões relacionadas à sociologia em torno do conhecimento produzido na escola, consistindo “em destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (idem, p. 66). Desse modo, as contribuições contidas no livro *Knowledge and control* apresentaram-se como um marco histórico para se criticar, sociologicamente, o currículo existente que afirmava as desigualdades sociais e educacionais também entre as disciplinas.

Nesse contexto, a “NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos” (SILVA, 2005, p. 68). A questão central era analisar, do ponto de vista sociológico, o discurso e a ligação entre a organização do conhecimento, o processo de legitimação dos saberes escolares e a atribuição do poder. Poder que estabelece, hierarquicamente, o que, como e qual saber constituirá o currículo.

A NSE abriu as portas para vários tipos de análises, no campo do currículo, antes inimagináveis. Tornou-se possível pensar que os conhecimentos escolares não têm o mesmo valor, observando-se que, “no interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos” (FORQUIN, 1992, p. 42) que acabam contribuindo, de algum modo, para a desvalorização (ou valorização) de determinados saberes escolares. Nessa direção, é possível dizer que a inserção de qualquer componente curricular envolve interesses sociais, ‘brigas’, polêmicas, conformidades, consensos e acordos entre os elaboradores de uma proposta curricular (cf. SILVA, 2005). Dessa maneira, percebe-se que, para se resolver tais conflitos, geralmente, cria-se “um ambiente ‘democrático’ no qual a posição que obtiver mais adeptos poderá fazer prevalecer suas concepções”, seus ideais, seus valores, definindo a proposta curricular oficial e, possivelmente, as formas de hierarquização das disciplinas curriculares (MENDES, 1999, p. 58).

Outro aspecto, essencial nesse processo de legitimação dos saberes escolares, é conscientizar-se de que “qualquer mudança curricular implica uma mudança também nos princípios de poder” e na organização do currículo escolar (SILVA, 2005, p. 68). O currículo assim interpretado – abordando e problematizando as relações de poder que envolvem a escolha das disciplinas que farão parte do currículo, bem como os jogos de interesse, lutas e conflitos para ter vez e voz na construção da proposta curricular – aparece também no depoimento da entrevistada 3 da seguinte forma:

[...] se eu sou professora de ciências e não defender a minha área, não lutar que ela participe do currículo, que ela tenha um peso, ela vai ser negada. Os professores das outras áreas vão gritar. Então é cada um defendendo a sua área.
(Entrevistada 3)

Portanto, os embates existentes no processo de designação da hierarquia das matérias, dentro do currículo, estão relacionados à luta por mais “status, recursos e território” a serem conquistados (GOODSON, 1992, p. 230). Tudo isso está submetido aos arranjos políticos que vêm sustentando as argumentações de certos interesses sociais. Em contrapartida, é necessário atentar-se a esses aspectos e “examinar as matérias [no interior das propostas curriculares] tanto dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas

sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias” que, de algum modo, orientam as práticas pedagógicas e prestigiam determinados saberes (idem).

Diante dessas ponderações e partindo do pressuposto que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1995, p. 28), nota-se que os conflitos gerados em torno da hierarquização dos saberes escolares estão lado a lado com os interesses de ordem política, pedagógica e sócio-cultural. Além disso, para se poder governá-los e para fazer crer que determinada disciplina escolar é considerada boa, adequada e eficaz, apóia-se no discurso da busca pela qualidade da educação, onde a escola prepara os alunos para enfrentar o mercado de trabalho. Em vista disso, Costa (2002, p. 142) nos alerta que “conhecer o que deve ser governado, [...], é parte da estratégia que permite a regulação e o controle de indivíduos, grupos, processos e práticas”. Logo, pode-se dizer que a hierarquização das disciplinas escolares são processos de controle. A seleção das disciplinas escolares e a importância que adquirem no currículo não se baseiam apenas em critérios científicos, mas, em especial, em aspectos de luta de poder entre grupos e sujeitos interessados orientar a conduta das novas gerações (MENDES, no prelo). Como fica a Educação Física nesses jogos de conduta da conduta?

A hierarquia evidenciada na escola também implica em uma “concepção marcada por um distanciamento entre os segmentos (equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e pais) de uma escola” (GUIMARÃES, 2006, p. 36), que colabora para a promoção do isolamento das disciplinas, bem como, da estratificação, da fragmentação dos conhecimentos escolares. Conhecimentos que nessa lógica se tornam únicos, inflexíveis e específicos de cada componente curricular. Atualmente, percebe-se pelo planejamento das propostas curriculares, em especial as baseadas na política de ciclo de formação, certa preocupação em diminuir o distanciamento provocado entre esses segmentos escolares. Para isso, observa-se que o princípio da interdisciplinaridade³ vem sendo abordado nas propostas como um mecanismo institucional, no qual uma de suas finalidades estaria relacionada em aproximar tais segmentos e, conseqüentemente, os conteúdos das disciplinas escolares. Com isso, tenta-se diminuir a ‘distância’ ou até mesmo igualar a

³ Nesse contexto, a interdisciplinaridade é empregada “não como justaposição de conteúdos e disciplinas ou como uma interação formal e estática, mas como uma idéia dinâmica de trocas disciplinares, articuladas no interior de um núcleo de ação concreta para a consecução de um projeto” (AZEVEDO, 2007, p. 25-26).

importância educacional de todas as disciplinas escolares (FAZENDA, 1994; AZEVEDO, 2007; SOUSA et al, 2007).

No caso da proposta curricular do 3º ciclo de formação de Contagem, isso não foi diferente. O princípio da interdisciplinaridade buscou aproximar as áreas do conhecimento por meio das ‘capacidades interdisciplinares’⁴, no qual cada disciplina era tratada com o mesmo valor, com o mesmo peso, com a mesma importância. Tentou-se com isso não hierarquizar os saberes escolares.

[...] A tônica dos ‘referenciais’ e a tônica do trabalho de ciclo, não é uma visão compartimentada dos conhecimentos escolares. Então a gente tinha a intenção de que acumulássemos por área, mas, que ao mesmo tempo, essas áreas se comunicassem, conversassem para construir capacidades que fossem interdisciplinares. (Entrevistada 5)

[...] de pensar não em áreas isoladas, mas em capacidades que articulam essas diferentes áreas, apesar de que uma ou outra capacidade diz mais de uma determinada área. Nós tentamos o tempo inteiro que essa perspectiva interdisciplinar aparecesse. (Entrevistada 4)

Analisando as falas, nota-se que há um grande esforço em romper com a lógica da fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, com a hierarquização dos saberes escolares. Porém, o modelo tradicional de organização e funcionamento das escolas, onde ainda se vê a compartimentação das disciplinas escolares, a valorização das ‘matérias’ que são ditas mais ‘intelectuais’ persistem. Tais conteúdos ‘intelectuais’ continuam sendo o eixo principal no desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Assim, os gestores que conduziram o processo de elaboração da proposta objetivaram que a mesma fosse construída com base na concepção coletiva dos conteúdos, contrapondo-se ao modelo e à lógica do currículo tradicional.

Pensando na Educação Física, cumpre dizer que a mesma encontraria, supostamente na proposta do 3º ciclo, campo fértil para colocar suas características e suas especificidades sem precisar se apoiar nos aspectos de outros componentes curriculares para sua valorização. Para tanto, a professora de Educação Física integrante da equipe

⁴ O objetivo principal das capacidades interdisciplinares era unir o conteúdo de todas as áreas do conhecimento, construindo ações, objetivos que serão desenvolvidos no processo de aprendizagem, para a formação do aluno (CONTAGEM, 2003).

multidisciplinar conseguiu ampliar o debate em torno da importância dessa disciplina para a formação do aluno.

[...] A professora de Educação Física trazia a dimensão do corpo, [...] conseguia trazer os elementos da área dela. A questão da corporeidade, da motricidade, do movimento, da visão do corpo. Ela trazia uma série de discussões que eram muito pertinentes: [discussões relacionadas à] afetividade, de como lidar com o aluno. [Além disso], uma área que nunca teve nota, que não reprovava, como é que ela conseguia fazer o trabalho? A professora foi um achado para gente, ela trouxe muitas contribuições. (Entrevistada 4)

Nota-se que há uma tentativa de diminuir a distância ou a hierarquia existente entre a disciplina Educação Física e as demais. Debortoli (1995, p. 157) argumenta que a diferença existente entre os saberes aparece, muitas vezes, na hierarquização imposta pela cultura escolar. Continua dizendo que “na hierarquização dos saberes de que a escola se incube, a brincadeira [um dos conteúdos desenvolvidos pela Educação Física] nunca passou de uma atividade inferior. Pedagogicamente, quando o brincar chega a ter alguma importância, é porque se mostrou como um meio eficiente para as outras aquisições”. Com isso, o status/poder de uma disciplina estaria relacionado aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento escolar. Vasconcellos (1995, p. 82) nos lembra também que:

[...] apesar da determinação social ser a mesma, encontramos hoje escolas e educadores com formas de trabalho e posturas bastante diferentes; isto reflete o grau de autonomia relativa que o sujeito tem em relação à sociedade e reforça a possibilidade de mudança. A prática tem demonstrado que com as mesmas condições “macro”, tem havido mudanças muito positivas no “micro”, a medida que seus agentes assumem um compromisso como a transformação do cotidiano do trabalho escolar. Algumas mudanças dependem de instâncias superiores ao professor ou à escola; nestes casos, a luta é mais longa e exigente. Mas muitas estão ao alcance do professor e da escola; estas mudanças devem ser feitas, se queremos construir algo novo. Sempre existem espaços para avançar; onde não há espaço, há formas de resistência.

Com base nesse trecho, é possível dizer que a constituição da hierarquia na escola tem relação direta com a postura de cada professor, de suas atitudes frente às discussões que levam a elaboração e até mesmo renovação dos projetos e propostas curriculares. Dessa maneira, pode-se dizer que a hierarquia dos saberes escolares foi constituída em discursos colocados em ação como legítimos, únicos e verdadeiros. No entanto, deve-se considerar que tais discursos envolvem relações de poder. Sendo assim, não se pode negar que “as

relações de poder designam quais asserções têm efeito de verdade. Aquilo que é considerado verdadeiro e legítimo muda, se restabelece, se recoloca, à medida que o poder se move” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 161).

Em síntese, esse movimento inicia-se a partir dos interesses da sociedade que determinam o tipo de escola que se quer e de aluno que se pretende formar. Contudo, não pára por aí. Outros envolvidos (especialmente os docentes), de uma maneira ou de outra, interferem na constituição da hierarquia dos saberes escolares.

A presença da Educação Física na hierarquia dos saberes escolares

Para Chartier (2002, apud BUENO; SCHNEIDER, 2005, p. 26), existe, incontestavelmente, uma hierarquização, uma diferenciação de importância, entre os componentes curriculares. De acordo com a autora, isso se deve ao fato de certas disciplinas fazerem o uso de cadernos e fichários para anotação dos conteúdos e outras não. De acordo com suas análises, “as disciplinas que não possuem direitos a esses dispositivos de registro, local em que os alunos anotam o que se discute em aula e sistematizam o aprendizado, tendem a ser consideradas menos relevantes institucionalmente”.

Ampliando essa discussão, a autora descreve que a hierarquia indica que existem “[...] relações de força entre os saberes, não do ponto de vista de seu valor intrínseco ou subjetivo (as crianças adoram ginástica), mas do seu valor na instituição” (CHARTIER, 2002, p. 22, apud BUENO; SCHNEIDER, 2005, p. 26-27). Nesse sentido, considerando tais análises e a razão sociológica do movimento da NSE, verifica-se que dentro da lógica escolar “são as diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente conhecida como disciplinas nobres, secundárias e marginais” sendo as ‘nobres’ disciplinas que fazem o uso da escrita como principal elemento didático do seu aprendizado (BOURDIEU, 1974, p. 238). Em consonância, Lahire (1997, apud BUENO; SCHNEIDER, 2005, p. 26) reforça que a cultura da escrita é privilegiada no universo escolar, no qual os “saberes são pedagogizados, delimitados e codificados”, sendo os mesmos “formalizados e objetivados em práticas de escrita”. Tudo isso acima não é prioridade na prática pedagógica da Educação Física.

De acordo com o depoimento de uma das entrevistadas, a proposta curricular do 3º ciclo de formação tentou modificar essa estrutura que marca a hierarquização dos saberes no currículo escolar. Buscou-se, durante sua elaboração, aumentar o número de aulas das disciplinas que se apresentavam inferiorizadas diante das demais. Isso gerou, na comissão que elaborou a proposta, várias discussões, conflitos e debates fervorosos que acabaram mantendo, em especial a Educação Física, Arte e Ensino Religioso ou Ética, com menos aulas diante das disciplinas consideradas de maior peso.

Por que a Educação Física tem duas aulas e matemática tem três aulas semanais? Havia ainda essa questão que nós não conseguimos mexer, mas nós mexemos nos princípios, nós mexemos na filosofia, nós conseguimos fazer com que as escolas se mobilizassem para pensar e aí o que vai ser construído: o que vai ser a nossa proposta? O que nós vamos trabalhar com esse estudante adolescente, com esse sujeito? (Entrevistada 4)

Diante disso, questiono: Qual o lugar da Educação Física nessa concepção de escola? Escola baseada pelo princípio de ciclo de formação, na qual o conhecimento está focado no aluno, na formação desse aluno/sujeito (MAINARDES, 2007). Além disso, pensando no uso do caderno, do fichário, que reforçam a cultura da escrita, recurso que não é predominante nas aulas de Educação Física. O que é predominante é a comunicação oral; a principal ferramenta didática nas aulas de Educação Física. Nesse contexto, como superar a questão da hierarquia dos saberes escolares?

Além do mais, embora existam experiências de ensino em que se “vale[m] tanto quanto da linguagem escrita como da linguagem oral e da expressão corporal para transmitir conhecimentos” (JEBER, 1996, p. 143), o uso da escrita sofre resistências por parte dos alunos e, até mesmo, dos próprios professores de Educação Física. Dessa forma, acaba dificultando, de um certo modo, a utilização desses mecanismos educacionais nas práticas escolares e sustentando o estereótipo de que a Educação Física está direcionada somente a exercícios físicos. Entretanto,

[...] mesmo que a cultura escrita seja a ‘língua da escola’, o fato de possuir registros acessíveis não garantiria a sua relevância institucional, nem sua integração a esse universo de saberes intelectualizados, pois os saberes com os quais lida são, de certa forma, diferentes dos tematizados/compartilhados pelas demais disciplinas escolares (BUENO; SCHNEIDER, 2005, p. 27-28).

Nota-se que essa situação demonstra uma concepção de Educação Física voltada apenas para o desenvolvimento da aptidão física, promotora da saúde física, biológica e individual dos alunos, não cabendo nessa situação a reflexão sócio/histórico/cultural do movimento produzido pelo corpo, para o processo de formação do aluno (GUIMARÃES, 2006). Todavia, segundo Jeber (1996, p. 143), as experiências de práticas pedagógicas que fizeram o uso da escrita ou do “material didático dessa natureza” como recurso didático nas aulas evidenciam que a “Educação Física também pode se valer do código escrito para transmitir, da melhor maneira possível, seus conteúdos e garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem”. Nesse contexto, não tem como separar o uso da escrita e a comunicação oral para ensinar qualquer conteúdo, pois, esses elementos se articulam constantemente no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, “não nos parece possível ensinar qualquer conteúdo sem nos valermos da palavra escrita. Assim como acreditamos não ser possível ensinar a alguém sem considerar a dimensão corporal e motora do sujeito que aprende” (ibidem).

Analisando os depoimentos das entrevistadas e a proposta curricular, sob o ponto de vista das discussões feitas sobre hierarquia dos saberes escolares, nota-se uma disparidade entre a importância do conhecimento de cada componente curricular. Tal disparidade é evidenciada por meio dos conteúdos específicos de cada disciplina. A Educação Física sendo responsável pelas questões relacionadas ao corpo, ao movimento; a Língua Portuguesa responsável pela escrita, interpretação e leitura; a Matemática, pela lógica e assim por diante (cf. SANTOS, 1997). Nessa direção, observa-se que cada disciplina assume um lugar, uma função no currículo e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Examinando a proposta em foco, certifica-se que a mesma propõe que os conteúdos das disciplinas sejam trabalhados tendo como base a lógica interdisciplinar, configurando-se em uma articulação, interação e diálogo entre os saberes dos componentes curriculares (CONTAGEM, 2003).

Para isso, são descritas no documento do 3º ciclo de formação 34 ‘capacidades interdisciplinares’ cujo objetivo é oferecer possibilidades de refletir sobre o conhecimento do ponto de vista globalizado e estabelecer um vínculo entre os conteúdos (CONTAGEM, 2003). A lógica era “pensar a seleção dos conteúdos a partir de eixos mais amplos [...] considerando-os como objetivos a serem alcançados durante um tempo mais amplo, mais

flexível” (o 3º ciclo), atendendo “as demandas e necessidades dos sujeitos em formação” (CONTAGEM, 2003, p. 13). Nota-se que essas capacidades são produtos de um processo que buscou igualar os saberes escolares, tentando insistentemente equilibrar e instituir um vínculo entre os conteúdos das disciplinas e evitar a desigualdade historicamente constituída entre eles e tão comum nas escolas:

[...] nós buscamos capacidades e buscamos enxergar nessas capacidades as áreas. Então a pergunta era: quais são as capacidades? Muitos tiveram dificuldades de fazer essa inversão, que a gente está acostumado a falar: qual a lista de conteúdos de arte, qual a lista de conteúdo de... agora vamos trocar, vamos cruzar esses dados pra ver o que acontece? Essa visão ainda é uma visão compartimentada dos conteúdos. É exatamente essa inversão que muitas escolas ainda não dão conta de fazer, [...] não é pegar o conteúdo de história e dizer com quem ele dialoga. É justamente pegar o geral e depois enxergar o específico. (Entrevistada 5)

Entretanto, analisando essas capacidades, percebe-se que muitas delas foram organizadas com base no conhecimento específico de cada disciplina escolar. Conhecimento constituído histórico e culturalmente que considera as características, as peculiaridades de cada conteúdo. A meu ver, conhecimentos relacionados ao corpo, discutidos pela Educação Física, aparecem em duas capacidades, entre elas: “experimentar, sentir, viver sua capacidade de expressão corporal, desenvolvendo sua consciência e seu potencial criador” (CONTAGEM, 2003, p. 14). Nessa mesma lógica, e sob um ponto de vista, a disciplina Língua Portuguesa apresenta-se dando base a doze capacidades; História e Matemática, cinco; Ciências, Geografia três.

Mesmo as entrevistadas deixando claro que nenhum conteúdo foi considerado mais importante na elaboração das ‘capacidades interdisciplinares’, pedi a elas que relacionassem as 34 capacidades descritas na proposta do 3º ciclo com um ou mais componentes curriculares que fazem parte do currículo escolar. Uma capacidade poderia estar relacionada a todas as disciplinas ou apenas a uma ou a duas, três... O resultado está no quadro abaixo.

Quadro 1

Disciplinas/ capacidades	TOTAL	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 5
Português	27	7	6	9	3	2
Geografia	23	2	5	5	6	5
História	27	3	9	5	5	5
Matemática	23	4	6	4	4	5

Educação Física	12	2	3	2	3	2
Ciências	14	2	3	4	2	3
Arte	25	7	5	6	1	6
Inglês	05	1	1	1	0	2
Ens. Religioso	04	1	3	0	0	0
TODAS	107	19	24	15	20	29

De acordo com os resultados encontrados, verifica-se que há uma tentativa explícita de superar a hierarquia dos saberes escolares. Isso está evidenciado por meio da alternativa TODAS que recebeu o maior número de “votos” (107), demonstrando que as entrevistadas preferem focalizar o equilíbrio, a igualdade, a totalidade entre os saberes escolares, procurando valorizar todas as disciplinas. Acredito que isso se deve ao fato das entrevistadas terem consciência que a hierarquia existe. Porém, pelo resultado encontrado, percebe-se que elas preferem centralizar nos aspectos que buscam superar a hierarquia.

No entanto, afirma-se o predomínio da disciplina Língua Portuguesa com 27 “votos” se igualando a História. O que se apresentou diferente, chamando-nos bastante atenção, foi o número de “votos” para a disciplina Arte (25). Em relação às outras disciplinas, essa última apresentou um número significativo de “votos” por um lado, contradizendo, pelo menos em parte, os resultados de pesquisas a apontarem que

A Educação Artística divide com a Educação Física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada (PORCHER, 1982, p. 13).

Por outro lado, os espaços ocupados por essas áreas continuam o mesmo. A carga horária disponibilizada permanece limitada, as aulas são distribuídas de acordo com as necessidades das disciplinas de maior peso, com conteúdos restritos, dentre outros. O depoimento abaixo reforça e ilustra bem essa discussão, bem como assume que há uma hierarquia entre os componentes curriculares, acreditando que a proposta de ciclo de formação poderá diminuir ou nivelar, de igual para igual, as diferenças entre o valor educacional dado a cada disciplina curricular. Isso demonstra que a tensão gerada por esse processo de superar a hierarquia ainda é um limite a ser ultrapassado no ambiente educacional.

[...] eu frizei muito no começo, relativo à nossa cultura educacional, o hábito de dar mais voz e vez para a área de português, para a área de matemática que sempre tiveram cinco aulas. História e geografia um pouco menos, ciências e a Educação Física e a Arte ficavam lá no fim do túnel. A gente buscou não só pensar em uma discussão equalizada, mas também que a participação de cada um fosse do olhar da sua área. [...]. A Educação Física contribuiu muito nessa visão mais ampla. (Entrevistada 5)

Ora, se suas atividades pedagógicas se contextualizam e materializam na forma de aula e se “a aula comporta atividades de nível teórico e de nível prático que interagem entre si, então, as atividades serão, na verdade, teórico-práticas” (JEBER, 1996, p. 146), ocorrendo, dessa maneira, uma articulação entre os saberes científicos e os não científicos. Pedagogicamente, essa situação encontra-se, aparentemente, favorável ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à construção de novos saberes, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. Diante disso, baseada em todas as questões desenvolvidas, discutidas e refletidas ao longo deste trabalho, acreditamos que a Educação Física deveria ter mais prestígio no currículo escolar, em especial, por se tratar de uma disciplina que tem a possibilidade de ser desenvolvida fora e dentro de sala; também por tratar de temas que estimulam o pensar, refletir, questionar sobre os problemas educacionais, sociais e culturais enfrentados pela sociedade, bem como, interferir com propostas inovadoras para solução de tais problemas.

Entretanto, dentro dessa lógica, é válido ressaltar que, do mesmo modo que o currículo é um artefato sócio-cultural constituído por relações de poder (SILVA, 2005), “a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). Nessa perspectiva nota-se que

[...] o saber escolar ainda não se desvinculou da linearidade e da hierarquia. O currículo que é proposto mantém a identificação com a disciplina, não ultrapassando suas fronteiras. Não foi superado ainda o modelo de conhecimento tido como ‘árvore’. Esse modelo se caracteriza pela pressuposição de um caminho único para o saber (SIQUEIRA, 2001, p. 96).

Partindo-se dessas constatações e considerando o contexto do documento, evidencia-se a hierarquia dos saberes escolares, por meio da importância, de certo prestígio de determinados conteúdos curriculares e não a outros e pela lógica que orienta a

elaboração das ‘capacidades interdisciplinares’. Presumi-se que as diferentes disciplinas que compõe a proposta curricular em questão não têm o mesmo valor. Dessa forma, é possível evidenciar como a hierarquia é constituída nos “Referenciais para Construção da Proposta Curricular do 3º ciclo de Formação” para além da interdisciplinaridade sugerida. Sem dúvida, nos “Referenciais” tentou-se não levar em conta que “selecionar é uma operação de poder. [Contudo], privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 2005, p. 16). Em síntese, observa-se que as 34 ‘capacidades interdisciplinares’ selecionadas podem favorecer determinadas disciplinas em detrimento de outras.

Diante dessas análises, não se pode negar que a posição ocupada pela Educação Física na hierarquia dos saberes escolares é fruto de um modelo escolar que foi, historicamente, influenciado pelas “características das disciplinas nobres, principalmente as referentes à avaliação, à valorização excessiva da cognição e ao uso exclusivo do código de leitura e escrita” no processo de ensino-aprendizagem (JEBER, 1996, p. 148). A obra Coletivo de Autores (1992, p. 29) defende que “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”. Além disso, é válido ressaltar que,

a Educação Física está dentro da escola e a escola, por sua vez, está dentro de uma complexa sociedade. As relações sociais determinam procedimentos didáticos e metodológicos, ideologias são transmitidas através do dia-a-dia escolar, e a Educação Física não escapa ileso destas influências. [...]. É preciso analisar toda a conjuntura, para produzirmos propostas para uma Educação Física com força e lugar respeitado dentro desta hierarquia dos saberes escolares (ASSIS, 1998, p. 11).

Considerando essas ponderações, verifica-se que o processo de valorização ou desvalorização da Educação Física no contexto escolar “não se dá [apenas] por razões intrínsecas a ela mesma, relativa à sua natureza. Mas, sim, em razão de valores sociais, históricos, morais, éticos e estéticos de uma determinada sociedade” que, de uma maneira ou de outra, ‘ditam as regras do jogo’ (JEBER, 1996, p. 148). Segundo o mesmo autor, outro fator que contribuiu fortemente para esse processo de inferiorização refere-se: à passiva ou ausente participação dos professores de Educação Física nos conselhos de

classe; aos saberes transmitidos; às metodologias de trabalho; à forma de avaliação (não quantitativa) e; à didática utilizada durante suas aulas.

Enquanto as disciplinas tradicionais, científicas, provêm de “saberes de caráter teórico-conceitual”, a Educação Física carrega consigo uma ambigüidade na sua especificidade pedagógica. Ela tem que ser, ao mesmo tempo, “um saber que se traduz num saber fazer, num realizar ‘corporal’ e; um saber sobre este realizar corporal” (BRACHT, 1997, p. 18). Nesse caso, os alunos – além de realizarem as atividades corporais propostas pelo professor – podem e devem refletir e se posicionar, criticamente, sobre o que estão fazendo (idem). Porém, nota-se que tal prática pedagógica não é suficiente para ocupar um lugar melhor no currículo escolar, no ordenamento da hierarquia.

Por fim, pensando nos possíveis caminhos para atenuar a hierarquia existente, as propostas curriculares, em sua função social, deveriam permitir que existissem diálogos entre os diversos saberes, “onde as diferenças significassem predomínio de um saber sobre o outro de forma eventual” e não tão demarcada e freqüente (JEBER, 1996, p. 148). Onde “operasse uma solidariedade didática e pedagógica” entre os professores que lecionam as diferentes disciplinas curriculares e não estigmatizar o preconceito existente que acentua a discriminação da Educação Física diante das demais disciplinas (idem). Nesse contexto, pode-se dizer que, do mesmo modo que, as práticas pedagógicas “criam [dentro e fora da escola] conceitos, legitimam ações e estabelecem formas de entender e significar a Educação Física” (GUIMARÃES, 2006, p. 35) na hierarquia dos saberes escolares, elas também poderiam construir e “incentivar novas estruturas curriculares que obrigassem as disciplinas a ações mais interdisciplinares com um ensino orientado por núcleos temáticos, onde todas as disciplinas pudessem trabalhar [verdadeiramente] de forma integrada” (JEBER, 1996, p. 149). Inspirada em Mendes (1999, p. 96), é possível afirmar que todas essas construções em relação à hierarquia dos saberes escolares não se dão de forma inocente; é necessário “reconhecer relações de poder disputando espaço no currículo escolar, instituindo, assim, sentidos e “realidades” – conseqüentemente, representações e ‘verdades’”. As diferentes formas de se estabelecer a hierarquia, suas diferentes origens, elaboradas em diferentes contextos, “demonstram como é complexa a luta para a conjugação e a construção de um currículo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Renata Machado de. *Educação Física escolar: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares*. Comunicação oral, apresentada no I Ciclo de Educação do CAJ/UFG. 1998.

AZEVEDO, José Clovis de. Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível. In: *Ciclos em revista*. (Orgs) KRUG, Andréa, Rio de Janeiro, v. 1, p. 13-30, 2007.

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. (Orgs) SOUSA, Eustáquia Salvador; VAGO, Tarcísio Mauro. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira; SCHNEIDER, Omar. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física. *Proteoria*, 2005. Disponível em: http://www.proteoria.org/textos/2005_omar_jose_geraldo_alunos_saberes_revista_movimento.pdf. Acesso em: 03 jan. 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo: Brasiliense, 1974.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

COLETIVOS DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo, Cortez, 1992.

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

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEBERTOLLI, José Alfredo Oliveira. *Equilibrando sobre um arame de farpas: Infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz*. UFMG, 1995. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas. Papirus, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

_____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

GARIGLIO, José Ângelo. O ensino da Educação Física nas engrenagens de uma escola profissionalizante. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora Soares; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs). *Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

GOODSON, Ivor. Tornado-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 230-254, 1992.

_____. A invenção de uma tradição. In: *Currículo, teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira. *A Educação Física no Currículo das Séries Iniciais: Um Espaço de Disputas e Conquistas*. Pelotas, 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

JEBER, Leonardo José. *A Educação Física no ensino fundamental: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares*. Belo Horizonte, 1996. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1996.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: Panorama e desafios. *Ciclos em revista*. Rio de Janeiro, v. 1, p.113-126, 2007.

MENDES, Cláudio Lúcio. *A reforma curricular do curso de educação física da ufmg: relações de poder, atores e seus discursos*. Belo Horizonte, 1999. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

PORCHER, Louis. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1989.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D. B. C. e MOROSINI, M. (Orgs.). *Universidade Futurante*. Campinas: Papyrus, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. e PARAÍSO, Marlucy A. Dicionário de currículo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996.

SILVA, Tomás Tadeu da. A Sociologia da Educação: entre o funcionalismo e o pós-modernismo. In: _____. *O que produz e reproduz em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SOUSA, Sandra Zákia; STEINVASCHER, Andréa; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo. Progressão escolar e ciclos: fundamentos e implantação. *Ciclos em revista*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 31-51, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Liberdade, 1995.