

“Transpassando” os muros da escola para aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma cidade litorânea de Pernambuco: Caminhos para transdisciplinaridade

/

“Crossing” school walls for high school Physical Education classes in a coastal city of Pernambuco: Pathways to transdisciplinarity

/

“Traspassando” los muros de la escuela para las clases de Educación Física de la Enseñanza Media en una ciudad costera de Pernambuco: Caminos hacia la transdisciplinariedad

Edson Sucena Junior

Universidade de Pernambuco, Brasil

professorsucena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1175-0117>

Fecha de Recepción: 5 de abril de 2026

Fecha de Aceptación: 9 de mayo de 2026

Fecha de Publicación: 18 de mayo de 2026

Financiamiento:

El autor declara que este estudio no recibió financiación externa.

Conflictos de interés:

El autor también declara no tener ningún conflicto de intereses.

Correspondencia:

Nombres y Apellidos: Edson Sucena Junior

Correo electrónico: professorsucena@gmail.com

Dirección postal: Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901, Brasil

Los autores retienen los derechos de autor de este artículo. Revista Inclusiones publica esta obra bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite apropiadamente a los autores originales.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Resumo

A organização disciplinar do currículo escolar tende a fragmentar a produção do conhecimento em compartimentos relativamente estanques, limitando a compreensão de fenômenos complexos presentes no cotidiano dos estudantes. Em contextos territoriais específicos, como cidades litorâneas, essa fragmentação torna-se particularmente evidente quando a escola permanece dissociada dos espaços que constituem a vida social e cultural da comunidade. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo cartografar em que medida a ativação do território da praia nas aulas de educação física escolar evidencia os limites do modelo disciplinar e possibilita a emergência de movimentos transdisciplinares no ensino médio. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa de orientação cartográfica, inspirada na perspectiva filosófica de acompanhamento de processos. O estudo foi realizado em duas escolas públicas localizadas na região litorânea do estado de Pernambuco, ambas situadas a poucos metros da praia. A produção de dados ocorreu por meio de observação das aulas realizadas nos espaços entre a escola e a praia, registros em diário cartográfico, entrevistas de dois professores do componente curricular da Educação Física, três de componentes curriculares de outras áreas e um gestor escolar, além da análise de documentos institucionais. A análise buscou identificar tensões entre território, currículo e organização disciplinar do conhecimento. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar o debate sobre as relações entre educação física escolar, território e transdisciplinaridade no contexto da educação para o ensino médio.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Transdisciplinaridade; Território. Cartografia; Currículo escolar.

Abstract

The disciplinary organization of the school curriculum tends to fragment the production of knowledge into relatively watertight compartments, limiting the understanding of complex phenomena present in students' daily lives. In specific territorial contexts, such as coastal cities, this fragmentation becomes particularly evident when the school remains dissociated from the spaces that constitute the community's social and cultural life. In this context, the present study aims to map the extent to which the activation of the beach territory in school Physical Education classes highlights the limits of the disciplinary model and enables the emergence of transdisciplinary movements in high school. The research is characterized as qualitative with a cartographic orientation, inspired by the philosophical perspective of process tracking. The study was conducted in two public schools located in the coastal region of the state of Pernambuco, both situated just a few meters from the beach. Data production occurred through the observation of classes held in the spaces between the school and the beach, records in a cartographic diary, interviews with two Physical Education teachers, three teachers from other curricular components, and one

school manager, in addition to the analysis of institutional documents. The analysis sought to identify tensions between territory, curriculum, and the disciplinary organization of knowledge. It is expected that the results will contribute to broadening the debate on the relationships between school Physical Education, territory, and transdisciplinarity in the context of high school education.

Keywords: School Physical Education; Transdisciplinarity; Territory; Cartography; School curriculum.

Resumen

La organización disciplinar del currículo escolar tiende a fragmentar la producción del conocimiento en compartimentos relativamente estancos, limitando la comprensión de fenómenos complejos presentes en el cotidiano de los estudiantes. En contextos territoriales específicos, como las ciudades costeras, esta fragmentación se vuelve particularmente evidente cuando la escuela permanece disociada de los espacios que constituyen la vida social y cultural de la comunidad. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo cartografiar en qué medida la activación del territorio de la playa en las clases de Educación Física escolar evidencia los límites del modelo disciplinar y posibilita la emergencia de movimientos transdisciplinares en la enseñanza media. La investigación se caracteriza por ser cualitativa de orientación cartográfica, inspirada en la perspectiva filosófica del acompañamiento de procesos. El estudio fue realizado en dos escuelas públicas localizadas en la región costera del estado de Pernambuco, ambas situadas a pocos metros de la playa. La producción de datos se llevó a cabo mediante la observación de las clases realizadas en los espacios entre la escuela y la playa, registros en diarios cartográficos, entrevistas a dos profesores de la asignatura de Educación Física, tres de asignaturas de otras áreas y un gestor escolar, además del análisis de documentos institucionales. El análisis buscó identificar tensiones entre territorio, currículo y organización disciplinar del conocimiento. Se espera que los resultados contribuyan a ampliar el debate sobre las relaciones entre Educación Física escolar, territorio y transdisciplinariedad en el contexto de la educación secundaria.

Palabras clave: Educación Física escolar; Transdisciplinariedad; Territorio; Cartografía; Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

A organização curricular da escola moderna consolidou-se historicamente a partir da fragmentação disciplinar do conhecimento, estruturando tempos, espaços e saberes em compartimentos isolados, dificultando, assim, a compreensão de fenômenos complexos conforme aponta Edgar Morin¹. No ensino médio, essa lógica tende a se intensificar, dada a centralidade da preparação para exames, a divisão rígida das áreas de conhecimento e a

¹ Edgar Morin, *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (São Paulo: Cortez, 2000), 15.

manutenção de fronteiras epistemológicas pouco permeáveis entre os componentes curriculares, como é o caso da parte diversificada e flexível dos itinerários formativos existentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC². Nesse cenário, a educação física escolar pode ocupar uma posição ambígua, na medida em que, ao mesmo tempo que integra o currículo formal, tende a ser tratada como prática periférica, com reduzida interlocução com as demais disciplinas.

Em contextos de regiões litorâneas, essa fragmentação assume contornos ainda mais paradoxais. Existe a hipótese de que algumas escolas situadas próximas à praia tendem a manter suas práticas pedagógicas circunscritas ao espaço intramuros, apesar da presença de um território marcado por dinâmicas ecológicas, culturais, econômicas e corporais que interpelam diretamente o cotidiano dos estudantes. A praia, enquanto território vivido, constitui-se como espaço de circulação de saberes locais, práticas corporais diversas, conflitos ambientais e processos socioeconômicos complexos. Entretanto, tais dimensões raramente materializam-se como operadores curriculares estruturantes.

Nesse cenário, a crítica de Paulo Freire³ torna-se central, ao denunciar uma educação que pode negar a experiência dos estudantes limitando sua autonomia. Ao desconsiderar o território, a escola reforça uma lógica de ensino que pouco contribui para a formação crítica e para a compreensão das contradições sociais.

No caso específico de cidades turísticas, essa problemática se agrava. O território da praia é marcado por relações desiguais, nas quais o turismo se apresenta tanto como motor econômico quanto como vetor de exploração, precarização do trabalho e degradação ambiental, conforme argumenta Rogério Haesbaert⁴.

Enquanto os visitantes usufruem do espaço, a população local frequentemente permanece submetida a condições de trabalho precarizadas e à deterioração do ambiente em que vive. Assim sendo, a ativação do território da praia nas aulas de Educação Física emerge como possibilidade de tensionar essa lógica, aproximando o conhecimento escolar da realidade vivida e abrindo espaço para práticas transdisciplinares.

A literatura nacional tem avançado nas discussões sobre interdisciplinaridade, currículo integrado e práticas corporais contextualizadas. Entretanto, observa-se uma lacuna no que se refere à análise da transdisciplinaridade como processo de reconfiguração epistemológica produzido a partir da relação entre Educação Física e território. Especialmente no contexto do ensino médio em cidades litorâneas, carecem investigações que examinem como o acionamento pedagógico da praia pode evidenciar os limites da

² Ministério da Educação do Brasil, “Base Nacional Comum Curricular” (Brasília: MEC, 2018).

³ Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987), 62.

⁴ Rogério Haesbaert, *O mito da desterritorialização* (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004), 75.

compartimentalização curricular e instaurar zonas híbridas de produção de conhecimento.

Apesar desses avanços, segundo Neira e Nunes⁵, corroborando com Bracht e Almeida⁶, estudos recentes indicam que a incorporação do território nas práticas escolares ainda ocorre de forma limitada e, em muitos casos, subordinada à lógica disciplinar tradicional.

Diante do exposto, o presente estudo parte da seguinte problemática: em que medida a ativação do território da praia, por meio das aulas práticas da educação física escolar em duas escolas públicas de ensino médio situadas na região litorânea de Pernambuco, evidencia os limites do modelo existente entre as disciplinas e possibilita a emergência de movimentos transdisciplinares?

Para responder a essa questão, adota-se a cartografia como orientação metodológica, compreendida como acompanhamento de processos e mapeamento das forças que atravessam a produção do conhecimento no contexto investigado. Ao invés de avaliar resultados previamente definidos, busca-se analisar as tensões, resistências e deslocamentos que emergem quando o território é incorporado como operador curricular. Portanto, o objetivo deste artigo é cartografar os processos de produção de saber desencadeados pela relação entre educação física escolar e os espaços litorâneos, examinando seus efeitos sobre a organização epistemológica do ensino médio.

Ao focalizar a dimensão epistemológica da transdisciplinaridade, este estudo pretende contribuir para o debate nacional sobre currículo, território e Educação Física, oferecendo elementos analíticos que problematizem a naturalização das fronteiras disciplinares e ampliem as possibilidades de compreensão da escola para além de seus limites físicos e conceituais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A organização do conhecimento escolar sob bases fragmentadas não constitui apenas uma limitação didática, mas um problema epistemológico estrutural que compromete a própria possibilidade de compreensão do real. Conforme aponta Morin⁷, a fragmentação disciplinar produz uma inteligência incapaz de articular os fenômenos em sua complexidade, gerando formas de conhecimento que isolam, simplificam e, conseqüentemente, distorcem a realidade. Nessa direção, não se trata apenas de integrar conteúdos, mas de promover uma

⁵ Marcos Garcia Neira; Mário Luiz Ferrari Nunes. “As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física”. In: *Educação Física escolar*. Natal: EDUFERN (2020). p. 25-43.

<https://gpef.fe.usp.br/2023/02/01/neira-m-g-nunes-m-l-f-as-dimensoes-politica-epistemologica-e-pedagogica-do-curriculo-cultural-da-educacao-fisica-in-bossle-f-athayde-p-lara-l-educacao-fisica-escolar-natal-ed/>

⁶ Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida, “Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade”, *Movimento* 25 (2019): e25068. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>.

⁷ Morin, *Os sete saberes*, 15.

reforma do pensamento que permita religar saberes e reconhecer a interdependência entre dimensões biológicas, culturais, sociais e subjetivas.

Partindo dessa crítica, este estudo assume a transdisciplinaridade não como estratégia metodológica complementar, mas como posicionamento epistemológico central. Em consonância com Nicolescu⁸, entende-se que o conhecimento se constitui na articulação entre diferentes níveis de realidade, ultrapassando os limites disciplinares e incorporando dimensões éticas, sensíveis e existenciais. Isso implica deslocar o foco da escola da transmissão de conteúdos para a produção de sentido, reconhecendo o sujeito como participante ativo na construção do conhecimento.

No campo da educação física escolar, essa inflexão teórica exige um rompimento com a tradição biologicista e tecnicista que historicamente orientou a área. Conforme argumenta Jocimar Daolio⁹, o corpo não pode ser compreendido apenas em sua dimensão biológica, pois as práticas corporais são atravessadas por valores, símbolos e significados produzidos culturalmente. Nessa perspectiva, compreender o corpo implica reconhecê-lo como construção sociocultural, situada historicamente e marcada pelas relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais. Ainda que autores como Bracht¹⁰ e Kunz¹¹ tenham tensionado essa lógica ao compreenderem as práticas corporais como fenômenos culturais e sociais, argumenta-se que tais avanços permanecem, em muitos contextos escolares, capturados por estruturas curriculares fragmentadas e por práticas pedagógicas pouco sensíveis aos espaços existentes para essas vivências.

Essa perspectiva se ancora nas contribuições de formação humana defendida por Moraes¹², segundo a qual educar envolve o desenvolvimento integrado das dimensões cognitiva, emocional, relacional e ética. Ao contrário de abordagens instrucionais centradas no desempenho, a formação humana, sob a ótica da complexidade, exige práticas educativas que favoreçam a consciência, a sensibilidade e a responsabilidade diante da vida, deslocando o eixo da educação para a constituição de sujeitos capazes de interpretar e intervir em seus contextos.

Essa crítica é aprofundada por Marcos Vinícius Guimarães de Paula e João Henrique Suanno¹³ ao indicarem que a permanência de abordagens fragmentadas na Educação Física limita seu potencial formativo, restringindo-a a dimensões técnicas e desarticuladas da realidade dos estudantes. Em contraposição, defendem uma Educação Física orientada pela

⁸ Basarab Nicolescu, *O manifesto da transdisciplinaridade*, (São Paulo: Triom, 1999), 53.

⁹ Jocimar Daolio, *Da cultura do corpo* (Campinas: Papirus, 2002), 36-38.

¹⁰ Valter Bracht, *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física* (Campinas: Autores Associados, 1999).

¹¹ Elenor Kunz, *Transformação didático-pedagógica do esporte* (Ijuí: Unijuí, 2006).

¹² Maria Cândida Moraes, *Transdisciplinaridade e educação* (Campinas: Papirus, 2015), 87-89.

¹³ Marcos Vinícius Guimarães de Paula e João Henrique Suanno, “Transdisciplinaridade e educação física escolar: reflexões para o desenvolvimento humano”, *Revista Polyphonia* 27, n. 1 (2016): 437–53, <https://doi.org/10.5216/rp.v27i1.42323>.

transdisciplinaridade como condição para o desenvolvimento humano em sua integralidade, pois articula as dimensões corporais, cognitivas, sociais e culturais de forma integrada.

Nesse sentido, as formulações de Moraes¹⁴ encontram desdobramento específico no campo da Educação Física, conforme indicam Paula e Suanno¹⁵, ao evidenciarem que a transdisciplinaridade, quando situada nas práticas corporais, opera como mediação concreta entre complexidade, formação humana e experiência vivida.

De modo complementar, João Henrique Suanno e Anna Clara Souza Sobral¹⁶ reforçam que a formação integral exige práticas pedagógicas que transcendam a lógica disciplinar, incorporando dimensões éticas, sensíveis e existenciais. Desse modo, a Educação Física não deve ser compreendida como componente periférico, mas como campo estratégico para a constituição de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em sua complexidade.

Nesse contexto, a presente pesquisa adota a concepção de “território vivido” como desdobramento analítico da noção de território usado proposta por Milton Santos¹⁷, compreendendo-o não como mera delimitação físico-geográfica, mas como espaço produzido, apropriado e significado nas práticas cotidianas dos sujeitos. Tal compreensão desloca o território de uma condição estática para uma dimensão relacional e processual, na qual se entrelaçam experiências, saberes, usos e conflitos que constituem a vida social, ou seja, esse território é atravessado por múltiplas territorialidades, marcadas por relações desiguais de poder, apropriação e pertencimento. Diante disso, o território vivido não se apresenta como unidade homogênea, mas como campo de disputas, no qual diferentes sujeitos experienciam e significam o espaço de maneiras distintas.

No contexto de cidades litorâneas, essa abordagem adquire particular relevância. A praia, enquanto campo de experiências, constitui-se como espaço privilegiado de articulação entre dimensões ecológicas, culturais, econômicas e corporais, sendo atravessada por práticas sociais diversas que incluem lazer, trabalho, turismo e modos de vida locais. Nesse sentido, a praia deixa de ser compreendida apenas como cenário natural ou recurso paisagístico, passando a ser entendida como território ativo de produção de saberes e experiências.

Tal compreensão justifica sua incorporação como operador curricular nas aulas de Educação Física, uma vez que, ao mobilizar pedagogicamente o território vivido, tornam-se possíveis deslocamentos no processo educativo de uma lógica abstrata e descontextualizada para uma dinâmica situada, na qual os

¹⁴ Maria Cândida Moraes, *Transdisciplinaridade e educação*.

¹⁵ Paula e Suanno, “Transdisciplinaridade e educação física escolar”.

¹⁶ João Henrique Suanno e Anna Clara Souza Sobral, “A Educação Física na formação integral e transdisciplinar do ser humano”, *Debates em Educação* 14, n. 36 (2022): 90–107, <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p90-107>.

¹⁷ Milton Santos, *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (São Paulo: Edusp, 2006), 65.

conhecimentos emergem das relações concretas estabelecidas no espaço. Logo, este espaço natural e social amplia não apenas as possibilidades pedagógicas, mas tensiona a organização disciplinar do conhecimento escolar, ao evidenciar a complexidade dos fenômenos que atravessam o cotidiano dos estudantes e demandam abordagens que ultrapassem os limites das disciplinas.

É nesse ponto que a Educação Física cultural, conforme proposta por Neira¹⁸, oferece uma inflexão mais radical, ao compreender as práticas corporais como produções culturais atravessadas por relações de poder, identidade e diferença. Ao assumir essa perspectiva, a Educação Física deixa de operar como espaço de reprodução de técnicas corporais e passa a constituir-se como campo de problematização da cultura, abrindo possibilidades para práticas pedagógicas situadas, críticas e contextualizadas.

Defende-se, portanto, que a articulação entre transdisciplinaridade e Educação Física cultural encontra, na noção de território, um eixo estruturante. Nessa direção, trata-se de um espaço produzido por relações de poder e mediações entre sujeitos e o mundo, conforme problematiza Lucas Guedes¹⁹, o que permite compreendê-lo como campo dinâmico de experiências, conflitos e produções simbólicas. Acerca dessa temática, práticas corporais realizadas em ambientes como a praia podem ser compreendidas como experiências educativas situadas, na medida em que mobilizam diferentes dimensões da vida social e favorecem a produção de sentidos a partir da vivência. Ao serem incorporadas ao contexto escolar, tais práticas tensionam a lógica tradicional de ensino, frequentemente marcada pela fragmentação e descontextualização, e ampliam as possibilidades pedagógicas ao articular saberes, sujeitos e territórios em sua complexidade.

Nessa direção, Maria de Fátima Gomes da Silva, Iolanda Mendonça de Santana e Carla Fernanda Silva do Prado²⁰ afirmam que as experiências culturais vividas nos territórios produzem diferentes níveis de percepção e aprendizagem, permitindo que práticas corporais e lúdicas sejam compreendidas como processos relacionais, marcados pela alteridade, pela interação e pela produção compartilhada de sentidos.

Nessa direção, Martinazzo²¹ afirma que a transdisciplinaridade tem a pretensão de buscar a superação do universo fechado produzido pela ciência, geralmente em forma de disciplinas, ao trazer à tona a multiplicidade dos modos de produção do conhecimento.

¹⁸ Marcos Garcia Neira, *Educação Física cultural* (São Paulo: Cortez, 2020).

¹⁹ Lucas Guedes Vilas Boas, “Por uma geografia do poder, de Claude Raffestin” *GeoPuc* 8 nº 14 (jan./jun. 2015). <https://geopuc.emnuvens.com.br/revista/article/view/145>.

²⁰ Maria de Fátima Gomes da Silva et al., “Uma análise transdisciplinar sobre brinquedos e brincadeiras de diversas regiões do Brasil”, *Práxis Educacional* 16, n. 37 (2020): 108–32, <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6024>.

²¹ Celso José Martinazzo, “O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários”, *Educar em Revista* 36 (2020): e66048. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66048>.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem cartográfica foi adotada para a estruturação e alcance dos resultados e será detalhada no próximo tópico.

Ao ser incorporada à prática pedagógica, permite reconhecer os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento, enquanto legitima o território como espaço formativo.

Dessa forma, sustenta-se que uma Educação Física orientada pela transdisciplinaridade, ancorada na formação humana e operada por meio de práticas cartográficas no território, potencializa a construção de experiências educativas significativas. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de criar condições para que os sujeitos produzam sentidos, desenvolvam consciência crítica e se reconheçam como agentes capazes de intervir em suas realidades.

Nos últimos anos, a produção acadêmica brasileira tem intensificado o debate sobre as relações entre educação física escolar, território e reconfigurações curriculares, especialmente a partir de abordagens críticas e situadas. Estudos recentes como os de Figueredo e Neira²² têm evidenciado que a incorporação do território como dimensão pedagógica não apenas amplia as possibilidades didáticas, mas tensiona os próprios fundamentos epistemológicos da escola.

No âmbito das discussões contemporâneas sobre o Currículo Cultural da Educação Física, contribuições recentes têm tensionado a centralidade da crítica como eixo exclusivo de análise, propondo sua articulação com processos de constituição ética dos sujeitos. Sob essa perspectiva, ao mobilizar as noções de crítica e ascese em Michel Foucault, Mário Luiz Ferrari²³ Nunes sugere que as práticas pedagógicas não devem ser compreendidas apenas como espaços de problematização discursiva, mas também como experiências formativas que implicam modos de relação consigo e com o mundo.

À luz das discussões sobre transdisciplinaridade no campo educacional, as contribuições de Celso José Martinazzo²⁴ permitem aprofundar a compreensão acerca dos limites das abordagens disciplinares na produção do conhecimento. Ao conceber o pensamento transdisciplinar como uma forma ampliada de percepção do real, o autor argumenta que a complexidade dos fenômenos educativos exige a articulação entre diferentes níveis de realidade, superando reducionismos que fragmentam o conhecimento e empobrecem a

²² Marinete da Frota Figueredo e Marcos Garcia Neira, “O currículo cultural da educação física no território do novo ensino médio do currículo paulista: movimentações, disputas e fissuras pedagógicas” (São Paulo, 2025). https://dedalus.usp.br/F/ME5N7K35VP411DICKEI1JSYMK4F9B4Q36DAHXD17JVYJXCCFH7-05006?func=direct&doc%5Fnumber=003297636&pds_handle=GUEST

²³ Mário Luiz Ferrari Nunes et al., “Da crítica à ascese: articulações no Currículo Cultural da Educação Física”, *Pro-Posições* 36 (2025): e2025c1001BR. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0029BR>.

²⁴ Martinazzo, “O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários”.

compreensão dos processos formativos. Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade não se restringe à integração entre áreas, mas implica uma reconfiguração epistemológica que reconhece a inseparabilidade entre sujeito, conhecimento e mundo, incorporando dimensões éticas, sensíveis e contextuais na produção do saber.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de orientação cartográfica, ancorada na perspectiva teórico-metodológica proposta por Passos, Kastrup e Escóssia²⁵ e inspirada na filosofia de Deleuze e Guattari²⁶. Com base nessa abordagem, a palavra “transpassando” foi utilizada no título deste trabalho justamente pelo movimento possível de pesquisa que essa abordagem permite.

Diferentemente de abordagens que buscam representar ou explicar uma realidade previamente dada, a cartografia constitui-se como método de acompanhamento de processos, voltado à identificação das forças, tensões e deslocamentos que se produzem no campo investigado. A partir das contribuições desses autores torna-se possível a imersão na perspectiva cartográfica, compreendida como um método de investigação-intervenção que busca acompanhar processos em sua dimensão dinâmica, recusando a lógica de representação estática da realidade. Nessa direção, o conhecimento é produzido no próprio percurso investigativo, a partir da implicação do pesquisador com o campo e das forças que nele se manifestam.

No contexto educacional, a cartografia permite analisar como práticas pedagógicas operam como dispositivos que produzem continuidades, fissuras ou resistências nos modos instituídos de organização do conhecimento. Desse modo, este estudo não se orienta pela avaliação de resultados previamente definidos, mas pela compreensão dos processos desencadeados a partir da ativação do território da praia nas aulas de Educação Física, especialmente no que se refere às tensões entre a lógica disciplinar escolar e possíveis movimentos de articulação transdisciplinar.

2.2 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de ensino médio localizadas na região litorânea do estado de Pernambuco, no Brasil. Ambas as instituições se situam a poucos metros da praia, território que exerce papel central na dinâmica social, cultural e econômica da comunidade local.

²⁵ Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (Porto Alegre: Sulina, 2020), 10.

²⁶ Deleuze e Guattari, *Mil platôs*, 15-25.

Parte-se da hipótese de que, apesar dessa proximidade, as práticas pedagógicas permanecem majoritariamente circunscritas ao espaço intramuros, reproduzindo a organização disciplinar tradicional do currículo escolar.

Sob essa perspectiva, o território da praia foi mobilizado como espaço pedagógico em aulas de Educação Física, constituindo-se como dispositivo de problematização das relações entre território, currículo e produção de saberes.

Participaram do estudo dois professores do componente curricular da Educação Física de escolas distintas, três de componentes curriculares distintos (Língua portuguesa, Sociologia e Química) e um gestor escolar de uma das instituições pesquisadas.

A escolha por incluir a participação de professores de outros componentes curriculares deu-se pela necessidade de articular um diálogo estratégico no viés transdisciplinar para possibilitar a mediação entre corpo, cultura e território, configurando-se como eixo curricular privilegiado para a análise de possíveis deslocamentos interdisciplinares em direção à transdisciplinaridade e, com isso, ser possível alargar as dimensões da própria educação física escolar.

Todos os participantes tiveram sua identidade preservada, sendo identificados pelos códigos PEF1, PEF2, PLP, PQU, PSO. Para o gestor, foi utilizado o código GES, para que estivessem em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

2.3 Procedimentos de produção de dados

A produção de dados foi conduzida por meio de estratégias coerentes com a abordagem cartográfica, privilegiando o acompanhamento dos processos em curso no campo investigado.

Inicialmente, foram realizadas aulas de Educação Física no território da praia, compreendidas como acontecimentos pedagógicos capazes de produzir deslocamentos nas formas tradicionais de organização do conhecimento escolar.

Durante essas experiências, foram observados: os saberes mobilizados no território; as interpretações e problematizações produzidas pelos estudantes; as situações em que os limites da disciplina tornam-se evidentes; as possíveis articulações com outras dimensões do conhecimento; as tensões emergentes frente à lógica disciplinar da escola.

2.4 Diário cartográfico

Após cada experiência no território, foram produzidos registros em diário cartográfico de campo. Esse instrumento não se limita à descrição das

atividades realizadas, operando como dispositivo analítico que acompanha as intensidades do campo, segundo Passos, Kastrup e Escóssia²⁷.

Foram registrados: acontecimentos relevantes das aulas; afetações do pesquisador; tensões e resistências observadas; deslocamentos nos modos de ensinar e aprender; momentos em que a realidade do território excede os limites da abordagem disciplinar.

O diário cartográfico constitui-se como elemento central na produção dos dados, permitindo acompanhar os processos em sua dimensão dinâmica e relacional.

2.5 Entrevistas com professores de Educação Física e das outras áreas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois professores de Educação Física, vinculados a escolas e cidades distintas, ambos atuantes no ensino médio. Também participaram três professores de outros componentes curriculares — Língua Portuguesa, Sociologia e Química —, além de um gestor escolar de uma das instituições.

As entrevistas tiveram como objetivo compreender: (1) as percepções dos participantes sobre a relação entre território e prática pedagógica; (2) as possibilidades de exploração do território, considerando a interface entre a praia e a escola; (3) os limites de suas áreas de conhecimento diante de problemas complexos vivenciados pelos estudantes; e (4) as possibilidades de articulação entre diferentes campos do saber..

Por seu caráter cartográfico, as entrevistas foram registradas, analisadas e só as respostas mais relevantes, do ponto de vista analítico, foram citadas nesta pesquisa.

2.6 Análise documental

Foram analisados os documentos institucionais - Projeto Político-Pedagógico - com o objetivo de identificar a presença (ou ausência) do território nas orientações pedagógicas, o grau de abertura do currículo para práticas integradoras, possíveis contradições entre o currículo prescrito e as práticas pedagógicas observadas. Por motivos de preservação da identidade dos entrevistados não foi possível referenciar o PPP dessas instituições, pois tais citações anunciariam as escolas e cidades que estariam sendo pesquisadas. Em todos os casos a referência será sobre duas escolas de ensino médio de uma região do litoral de Pernambuco.

No que diz respeito à implicação do pesquisador, a perspectiva de Passos, Kastrup e Escóssia²⁸ reconhece que a atuação do pesquisador como professor no contexto investigado constitui elemento fundamental da produção dos

²⁷ Passos, Kastrup, e Escóssia, *Pistas do método da cartografia*.

²⁸ Passos, Kastrup, e Escóssia, *Pistas do método da cartografia*, 10.

dados. Em outras palavras, ao conceber a pesquisa como acompanhamento de processos e implicações nos modos de produção da realidade, a cartografia desloca o pesquisador de uma posição externa para uma posição de participação. Em termos analíticos, o docente, ao operar nesse paradigma, aproxima-se da figura do professor-pesquisador, na medida em que produz conhecimento no próprio exercício da prática pedagógica.

Em vista disso, constituem-se como dados: os acontecimentos vividos nas aulas realizadas no território; as entrevistas com os professores, entendidas como expressões de posicionamentos, tensões e limites pedagógicos; os registros do diário cartográfico, incluindo afetações e deslocamentos; os documentos institucionais, analisados como expressões do currículo formal.

Desse modo, o dado cartográfico é entendido como acontecimento analisável, produzido no processo de pesquisa e interpretado à luz das forças que atravessam o campo investigado.

2.7 Análise cartográfica dos dados

A análise dos dados foi conduzida a partir da perspectiva cartográfica já exposta, orientando-se pelo acompanhamento dos movimentos, tensões e deslocamentos emergentes no processo investigativo. Inicialmente, realizou-se uma leitura intensiva do material empírico — diário cartográfico, entrevistas e documentos — buscando identificar não apenas conteúdos recorrentes, mas as forças que atravessam e configuram o campo investigado.

A partir desse movimento, foram mapeadas zonas de intensidade analítica relacionadas às dimensões centrais do estudo: limites da organização disciplinar do conhecimento escolar; deslocamentos produzidos pela ativação do território; insuficiência dos saberes disciplinares diante da complexidade do território; possibilidades de articulação transdisciplinar; e resistências institucionais à utilização da praia como espaço pedagógico. Tais zonas não foram definidas previamente, mas emergiram no próprio processo de análise, sendo compreendidas como núcleos provisórios de condensação de forças, tensões e problematizações.

Em consonância com a abordagem cartográfica, a análise não se orientou por categorias apriorísticas ou por protocolos de codificação temática convencionais, mas pela identificação de inflexões, recorrências e acontecimentos significativos no campo, conforme proposto por Passos, Kastrup e Escóssia²⁹. Nesse quadro, a noção de zonas de intensidade operou como dispositivo analítico central, permitindo reconhecer momentos, situações e enunciados nos quais se evidenciaram tensões relevantes para o problema de pesquisa.

O reconhecimento dessas zonas apoiou-se em três critérios articulados. O primeiro, de recorrência processual, refere-se à reaparição de determinados

²⁹ Passos, Kastrup e Escóssia. *Pistas do método da cartografia*.

tensionamentos em diferentes dispositivos de produção de dados — observações no território, entrevistas, diário cartográfico e documentos — indicando persistência analítica, como nos casos dos limites disciplinares do currículo, das resistências institucionais ao uso da praia como território pedagógico e das articulações emergentes entre saberes. O segundo, de densidade afetivo-analítica, diz respeito a acontecimentos ou falas que, independentemente de sua frequência, produzem rupturas interpretativas, deslocamentos de compreensão ou condensam contradições significativas, revelando a potência do campo em sua dimensão intensiva. O terceiro, de transversalidade, refere-se a situações que mobilizam simultaneamente dimensões pedagógicas, epistemológicas, territoriais e institucionais, evidenciando processos que não podem ser reduzidos a um único eixo disciplinar.

Com base nesses critérios, as zonas de intensidade foram compreendidas não como categorias fixas, mas como configurações móveis produzidas na relação entre campo, pesquisador e material empírico. A análise buscou, portanto, acompanhar a dinâmica dessas zonas, interrogando em que medida a ativação do território da praia evidencia os limites das áreas de conhecimento e possibilita — ou restringe — a emergência de movimentos transdisciplinares no contexto escolar, em articulação com o referencial teórico adotado.

No que se refere à saturação, adotou-se, em lugar de uma lógica de exaustão amostral, o princípio cartográfico de saturação por adensamento processual. Considerou-se encerrada a produção de dados quando novos acompanhamentos deixaram de produzir deslocamentos analíticos substantivos, passando a reiterar linhas de força já mapeadas, sem a emergência de novos tensionamentos analíticos relevantes. O critério de suficiência, portanto, não foi numérico, mas intensivo onde a produção de dados foi interrompida quando os processos investigados apresentaram consistência para a compreensão das dinâmicas centrais do problema estudado.

Quanto à implicação do pesquisador, assumiu-se explicitamente a dupla condição de professor-pesquisador como dimensão constitutiva — e não ruído — da investigação cartográfica. Tal implicação foi manejada por meio de práticas reflexivas permanentes registradas no diário cartográfico, especialmente por movimentos de análise das próprias afetações, dos lugares de enunciação ocupados no campo e das interferências produzidas pela atuação docente no processo investigativo. Esse exercício dialoga com a noção de análise da implicação proposta por Passos, Kastrup e Escóssia³⁰, segundo a qual a implicação do pesquisador não é eliminada, mas problematizada metodologicamente.

Desse modo, a consistência da análise cartográfica não esteve ancorada em procedimentos de neutralização do pesquisador, mas na explicitação rigorosa

³⁰ Passos, Kastrup e Escóssia. *Pistas do método da cartografia*.

dos critérios pelos quais as intensidades foram reconhecidas, os dados considerados suficientes e a implicação metodologicamente manejada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O território como operador de deslocamento do conhecimento

A análise dos dados indica que a ativação do território da praia não pode ser compreendida como simples ampliação do espaço pedagógico, mas como um dispositivo que produz deslocamentos na própria lógica de organização do conhecimento escolar. Esse deslocamento se evidencia, inicialmente, na forma como os sujeitos reconfiguram a relação entre experiência, saber e aprendizagem.

Nessa conjuntura, com base nos argumentos registrados nas vivências com os estudantes, foi possível identificar de maneira predominante a aceitação da praia como recurso didático para a realização de aulas práticas de Educação Física. Um dos estudantes, ao afirmar: “lá na escola eu me sinto presa e tem muita coisa que a gente pode aprender aqui nessa natureza”, expressa, então, uma percepção de restrição associada ao espaço escolar, indicando que a experiência educativa, quando circunscrita aos limites físicos e organizacionais da escola, pode produzir uma sensação de contenção das possibilidades de vivência e aprendizagem.

Essa percepção aproxima-se da crítica de Paulo Freire³¹ à negação da experiência concreta dos sujeitos no processo educativo. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o conhecimento não pode ser dissociado das relações vividas no mundo. Quando a escola se organiza de forma dissociada dessas experiências, tende a limitar a atuação do estudante como sujeito ativo, reduzindo suas possibilidades de compreensão da realidade.

É válido ressaltar também que muitos estudantes manifestam interesse em atividades fora da sala unicamente para “ter uma folga” do momento de produção do conhecimento que acontece em sala, porém, o que está em questão é quando não acontece tais atividades fora da sala. Nesse sentido, a fala do estudante não apenas expressa preferência por um espaço mais aberto, mas evidencia uma tensão entre uma educação centrada em ambientes controlados e a necessidade de experiências formativas ancoradas na realidade vivida.

A fala do PSO é particularmente reveladora diante deste contexto ao afirmar que “não tem como falar de escola sem perceber o território onde ela está inserida [...] o território traz a cultura para dentro da escola e a escola devolve essa cultura trabalhada em termos científicos”. Essa formulação explicita uma dinâmica relacional que ultrapassa a ideia de território como cenário e o reposiciona como elemento constitutivo da produção do conhecimento.

³¹ Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, 11-12.

Essa leitura converge com a concepção de território em Milton Santos³², ao indicar que o espaço não é neutro, mas atravessado por práticas, usos e relações de poder. Ao ser mobilizado pedagogicamente, o território da praia tensiona a lógica abstrata do currículo, aproximando o conhecimento das condições concretas de vida dos estudantes.

Entretanto, os dados também revelam que essa potencialidade não se realiza de forma plena. O PEF1 aponta que “a escola é muito independente, muito fora do contexto social [...] não tem aquela relação escola-comunidade”. Essa fala introduz uma contradição central, pois, embora o território esteja disponível como campo de experiências, ele permanece parcialmente desconectado da prática pedagógica cotidiana.

Essa tensão evidencia que o deslocamento produzido pelo território não é automático. Ele depende de condições institucionais e de escolhas pedagógicas que nem sempre se efetivam. Nessa ótica, a análise dialoga com Edgar Morin³³ ao indicar que a fragmentação não é apenas curricular, mas estrutural, dificultando a articulação entre saberes e contextos.

3.2 Interdisciplinaridade como articulação possível e seus limites

Os dados empíricos mostram que a forma predominante de articulação entre saberes no campo investigado é a interdisciplinaridade. No entanto, essa interdisciplinaridade se apresenta de maneira limitada, operando mais como justaposição do que como integração efetiva.

O PQU explicita isso de forma direta ao afirmar que “a maioria dos projetos são mais interdisciplinares [...] é sempre mais fácil fazer algo que é da sua área do que querer sair um pouco da caixinha”. Essa fala revela que a interdisciplinaridade, embora presente no discurso e em algumas práticas, encontra resistência no plano da ação docente.

O PLP aprofunda essa análise ao destacar que “fica mais uma vez cada um na sua sala fazendo a sua parte [...] essa questão de unificar fica distante ainda”. Aqui, o que se observa não é ausência de integração, mas sua limitação estrutural, situação em que os professores até se articulam em torno de projetos, mas continuam operando dentro dos limites de suas disciplinas.

Do ponto de vista institucional, essa configuração é reforçada pelo GES, ao afirmar que: “Existem projetos pedagógicos que envolvem mais de uma área...” Entretanto, tais projetos mantêm-se organizados por áreas, o que evidencia um limite estrutural na qual a integração ocorre no nível metodológico, mas não epistemológico.

³² Milton Santos, *A natureza do espaço*.

³³ Morin, *Os sete saberes*, 15.

Do ponto de vista teórico, essa configuração aproxima-se da perspectiva de Yves Lenoir³⁴, que compreende a interdisciplinaridade como um fenômeno plural, frequentemente marcado por articulações funcionais que não implicam ruptura epistemológica.

Esse dado demanda um posicionamento analítico explícito: a produção identificada no campo configura-se, predominantemente, como uma interdisciplinaridade de caráter funcional, marcada pela articulação instrumental entre saberes sem ruptura efetiva de suas fronteiras epistemológicas. Logo, não se trata de transdisciplinaridade, uma vez que não há evidências de integração que ultrapasse os limites disciplinares ou que produza novos referenciais teórico-metodológicos compartilhados.

Esse ponto é reforçado quando se observa que os projetos descritos, embora integrem diferentes áreas, mantêm a organização por disciplinas. Como afirma o PEF2, “a escola organiza por áreas [...] e os professores decidem como desenvolver cada um ali dentro da sua área”. Ou seja, há diálogo, mas não há deslocamento da estrutura que sustenta esse diálogo.

3.3 Indícios de transdisciplinaridade: quando as aulas “transpassam” os muros da escola

Apesar dos limites identificados, os dados revelam momentos em que a lógica disciplinar é tensionada de forma mais radical quase estabilizando aquilo como transdisciplinaridade efetiva, especialmente quando o território da praia passa a operar como problema gerador e não apenas como recurso didático. Esses momentos não aparecem como práticas sistematizadas, mas como acontecimentos que emergem da relação com o território e com os problemas concretos vivenciados.

O PQU fornece um exemplo particularmente elucidativo ao relatar uma situação em que um aluno questiona a evaporação da água fora das condições tradicionais de ebulição. Ao tentar responder, ele afirma que mobiliza conhecimentos de diferentes áreas: “eu trago química, física, biologia [...] muitas vezes você recebe perguntas que você fica assim: como é que eu vou responder isso?”. O PEF1 corrobora dizendo que “há situações em que os conhecimentos isolados parecem insuficientes...”.

Essa situação evidencia que o problema não se organiza a partir da disciplina, mas exige uma articulação entre saberes. Aqui, não se trata de integrar conteúdos previamente definidos, mas de produzir conhecimento a partir da complexidade do fenômeno.

³⁴ Yves Lenoir, “Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas”.

Essa dinâmica aproxima-se da concepção de transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu³⁵, especialmente no que se refere à articulação entre níveis de realidade. O conhecimento emerge da relação entre diferentes dimensões — física, social, cultural — que não podem ser reduzidas a um único campo disciplinar.

Essa situação pode ser compreendida à luz das contribuições de Marcos Vinícius Guimarães de Paula e João Henrique Suanno³⁶, ao indicarem que a Educação Física, ao lidar com fenômenos complexos e situados, tende a mobilizar saberes que ultrapassam os limites disciplinares. Sendo assim, as situações descritas pelos docentes evidenciam não apenas a articulação entre áreas, mas a emergência de problemas que exigem uma abordagem integrada, coerente com uma perspectiva de desenvolvimento humano.

De modo convergente, João Henrique Suanno e Anna Clara Souza Sobral³⁷ destacam que práticas pedagógicas que partem da realidade vivida dos estudantes tendem a acionar múltiplas dimensões do conhecimento, configurando-se como experiências formativas que ultrapassam a lógica disciplinar e favorecem a construção de sentidos mais amplos sobre o mundo.

O PEF1 reforça esse movimento ao afirmar que “nunca trabalho o conteúdo de forma isolada [...] sempre trago uma mistura de coisas”. No entanto, essa fala também revela um limite importante, no qual essa articulação ocorre como iniciativa individual, e não como diretriz institucional.

Esse ponto é central para delimitar o alcance analítico dos resultados. A transdisciplinaridade, ao se manifestar como prática situada, não se configura como diretriz curricular institucionalizada, mas como um movimento contingente que emerge de condições específicas do campo e, sobretudo, da implicação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Não se trata, portanto, de uma lógica prevista ou operacionalizada nos documentos escolares, mas de uma dinâmica que se atualiza na prática, quando o professor, ao tensionar os limites da organização disciplinar, produz articulações entre saberes que não estavam previamente prescritas.

As falas docentes indicam que tais movimentos não decorrem de uma estrutura pedagógica consolidada, mas da mobilização de repertórios individuais diante de situações que escapam à inteligibilidade disciplinar. Quando o professor afirma que recorre a conhecimentos de outras áreas ou que “mistura conteúdos” para responder às demandas dos estudantes, evidencia-se que o problema pedagógico não se organiza a partir da disciplina, mas a partir da complexidade do fenômeno. Desse modo, a transdisciplinaridade não aparece como estratégia planejada, mas como resposta situada às insuficiências do modelo disciplinar.

³⁵ Nicolescu, *O manifesto*, 53.

³⁶ Paula e Suanno, “Transdisciplinaridade e educação física escolar”.

³⁷ Suanno e Sobral, “A Educação Física na formação integral e transdisciplinar do ser humano”.

Essa constatação permite estabelecer uma distinção analítica mais rigorosa em relação à interdisciplinaridade. Enquanto esta pode ser institucionalizada sob a forma de projetos integradores e articulações curriculares entre áreas — mantendo, ainda assim, suas fronteiras epistemológicas —, a transdisciplinaridade, tal como observada neste estudo, implica um deslocamento mais profundo, no qual o conhecimento deixa de ser organizado a priori pelas disciplinas e passa a emergir das relações entre sujeitos, problemas e contextos. Contudo, na ausência de condições institucionais que sustentem esse tipo de operação — como tempo de planejamento coletivo, flexibilização curricular e abertura à experimentação pedagógica —, tais práticas tendem a permanecer episódicas, dependentes da iniciativa individual dos docentes, sem se consolidarem como princípio estruturante do trabalho pedagógico.

3.4 Tensões institucionais: limites transdisciplinares

Se por um lado há indícios de movimentos transdisciplinares, por outro, os dados mostram com clareza os limites que impedem sua consolidação.

Esses limites aparecem em múltiplas dimensões. No plano institucional, o GES destaca questões como transporte, segurança e autorização familiar como obstáculos concretos para a realização de atividades no território. Já o PEF2 acrescenta variáveis ambientais, como temperatura e maré, que interferem diretamente na viabilidade das práticas.

Acerca dessa temática, é importante ressaltar que, no que se refere à segurança dos estudantes, as práticas pedagógicas realizadas dentro ou fora do espaço escolar estão submetidas ao princípio da responsabilidade institucional da escola, conforme orientações normativas do sistema educacional brasileiro. O Ministério da Educação, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁸, estabelece que a escola é responsável pela integridade física e moral dos estudantes durante todo o período em que estes se encontram sob sua guarda, o que inclui atividades externas vinculadas ao processo educativo. À vista disso, a realização de aulas em ambientes como a praia exige não apenas planejamento pedagógico, mas também a adoção de medidas de segurança, como autorização formal dos responsáveis, definição de protocolos de acompanhamento e avaliação de riscos. Ainda assim, a ampliação do espaço educativo para além dos muros escolares não elimina a responsabilidade da escola, mas, ao contrário, amplia a necessidade de organização institucional para garantir condições seguras de participação dos estudantes.

No plano organizacional, a fragmentação do tempo escolar aparece como um dos principais entraves. O PSO afirma que “o tempo distribuído entre as

³⁸ BRASIL. “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*” (Brasília, DF: Presidência da República, 1996). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

disciplinas fica muito curto [...] para trabalhar transdisciplinarmente é muito difícil”.

No plano cultural, os dados revelam um elemento ainda mais decisivo: a dificuldade de cooperação entre os próprios docentes. O argumento de PSO é contundente ao apontar “humildade e ausência de diálogo” como obstáculos centrais. Essa questão é reiterada PEF1 ao destacar a “falta de interesse” como fator limitante por parte dos envolvidos.

Esses elementos indicam que a fragmentação não é apenas estrutural, mas também subjetiva. Ela se manifesta nas práticas, nas escolhas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Nessa mesma lógica, a análise dialoga com Michel Foucault ao compreender a escola como um dispositivo que organiza e regula a produção do conhecimento, estabelecendo limites para aquilo que pode ou não ser feito pedagogicamente.

3.5 Síntese analítica: entre potência, limite e contradição

A articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico mobilizado ao longo do estudo permite compreender o campo investigado não como um espaço homogêneo, mas como um plano tensionado por forças distintas e simultâneas, que operam em diferentes níveis de organização do conhecimento escolar. Por conseguinte, três movimentos analíticos se destacam.

O primeiro refere-se ao território como potência formativa. A ativação da praia como espaço pedagógico produz deslocamentos significativos na forma como o conhecimento é experienciado, ao tensionar a lógica abstrata e descontextualizada do currículo escolar. Tal movimento aproxima-se da concepção de território vivido em Milton Santos³⁹, ao evidenciar que o conhecimento emerge de relações concretas entre sujeitos, práticas e espacialidades, e não de recortes disciplinares previamente estabilizados. Ao mesmo tempo, dialoga com a perspectiva da complexidade em Edgar Morin⁴⁰, ao indicar que a realidade, quando acessada em sua dimensão vivida, exige articulações que ultrapassam a fragmentação dos saberes.

O segundo movimento diz respeito à predominância da interdisciplinaridade como forma de organização possível no interior da escola. Embora os dados revelem esforços de articulação entre áreas, tais práticas permanecem, em grande medida, circunscritas a uma lógica de cooperação entre disciplinas que preserva suas fronteiras epistemológicas. Essa configuração pode ser compreendida à luz das contribuições de Yves Lenoir⁴¹, que distingue formas

³⁹ Milton Santos, *A natureza do espaço*.

⁴⁰ Morin, *Os sete saberes*.

⁴¹ Yves Lenoir, “Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas”.

de interdisciplinaridade funcional, nas quais há integração metodológica sem ruptura estrutural do paradigma disciplinar. No campo da Educação Física, autores como Valter Bracht⁴² e Marcos Garcia Neira⁴³ vêm indicando, em produções recentes, que avanços discursivos na direção de práticas integradoras frequentemente coexistem com a permanência de estruturas curriculares que limitam sua efetivação.

O terceiro movimento evidencia a transdisciplinaridade como acontecimento emergente. Diferentemente da interdisciplinaridade, ela não se apresenta como estratégia planejada ou como política institucionalizada, mas como irrupção pontual diante de situações em que a complexidade do real excede a capacidade explicativa dos saberes disciplinares. Essa emergência encontra ressonância na formulação de Basarab Nicolescu⁴⁴, especialmente no que se refere à articulação entre níveis de realidade, bem como nas discussões contemporâneas sobre educação complexa, como as desenvolvidas por Maria Cândida Moraes⁴⁵, ao defender uma formação que integre dimensões cognitivas, sensíveis e contextuais. No entanto, no campo investigado, tais movimentos não se estabilizam como lógica organizadora, permanecendo dependentes da implicação dos sujeitos e das condições locais de produção da prática pedagógica.

Essa compreensão dialoga diretamente com João Henrique Suanno e Anna Clara Souza Sobral⁴⁶ ao afirmarem que a transdisciplinaridade, no contexto educacional, não se constitui como modelo previamente estruturado, mas como processo emergente vinculado às experiências vividas e à complexidade das situações pedagógicas. Do mesmo modo, Marcos Vinícius Guimarães de Paula e João Henrique Suanno⁴⁷ reforçam que a efetivação dessa perspectiva depende da superação de estruturas fragmentadas e da valorização de práticas que integrem diferentes dimensões da formação humana.

A convergência desses três movimentos explicita uma contradição estrutural: enquanto o território convoca uma leitura complexa, relacional e situada da realidade, a escola mantém-se ancorada em dispositivos que operam pela fragmentação, pela segmentação do tempo e pela compartimentalização do conhecimento. Trata-se de uma tensão que não pode ser compreendida como falha pontual, mas como expressão de um modelo escolar historicamente constituído.

Diante disso, os resultados indicam que a transdisciplinaridade não está ausente do campo — ela emerge, tensiona e produz deslocamentos —, mas não se sustenta como princípio estruturante do trabalho pedagógico. Sua presença é intermitente, contingente e, sobretudo, dependente da ação de

⁴² Valter Bracht, *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*.

⁴³ Marcos Garcia Neira, *Educação Física cultural*.

⁴⁴ Nicolescu, *O manifesto*.

⁴⁵ Maria Cândida Moraes, *Transdisciplinaridade e educação*.

⁴⁶ Suanno e Sobral, "A Educação Física na formação integral e transdisciplinar do ser humano".

⁴⁷ Paula e Suanno, "Transdisciplinaridade e educação física escolar".

sujeitos que, ao reconhecerem a insuficiência do paradigma disciplinar, operam deslocamentos no interior de uma estrutura que tende a reabsorvê-los.

Dessa forma, mais do que afirmar a presença ou ausência da transdisciplinaridade, o que este estudo evidencia é a existência de um campo em disputa, no qual diferentes racionalidades pedagógicas coexistem, se tensionam e se reorganizam. É nesse entre-lugar — entre potência e limite, entre abertura e contenção — que se inscrevem as possibilidades reais de reconfiguração do conhecimento escolar na Educação Física contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a ativação do território da praia nas aulas de Educação Física não se configura apenas como ampliação do espaço pedagógico, mas como um dispositivo capaz de tensionar a própria lógica de organização do conhecimento escolar. Ao deslocar a aula para fora dos limites físicos da escola, evidencia-se que a fragmentação disciplinar não é apenas uma escolha metodológica, mas uma estrutura profundamente enraizada nas formas de pensar, organizar e legitimar o saber no contexto escolar.

Os dados empíricos analisados indicam que esse deslocamento produz efeitos distintos. Em um primeiro nível, observa-se a emergência de práticas interdisciplinares, nas quais diferentes áreas do conhecimento se articulam em torno de objetos comuns, especialmente quando mediadas por projetos pedagógicos. No entanto, tais articulações permanecem, em grande medida, circunscritas à lógica de colaboração entre disciplinas, sem implicar uma ruptura efetiva com suas fronteiras epistemológicas.

Em um segundo nível — mais raro, porém analiticamente significativo — identificam-se indícios de movimentos transdisciplinares, sobretudo em situações em que o território deixa de operar como recurso ilustrativo e passa a constituir-se como problema gerador. Nesses momentos, os saberes não são previamente organizados pelas disciplinas, mas emergem das demandas concretas do contexto vivido, mobilizando dimensões que extrapolam o cognitivo e incorporam aspectos culturais, sociais, ambientais e existenciais. Assim sendo, tais experiências não se consolidam como práticas estruturadas, permanecendo dependentes de condições específicas, da implicação dos sujeitos envolvidos e de brechas na organização escolar.

Esse cenário revela um ponto crítico, do ponto de vista epistemológico a transdisciplinaridade, no contexto investigado, não se apresenta como uma política institucionalizada ou como diretriz curricular efetivamente incorporada, mas como acontecimento — instável, contingente e frequentemente tensionado por limitações estruturais. Entre essas limitações, destacam-se a rigidez dos tempos escolares, a fragmentação da carga horária, a ausência de espaços sistemáticos de planejamento coletivo, bem como questões logísticas e normativas relacionadas ao uso de espaços externos à escola. Soma-se a isso

um elemento recorrente nas falas dos participantes: a fragilidade do diálogo entre professores, atravessado por disputas simbólicas, ausência de cooperação e dificuldades em compartilhar saberes.

Por conseguinte, os resultados apontam para a necessidade de uma inflexão significativa nos processos de formação docente. Não se trata apenas de incluir conteúdos sobre interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade nos currículos formativos, mas de promover experiências que desestabilizem a centralidade da disciplina como eixo organizador do conhecimento. A formação de professores em Educação Física — e nas demais áreas — precisa incorporar o território como dimensão constitutiva do processo educativo, reconhecendo-o não como cenário, mas como espaço de produção de saberes, atravessado por relações de poder, cultura e vida cotidiana.

Tal necessidade converge com as formulações de Paula e Suanno⁴⁸, ao indicarem que a Educação Física, quando orientada pela transdisciplinaridade, potencializa o desenvolvimento humano ao articular diferentes dimensões da experiência. Do mesmo modo, Suanno e Sobral⁴⁹ reforçam que a formação integral exige práticas que ultrapassem a fragmentação disciplinar, incorporando dimensões éticas, sensíveis e contextuais no processo educativo.

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular, especialmente aos itinerários formativos do ensino médio, os achados deste estudo evidenciam uma contradição relevante. Embora o documento proponha a flexibilização curricular, o protagonismo juvenil e a integração de saberes, sua materialização nas práticas escolares ainda ocorre, predominantemente, sob a lógica disciplinar tradicional. Os itinerários, em muitos casos, operam como reorganizações formais do currículo, sem alterar substantivamente a estrutura epistemológica que sustenta a fragmentação do conhecimento.

Nesse contexto, a Educação Física escolar apresenta-se como um campo estratégico para a produção de deslocamentos mais radicais. Ao trabalhar com práticas corporais situadas e ao estabelecer relações diretas com o território, esse componente curricular possui potencial para articular dimensões que frequentemente permanecem dissociadas no currículo escolar. No entanto, esse potencial só se efetiva quando a área deixa de ser compreendida de forma instrumental ou periférica e passa a ocupar um lugar epistemologicamente relevante na produção do conhecimento.

Por fim, sustenta-se que a transdisciplinaridade, conforme evidenciado neste estudo, não pode ser reduzida a uma metodologia ou a uma estratégia didática complementar. Trata-se de uma reconfiguração mais profunda, que implica deslocamentos nas formas de pensar o conhecimento, o currículo, a escola e o próprio papel do professor. Sua emergência, ainda que incipiente, indica possibilidades concretas de deslocamentos - e quem sabe a superação - da fragmentação disciplinar, mas também evidencia que tais transformações não

⁴⁸ Paula e Suanno, “Transdisciplinaridade e educação física escolar”.

⁴⁹ Suanno e Sobral, “A Educação Física na formação integral e transdisciplinar do ser humano”.

ocorrerão sem enfrentar os limites estruturais, culturais e institucionais que sustentam o modelo escolar vigente.

Em suma, mais do que propor soluções prescritivas, este estudo contribui para explicitar as tensões, contradições e possibilidades que atravessam a relação entre Educação Física, território e transdisciplinaridade no ensino médio, apontando para a necessidade de aprofundar investigações que articulem empiricamente essas dimensões e ampliem o debate sobre a reorganização epistemológica da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

- Boas, Lucas Guedes Vilas. "Por uma geografia do poder, de Claude Raffestin". *GeoPuc* 8 (14). Rio de Janeiro, (jan./jun. 2015). <https://geopuc.emnuvens.com.br/revista/article/view/145>.
- Bracht, Valter, e Felipe Quintão de Almeida. "Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade." *Movimento* 25 (2019): e25068. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>.
- Bracht, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- Brasil, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC (2018). <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, (1996). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Daolio, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 2002.
- Deleuze, Gilles, e Félix Guattari. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- Figueredo, Marinete da Frota, e Marcos Garcia Neira. "O currículo cultural da educação física no território do novo ensino médio do currículo paulista: movimentações, disputas e fissuras pedagógicas." Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (2025). doi:10.11606/T.48.2025.tde-22012026-101145.
- Foucault, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Haesbaert, Rogério. *O mito da desterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- Kunz, Elmar. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006.

- Lenoir, Yves. “Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas.” *Revista E-Curriculum* 1, no. 1, (2006). <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3109/2049>
- Martinazzo, Celso José. “O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários.” *Educar em Revista* 36 (2020): e66048. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66048>.
- Moraes, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade e educação*. Campinas: Papius, 2015.
- Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- Neira, Marcos Garcia. *Educação Física cultural*. São Paulo: Cortez, 2020.
- Neira, Marcos Garcia, e Mário Luiz Ferrari Nunes. “As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física.” In *Educação Física escolar*. Natal: EDUFRN, (2020): 25-43. <https://gpef.fe.usp.br/2023/02/01/neira-m-g-nunes-m-l-f-as-dimensoes-politica-e-pistemologica-e-pedagogica-do-curriculo-cultural-da-educacao-fisica-in-bossle-f-athayde-p-lara-l-educacao-fisica-escolar-natal-ed/>
- Nicolescu, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- Nunes, Mário Luiz Ferrari, Marina Contarini Boscariol, Giovana Cristina Lopes Zanello, e Letícia Andrade do Vale. “Da crítica à ascese: articulações no Currículo Cultural da Educação Física.” *Pro-Posições* 36 (2025): e2025c1001BR. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0029BR>.
- Passos, Eduardo, Virgínia Kastrup, e Liliana da Escóssia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- Paula, Marcos Vinícius Guimarães de, e João Henrique Suanno. “Transdisciplinaridade e educação física escolar: reflexões para o desenvolvimento humano.” *Revista Polyphonia*, Goiânia, v.27, n.1, (2016): 437–453. <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42323>.
- Santos, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2006.
- Silva, Maria de Fátima Gomes da, Iolanda Mendonça de Santana, e Carla Fernanda Silva do Prado “Uma análise transdisciplinar sobre brinquedos e brincadeiras de diversas regiões do Brasil”, *Práxis Educacional* 16, n. 37 (2020): 108–32, <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6024>.
- Suanno, João Henrique, e Anna Clara Souza Sobral. “A Educação Física na formação integral e transdisciplinar do ser humano.” *Revista Debates em Educação*. Alagoas: UFAL, Vol. 14, N.º 36, (set./dez. 2022): 90–107. <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/14320/10251>.

REVISTA
INCLUSIONES
M.R.

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de Revista Inclusiones.