



**Rita de Cassia de Oliveira e Silva**

***“Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada  
a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa  
a gente jogar e pronto!”***

**Formação de professores/as de Educação Física e  
Interculturalidade**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção  
do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro

Abril de 2015



**Rita de Cassia de Oliveira e Silva**

**“Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!” Formação de Professores/as de Educação Física e Interculturalidade**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau**

Orientadora

Departamento de Educação – Puc-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Tânia Dauster Magalhães e Silva**

Departamento de Educação – Puc-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Ana Canen**

UFRJ

**Prof. Jocimar Daolio**

UNICAMP

**Prof<sup>a</sup>. Denise Berruezo Portinari**

Coordenadora Setorial do Centro  
de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 06 de abril de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Rita de Cassia de Oliveira e Silva**

Graduou-se em Educação Física na EEFD-UFRJ (Escola de Educação Física e Desportes da Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1999. É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É integrante do GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)). Participou de diversos congressos na área de Educação.

#### Ficha Catalográfica

Silva, Rita de Cassia de Oliveira e

“Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!”: formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade / Rita de Cassia de Oliveira e Silva ; orientadora: Vera Maria Candau. – 2015.

255 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação Física. 3. Formação de Professores de Educação Física. 4. Educação Intercultural. I. Candau, Vera Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

## Agradecimentos

Escrever uma tese não é algo fácil. É um processo solitário e algumas vezes angustiante. Embora solitário, me mostrou que sempre precisamos de outras pessoas e encontrei muito apoio, carinho e compreensão. Sem elas, a realização desta tese não seria possível!

A Deus, por me dar a oportunidade de fazer escolhas e guiar meus passos.

A Ricardo Perrut por seu apoio incondicional, sua conduta carinhosa e por nunca desistir de mim.

À minha orientadora Vera Maria Candau por sua generosidade e disponibilidade. Obrigada por sua orientação segura e pelos encontros enriquecedores e ternos.

À professora e amiga Ana Canen por me acompanhar desde o mestrado e sempre acreditar em mim.

À professora Isabel Lelis por suas aulas enriquecedoras e por suas contribuições sempre amáveis e generosas por ocasião dos meus exames de qualificação.

À professora Tânia Dauster por me apresentar possibilidades para a realização desta pesquisa, a partir das suas elucidações acerca da etnografia.

Ao professor Jocimar Daolio por sua disponibilidade em aceitar o convite para examinar esta pesquisa e por suas contribuições teóricas que já fazem parte das minhas reflexões há muitos anos.

À Daniela Valentim e Maria Elisa Bacal pelo aceite em participar deste processo, como suplentes.

À irmã Maíra Rocha por todo apoio e toda dedicação confiados a mim! Palavras não expressariam a minha gratidão a você!

À amiga Deise Nunes pela confiança e pelo auxílio, principalmente na etapa final desta pesquisa.

Aos professores, professoras, alunos e alunas que me receberam na EEFD. Sem a compreensão de vocês esta pesquisa não seria possível.

À coordenadora da licenciatura e ao diretor da EEFD que permitiram minha entrada na instituição.

À amiga Angela Brêtas, pessoa com a qual aprendi e ainda aprendo muito, sendo pra mim um exemplo de profissional e de pessoa.

Aos amigos e amigas da turma de doutorado de 2011 do Programa de Pós-graduação da PUC-Rio, por nossas conversas na “hora do café”, momentos onde dividíamos angústias e incertezas.

Aos amigos e amigas do GECEC. Só tenho a agradecer por suas contribuições que me fizeram progredir não só como doutoranda, mas principalmente como pessoa.

À minha família por me apoiar e perdoar meus momentos de ausência.

Aos meus alunos e alunas das escolas onde leciono, por me oferecerem oportunidades diárias de progresso que me fazem insistir na premissa de ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus colegas e minhas colegas de trabalho por seu apoio e compreensão durante estes quatro anos!

A Henrique Narciso e Dilo Richter (*in memoriam*). Pai e padrinho amados, que onde estiverem, são estrelas que guiam meus passos e vibram com as minhas conquistas!

MUITO OBRIGADA!

## Resumo

Silva, Rita de Cassia de Oliveira e; Candau, Vera Maria Ferrão. **“Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!” Formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade.** Rio de Janeiro, 2015. 255p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Contribuir para a construção de uma educação de qualidade, uma escola para todos/as, tem sido um dos grandes desafios encontrados por aqueles/as que trabalham com a formação de professores/as. Sabe-se que a sociedade está em constante movimento e a escola brasileira necessita acompanhar as transformações ocorridas ao longo dos tempos. Pensar em educação no Brasil atualmente é pensar em diferentes sujeitos que estão configurados por identidades híbridas e são atores em diferentes realidades. Nesse sentido, trata-se não somente de respeitar as diferenças, mas também de desafiar práticas homogeneizadoras que abafem a pluralidade cultural. Como professora de Educação Física me preocupo com as questões deste campo, procurando compreender de que forma esta disciplina escolar pode contribuir para uma vivência pedagógica mais igualitária, onde todos/as possam ser contemplados/as a partir de seus anseios e necessidades. O presente estudo tem como objetivo identificar de que forma as questões acerca da diferença cultural são discutidas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física e para isso o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi escolhido como estudo de caso. Foram analisadas as Diretrizes que regem o curso, seu Projeto Político Pedagógico e os programas das disciplinas oferecidas. Também foram observadas as aulas de cinco disciplinas do curso e por fim foram realizadas entrevistas com docentes, discentes, coordenadora do curso e diretor da instituição. Pude concluir que a formação de professores/as de Educação Física ainda se apresenta fortemente impregnada pelo viés esportivista que faz parte da história do campo, mas que iniciativas que visam a inclusão de todos/as nas aulas desta componente curricular se encontram presentes nas estratégias de formação destes/as futuros/as professores/as. Defendo a educação intercultural como a perspectiva que pode nos

oferecer caminhos e respostas para a realização de um processo educativo que contemple todos/as os/as discentes, respeitando suas identidades, dando possibilidades para um diálogo igualitário e inclusivo, permitindo assim que a escola possa ser construída como um espaço de cruzamento de culturas e não como mantenedora de desigualdades e silenciadora de identidades.

### **Palavras-chave**

Educação Física; Formação de Professores de Educação Física; Educação Intercultural.

## Abstract

Silva, Rita de Cassia de Oliveira e; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **"Teacher, we are poor and black and we don't have nothing to lose, what are you going to do for us? Let us play and go!" Physical Education Teachers Education and Interculturalism.** Rio de Janeiro, 2015. 255p. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Contribute to building a quality education, a school for all, has been one of the great challenges faced by those working with the teachers education. We know that the society is constant movement and the Brazilian school needs follow the changes that happen throughout time. Nowadays, thinking about education in Brazil is to think about different individuals who are configured for hybrid identities and are actors in different realities. Thus, it is not only to respect differences, but also to challenge homogenized practices that muffle cultural plurality. As a teacher of Physical Education I am concerned with these issues, trying to understand how this school discipline can contribute to a more equitable educational experience where all as may be contemplated as from their expectations and needs. This study aims to identify how the issues concerning the cultural difference are discussed in the Physical Education teachers education course and I choosed the Physical Education course by Universidade Federal do Rio de Janeiro as a case study. Guidelines were analyzed the course, its Political Pedagogical Project and the programs of the courses offered. I also observed classes five course subjects and finally interviews were conducted with teachers, students, the course coordinator and director of the institution. I could conclude that Physical Education teachers education still has strongly impregnated by sporting bias, but that initiatives aimed at the inclusion of all are present in the strategies by course. I advocate intercultural education as the prospect that can offer us ways and answers to carry out an educational process that includes all the students, respecting their identities, giving possibilities for an egalitarian and inclusive dialogue, allowing the school can be constructed as a crop crossing space and not as maintainer of inequalities and identities of silencing.



## **Keywords**

Physical Education; Physical Education Teachers Education; intercultural education.

## Sumário

<b>1. Para início de conversa</b> .....	15
1.1. A construção do problema .....	16
1.2. Justificativa.....	21
1.3. Questões norteadoras da pesquisa .....	24
1.4. Objetivos .....	24
1.5. Perspectiva Metodológica .....	25
1.5.1. 1ª Etapa- Fase exploratória.....	30
1.5.2. 2ª Etapa- Pesquisa de campo.....	31
Análise Documental .....	31
Observação.....	33
Entrevista compreensiva .....	34
1.6. Organização da Tese.....	36
<b>2. Educação Física: conteúdos, formação de professores/as e possíveis contribuições da educação intercultural</b> .....	38
2.1. O conceito de cultura e a Educação Física .....	40
2.2. Cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento .....	43
2.3. Formação de professores/as de Educação Física .....	55
2.3.1. Formação de professores/as de Educação Física: dialogando com os/as autores/as do campo .....	57
2.3.2. Licenciatura X Bacharelado .....	65
2.4. Educação Multi/Intercultural .....	73
<b>3. A Escola de Educação Física e Desportos (antiga Escola Nacional de Educação Física e Desportos)</b> .....	80
3.1. A EEFD e a sua história .....	80
3.2. Características da Instituição .....	91

3.2.1. Monografias apresentadas no curso de Licenciatura em Educação Física.....	93
3.3. O Projeto Político Pedagógico .....	95
3.4. Elenco das disciplinas.....	102
3.4.1. Periodização Curricular .....	103
3.5. As ementas e os programas das disciplinas: o que o curso oferece?.....	107
3.5.1. O primeiro olhar sobre as ementas e os programas do curso ..	108
3.5.2. Aprofundando o olhar.....	110
3.6. As Leis que regem o curso atualmente.....	115
<b>4. Ampliando o olhar: aulas observadas, questões vivenciadas ..</b>	<b>123</b>
4.1. Educação Física e Ludicidade .....	124
4.2. Educação Física na Educação Infantil .....	132
4.3. Educação Física no Ensino Fundamental .....	136
4.4. História da Educação Física .....	140
4.5. Educação Física e Sociedade.....	142
4.6. Vendo e ouvindo a EEFD.....	146
<b>5. Exercitando o ouvir: os depoimentos dos atores acerca do curso.....</b>	<b>149</b>
5.1. Ouvindo os/as estudantes.....	149
5.1.1. Perfil dos/as estudantes entrevistados/as .....	150
5.1.2. A inserção dos/as estudantes no curso .....	154
5.1.3. Características do curso .....	163
5.1.4. O curso e suas relações com a sociedade .....	168
5.1.5. O curso e a diferença cultural .....	172
5.2. Com a palavra, o/a professor/a .....	182
5.2.1. O perfil dos/as professores/as.....	183
5.2.2. Inserção no curso.....	186

5.2.3 Características do curso .....	189
5.2.4. O curso e suas relações com a sociedade .....	194
5.2.5. O curso e as diferenças culturais .....	197
5.2.6. Aspectos não contemplados anteriormente .....	203
5.2.7. Pontos centrais das falas dos/as docentes .....	204
5.3. Os/as gestores/as do curso: diretor e coordenadora .....	205
5.3.1. Perfil dos entrevistados .....	205
5.3.2. Inserção no curso.....	206
5.3.3. Características do curso .....	206
5.3.4. O curso e suas relações com a sociedade .....	209
5.3.5. O curso e a diferença cultural .....	209
5.4. Alunos/as – professores/a – gestor/gestora: encontros e desencontros .....	211
<b>6. Concluir ou (re)iniciar? Reflexões acerca da formação de Professores/as de Educação Física “outra” .....</b>	<b>214</b>
<b>7. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>224</b>
<b>8. ANEXO I .....</b>	<b>231</b>
<b>9. ANEXO II .....</b>	<b>237</b>

## Lista de Siglas

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEFD	Escola de Educação Física e Desportos
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P.P.P	Projeto Político Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UB	Universidade do Brasil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEED	União dos Estudantes de Educação Física

*Quero me encontrar, mas não sei onde estou  
Vem comigo procurar algum lugar mais calmo  
Longe dessa confusão e dessa gente que não se respeita  
Tenho quase certeza que eu não sou daqui*

Renato Russo, Meninos e Meninas

## Para início de conversa

Contribuir para a construção de uma educação de qualidade, uma escola para todos e todas, tem sido um dos grandes desafios encontrados por aqueles e aquelas que trabalham com a formação de professores/as. Sabe-se que a sociedade está em constante movimento e a escola brasileira necessita acompanhar as transformações ocorridas ao longo dos tempos. Pensar em educação no Brasil atualmente é pensar em diferentes sujeitos que estão configurados por identidades híbridas e são atores em diferentes realidades. Nesse sentido, trata-se não somente de respeitar as diferenças, mas também de desafiar práticas homogeneizadoras que abafem a pluralidade cultural.

Como professora de Educação Física me preocupo com as questões deste campo, procurando compreender de que forma esta disciplina escolar pode contribuir para uma vivência pedagógica mais igualitária, onde todos e todas possam ser contemplados/as a partir de seus anseios e necessidades. Minha prática docente, a partir da fase de exploração da profissão<sup>1</sup>, tem apontado para o seguinte questionamento: o que posso fazer pelos/as meus/minhas alunos/as enquanto professora de Educação Física, que seja verdadeiramente significativo para suas vidas, sem abandonar os conteúdos e práticas específicos da disciplina?

A formação inicial parece não contribuir para a resposta a este questionamento. De acordo com Tardif (2012), a mesma vem sendo marcada pelo predomínio dos saberes disciplinares<sup>2</sup>, saberes estes produzidos sem nenhuma ligação com a ação profissional. O autor adiciona ainda que educadores/as e pesquisadores/as apresentam-se como dois grupos cada vez mais distintos,

---

<sup>1</sup> A fase de exploração (de um a três anos) é aquela na qual o/a professor/a escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito/a por seu círculo profissional (alunos/as, colegas, diretores/as de escolas, pais/mães de alunos/as, etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os/as professores/as, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva a um grande número de iniciantes a abandonar a profissão, ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do choque com a realidade (TARDIF, 2012, p.84).

<sup>2</sup> Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. São transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores/as. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2012, p.38).

destinados simultaneamente a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. No sistema escolar esta separação já se encontra bem caracterizada uma vez que o saber dos/as professores/as parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos.

## 1.1

### A construção do problema

A partir do contexto acima referido, focalizo nesta pesquisa, questões relacionadas à Educação Física, entendendo a mesma como integrante da educação geral de todo/a educando/a desde a Educação infantil até o Ensino médio. Acredita-se que ela tenha características diferenciadas dos outros campos do conhecimento, pois em suas aulas, os indivíduos parecem estar mais livres das limitações impostas pelas carteiras, cadeiras, mesas e salas escolares.

Entretanto, se, por um lado, a Educação Física representa este espaço potencialmente transformador e diferenciado na educação escolar, por outro, tem sido estruturada por uma visão competitiva, construída historicamente, deixando-se, não raro, penetrar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos padronizados de corpo, êxito e individualismo.

Para Neira (2007), a prática pedagógica do campo da Educação Física tem apresentado um grande vínculo com interpretações instrumentais do movimento humano, o que caracterizaria seu ensino pela transmissão e reprodução de padrões preestabelecidos, retirados de elementos culturais específicos (esportes), o que desencadeia a rejeição pelas diferenças técnicas dos/as alunos/as ou ainda, o desenvolvimento de habilidades motoras (educação do movimento) e perspectivas (educação pelo movimento) voltadas para o desempenho, para o mérito e para o lazer funcional.

Cabe salientar que diversas tendências pedagógicas marcam a história da Educação Física brasileira e influenciam, até os dias de hoje, a prática docente deste/a educador/a. As tendências higienista, militarista e competitivista fazem parte do cotidiano de atuação do campo da Educação Física, com suas práticas disciplinadoras, exclusivistas e elitistas. Porém, não podemos ignorar que o público recebido na escola brasileira, principalmente na escola pública, advém,



em sua maioria, de classes populares, é pertencente a várias comunidades e portador das mais diversas bagagens culturais. Estas bagagens, muitas vezes, não contemplam experiências de vitória e sucesso, no que diz respeito à prática de esportes e por que não dizer, nos diversos campos da vida social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>3</sup> (LDBEN) garante a Educação Física como disciplina obrigatória dos currículos de toda Educação Básica, mas não assegura uma prática que ofereça oportunidades igualitárias para todos os alunos e alunas e que leve em conta suas preferências, habilidades, necessidades e porque não dizer, crenças e gostos.

De acordo com Souza (2007), a Educação Física compromete-se de maneira dominante com uma prática eminentemente competitivista, ou seja, princípios relacionados ao “selecionar” e ao “vencer” são disseminados sem qualquer reflexão e naturalizados de forma a tornar a prática da Educação Física como sendo fortemente discriminatória.

Concordo com Daolio (2004) ao afirmar que a Educação Física pode e deve ampliar seus horizontes, abandonando de vez a premissa de investigar o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão exclusivamente técnica, para tornar-se um campo de atuação que considere o ser humano como ator cultural e social.

Minha história de vida se cruza com a história da Educação Física a partir do meu ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 1994 e se deu em um momento em que algumas obras importantes para o campo da Educação Física estavam sendo inseridas no Brasil. Estudos estavam sendo realizados no sentido de se superar a visão elitista e competitivista que até então vigorava na prática dos/as profissionais dedicados à Educação Física.

No ano de 2001 iniciei minha carreira profissional como docente da Educação Básica em escolas públicas. Esta etapa foi determinante para a consolidação futura da minha atuação profissional, pois neste momento comecei a confrontar os saberes advindos da minha formação, com as situações concretas vividas no interior da escola.

De acordo com Tardif (2012), é no início da carreira (de um a cinco anos) que os/as docentes acumulam sua experiência fundamental. Imersos/as na prática,

---

<sup>3</sup> Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

tendo que aprender fazendo, os/as professores/as necessitam provar a si próprios/as e aos/às outros/as que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, em uma forma pessoal de ensinar, em “macetes” da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional.

Fui contratada como professora temporária pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para lecionar no segundo segmento da Educação Básica, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, ingressei em duas escolas localizadas na cidade de Duque de Caxias. Fui avisada pela própria secretaria de educação que as mesmas eram localizadas em áreas de risco, onde a violência era alarmante e onde os/as alunos/as eram agressivos e ligados/as a facções criminosas. Aceitei o desafio.

Naquele ano um fato importante ocorria no mundo: um grande ataque terrorista organizado pela *Al-Qaeda* atingiu os Estados Unidos da América, causando milhares de mortes.

O assunto percorria as aulas e discentes buscavam compreender o porquê de uma atitude tão violenta. Muitos/as concordavam, outros/as encaravam o fato com grande espanto. Eu e outros/as professores/as realizávamos algumas rodas de conversa com as turmas, mas não conseguíamos apresentar argumentos para estancar o assunto e nem tão pouco para esclarecer os/as discentes. Os/as alunos/as brigavam muito, apresentavam atitudes violentas por ocasião das atividades físicas coletivas, alguns/mas declaravam ter ligação com o tráfico de drogas na região.

Em uma das minhas aulas práticas, o assunto surgiu novamente e uma aluna de aproximadamente treze anos lançou a pergunta: “*Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!*”. A pergunta ficou sem resposta.

No ano seguinte fui para outras escolas, desde então como professora estatutária, comecei a atuar no primeiro segmento do Ensino Fundamental nas cidades de Nova Iguaçu e Rio de Janeiro, mas o questionamento daquela aluna continuava a me incomodar: o que fazer pelos/as meus/minhas alunos/as?

No intuito de conseguir respostas para esta indagação, ingressei no ano de 2006 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do

Rio de Janeiro. Filiei-me ao grupo de estudos de Multiculturalismo e Educação no qual discutíamos questões ligadas a raça, etnia, classe social e gênero e em 2008 defendi minha dissertação de mestrado que tinha como tema a formação de professores/as de Educação Física a partir de uma perspectiva multicultural.

Depois de mais de 10 anos atuando como professora de Educação Física, identifico que minha prática pedagógica vem sendo marcada e constituída por diversas tendências e abordagens de Educação Física. Estas vêm sendo hibridizadas em minhas aulas, sempre no sentido de responder algumas questões e muitas delas até hoje se encontram sem resposta. Este fato vai ao encontro de algumas contribuições de Tardif. De acordo com o autor, um/a docente raramente tem uma teoria única de sua prática, utiliza muitas teorias, concepções e técnicas de acordo com a necessidade, mesmo que à primeira vista pareçam contraditórias para os/as especialistas. Não busca coerência acerca dos saberes, mas procura a utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que visa atingir simultaneamente (TARDIF, 2012).

No ano de 2010 tive meu primeiro contato com o nível superior enquanto docente. Ingressei como professora substituta de uma universidade federal, lecionando as disciplinas Didática especial de Educação Física e Prática de Ensino para licenciandos/as em Educação Física e esta experiência me fez perceber que algumas das minhas questões também faziam parte das questões elencadas por meus/minhas alunos/as: por que professores/as de Educação Física ainda baseiam suas aulas no viés competitivo e excludente das décadas anteriores? Como as necessidades dos/as alunos/as ditos/as “diferentes” são contempladas nestas aulas? Como lidar com situações de preconceito no desenvolvimento das atividades trabalhadas nas aulas de Educação Física? Como fazer para que nenhum/a aluno/a seja excluído/a das atividades e das aulas de Educação Física? Como levar em consideração suas identidades culturais?

De acordo com Neira (2007) a Educação Física como componente curricular, precisa proporcionar aos/às alunos/as algo que lhes permita superar o saber construído e vivido para além dos muros escolares. Ela tem de contribuir para a existência do questionamento acerca dos saberes e a consolidação de um projeto de vida. O mesmo autor vai além, sinaliza que a prática da Educação Física, em uma abordagem cultural, visa proporcionar aos sujeitos da educação a

oportunidade de conhecer mais profundamente o seu repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o. Além disso, visa também fornecer acesso a alguns códigos de comunicação de diversas culturas, por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

A partir de uma reflexão que considera a diferença cultural como fator importante a ser pensado e trabalhado para a concretização de uma educação de qualidade<sup>4</sup> acredito que a educação intercultural proposta com Candau (2010) nos ofereça pistas para se enxergar o “outro” em todas suas nuances e construções identitárias. Contudo, trata-se de uma perspectiva que não pode ser vivenciada de forma estanque e apenas quando situações de preconceito e discriminação ocorram. Necessita afetar todas as instâncias da educação, favorecendo o constante diálogo entre os diferentes grupos, horizontalizando as relações.

Defendo a educação intercultural como a perspectiva que pode nos oferecer caminhos e respostas para a realização de um processo educativo que contemple todos e todas os/as discentes, respeitando suas identidades, dando possibilidades para um diálogo igualitário e inclusivo, permitindo assim que a escola possa ser construída como um espaço de cruzamento de culturas e não como mantenedora de desigualdades e silenciadora de identidades.

A partir das considerações expostas acima, acredito que os cursos formadores de professores/as de Educação Física também devam acompanhar as transformações ocorridas em nossa sociedade e possam contemplar questões ligadas à diferença cultural, no intuito de fornecer aos/às futuros/as docentes pistas para se trabalhar com as múltiplas identidades presentes em nossa sociedade e em nossas escolas, com estudantes oriundos/as de diferentes classes sociais, de diferentes comunidades populares, com características étnico-raciais diferenciadas, que apresentem um olhar distinto acerca das questões de gênero, que façam parte de diferentes orientações religiosas, que são por vezes transferidos/as de outros estados e cidades, que estão inseridos/as em famílias com

---

<sup>4</sup> Entendo a educação de qualidade como aquela onde a escola exerça seu papel de formadora, articulando as diferentes pluralidades identitárias, sejam elas individuais, sociais e culturais. Para isso faz-se necessária a instalação do debate acerca da questão da identidade no mundo pós-moderno marcado pela globalização, onde a ideia das identidades monolíticas e estáveis precisa ceder lugar a identidades plurais e dinâmicas, vistas como um processo constante de construção, desconstrução e reconstrução a partir das diferentes articulações que se estabelecem entre os indivíduos e os diferentes campos (social, econômico, político, intelectual e cultural), através dos quais eles transitam no decorrer das suas trajetórias (CANDAU, 2010, p.26).

formação diferente do que consideramos em geral “normal” ou “heterossexual”, ou seja, que apresentem distintas formas de pensar e enfrentar o mundo, diferentes formas de agir e de dialogar.

## 1.2 Justificativa

O interesse em realizar a presente pesquisa advém da minha prática profissional como professora de Educação Física há mais de 10 anos e esta prática se apresenta mais desafiadora a cada dia. Diferentes situações surgiram e surgem no cotidiano das escolas onde lecionei e leciono e meus/minhas alunos/as sempre levam questões desafiadoras, questões estas que apresentam dimensões sociais e culturais. Diversos saberes são solicitados no intuito de compreender e atender às necessidades dos/as educandos/as.

Tardif (2012) argumenta que a relação dos/as professores/as com os saberes não se resume a uma função de transmissão dos conhecimentos já consolidados. Sua prática integra saberes distintos, com os quais os/as docentes mantêm diferentes relações. Para o autor o saber docente é definido como plural e heterogêneo, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes advindos da formação profissional<sup>5</sup> e de saberes disciplinares, curriculares<sup>6</sup> e experienciais<sup>7</sup>.

Os saberes docentes provêm de variadas fontes. Na sua prática profissional um/a professor/a se apoia na sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar enquanto discente. Também é ancorado/a por certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como por

---

<sup>5</sup> Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores/as (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) (TARDIF, 2012, p.36).

<sup>6</sup> Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela defendidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os/as professores/as devem aprender a aplicar (TARDIF, 2012, p.38).

<sup>7</sup> Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos/as próprios/as professores/as no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. São específicos e baseados no trabalho cotidiano do/a docente e no conhecimento de seu meio. Esses saberes emergem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2012, p.38).

conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. Recorre aos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares. Baseia-se ainda em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de outros/as professores/as e em tradições peculiares ao ofício do/a professor/a (TARDIF, 2012).

Pretendo também com esta pesquisa dar continuidade ao trabalho por mim realizado no curso de mestrado em educação, concluído em 2008. A dissertação intitulada “Formação multicultural de professores de Educação Física: entre o possível e o real” versou sobre a formação inicial de professores/as de Educação Física, tendo como objeto um curso de licenciatura em Educação Física e as estratégias de formação continuada de educadores/as físicos/as na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

No que tange a formação inicial procurei, na referida pesquisa, analisar e refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Educação Física e sua tradução para o currículo do curso analisado. Foram entrevistados/as o diretor e a coordenadora do curso em questão.

Acerca da formação continuada a pesquisa teve como objetivos analisar as iniciativas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, específicas para docentes de Educação Física e as percepções dos/as mesmos/as acerca destas estratégias. Foram entrevistadas as duas docentes responsáveis por essas estratégias na Secretaria Municipal de Educação e um questionário foi aplicado aos/às professores/as atores destas estratégias.

Pude concluir com a realização da referida pesquisa que, tanto a formação inicial, quanto a instância de formação continuada analisadas consideram de grande relevância a discussão acerca das diferenças culturais, mas preconizam que estes temas devam ser trabalhados de forma transversal, à medida que situações conflituosas ocorram. No que tange a formação inicial, a pesquisa teve como limites a análise apenas das ementas das disciplinas do curso, não havendo a oportunidade de entrevistar docentes e observar aulas.

Vislumbrei, na atual pesquisa, aprofundar as questões da formação inicial destes/as docentes, observei aulas, ouvi alunos/as e professores/as-formadores/as para compreender suas concepções acerca do tema da formação inicial e das diferenças culturais.

André (2009), ao realizar um estudo do tipo “estado do conhecimento” (estudos que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área e em um período estabelecido de tempo), pôde atualizar o mapeamento realizado no período de 1990 a 1998 acerca das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação referentes à formação de professores/as. A autora apresenta e discute os resultados da análise das produções referentes ao período de 1999 a 2003 sobre formação de professores/as, comparando-os com os do levantamento anterior. O texto aponta as mudanças nos temas priorizados, emergentes e silenciados, assim como as tendências teóricas e metodológicas das pesquisas.

A autora indica que na década de 1990 os temas emergentes abordavam questões relativas ao meio ambiente e à saúde do/a professor/a, processos de aprendizagem do/a aluno/a e representações do/a aluno/a (futuro/a professor/a), questões de gênero e etnia, uso de novas tecnologias, questões de identidade docente e competências na formação do/a professor/a (ANDRÉ, 2009).

Algumas dessas previsões se efetivaram nos anos 2000, como a temática do meio ambiente, porém os estudos que tratam de questões de gênero e etnia foram praticamente silenciados, contrariando a expectativa. Para a autora, são muito tímidas as iniciativas que se referem a estas temáticas nas pesquisas acerca da formação de professores/as (ANDRÉ, 2009).

A respeito do mapeamento dos anos 1990, a autora apontou como temas silenciados: a dimensão política na formação do/a professor/a e a formação do/a professor/a para atuar nos movimentos sociais, na educação de jovens e adultos, na educação indígena e para lidar com a diferença cultural. Para André (2009), nos anos 2000 esse quadro não mudou. Há um número muito reduzido de trabalhos que abordam estas temáticas.

Finalizando o estudo, a autora aponta como preocupação, a diminuição do número de investigações sobre a formação inicial de professores/as. Para a mesma, as pesquisas sobre esta temática ainda necessitam ser amplamente abordadas, pois, ainda se sabe muito pouco sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para se formar professores/as; ainda há pouco conhecimento produzido sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e quais formas de gestão proporcionam uma

formação de qualidade. Adiciona ainda que os/as pesquisadores/as não devem sucumbir aos interesses econômicos das políticas neoliberais que consideram pouco rentáveis os recursos aplicados na formação inicial e necessitam dar continuidade às pesquisas sobre esta formação (ANDRÉ, 2009).

Sendo assim, acredito ser de grande relevância a realização de pesquisas que versem sobre a formação inicial de professores/as e diferenças culturais e de temas como gênero e etnia, silenciados nos últimos anos. Pretendo com a realização do presente estudo, contribuir para a ampliação das discussões referentes a estas temáticas no campo da Educação Física, perseguindo as questões que serão apresentadas no item a seguir.

### **1.3**

#### **Questões norteadoras da pesquisa**

A partir da problemática apresentada e da justificativa para a realização da presente pesquisa, as seguintes questões foram levantadas e perseguidas ao longo da investigação:

1. Que concepções de Educação Física configuram e estão fortemente presentes no curso de formação destes/as professores/as analisado?
2. As questões relativas à diferença cultural impactam esta formação? Em caso positivo, de que forma?
3. Este curso apresenta desafios a ser enfrentados para se trabalhar a articulação entre diferença cultural e formação inicial de professores/as de Educação Física? Quais?
4. Que elementos presentes na pesquisa de campo podem ser potencializadores nesta direção?

### **1.4**

#### **Objetivos**

Tendo em vista a problemática apresentada e algumas concepções acerca do tema, assim como as questões suscitadas para a realização do presente estudo, os



objetivos a seguir foram elencados, no sentido de direcionar e traçar caminhos para a investigação do objeto de estudo.

1) Identificar, através da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais que regem o curso e do Projeto Político Pedagógico da instituição, as concepções de Educação Física predominantes, assim como aspectos que indiquem a preocupação com questões relacionadas à diferença cultural;

2) Analisar os possíveis impactos das questões ligadas à diferença cultural, tanto nas aulas das disciplinas observadas do ponto de vista teórico, como das práticas realizadas;

3) Compreender como os/as estudantes do curso de formação de professores/as de Educação Física se situam em relação às questões das diferenças culturais no ensino desta disciplina;

4) Discutir os principais desafios para se trabalhar a articulação entre diferenças culturais e formação inicial de professores/as de Educação Física.

Tendo presente estas observações, a hipótese de trabalho parte da afirmação da existência de uma formação de professores/as de Educação Física que ainda apresenta como concepções dominantes o viés biologizante e esportivizador. No entanto, pode-se também identificar a emergência de tendências mais sensíveis às diferenças culturais e à promoção de uma Educação Física em que todos/as sejam efetivamente atores, em situação de igualdade.

## **1.5**

### **Perspectiva Metodológica**

Para o desenvolvimento deste estudo optei pela abordagem qualitativa de pesquisa, influenciada pela antropologia e etnografia, no intuito de alcançar os objetivos de pesquisa, anteriormente formulados.

De acordo com Godoy (1995), nos estudos qualitativos um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o/a pesquisador/a deve ir a campo procurando captar o fenômeno a ser estudado a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Sendo

assim, vários tipos de dados devem ser coletados e analisados para que se conheça a dinâmica do fenômeno.

A pesquisa se configura como um estudo de caso do tipo etnográfico, pois o mesmo enfatiza o conhecimento do singular, se voltando nos limites desta pesquisa, para a instituição escolhida como objeto. De acordo com André (2005),

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social (ANDRÉ, 2005, p.24).

No estudo de caso etnográfico há a coleta de dados numa situação de campo. O/A pesquisador/a se aproxima das pessoas e com elas mantém contato direto, seja por meio de entrevistas, seja por meio de conversas. Registra em seu diário de campo, descrição de pessoas, opinião e falas de diferentes sujeitos, tempo de duração de atividades e situações interessantes para a pesquisa. Recolhe documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografa, grava em áudio e em vídeo. Procura-se não modificar o ambiente natural dos/as participantes, o que faz com que alguns/mas autores/as considerem este tipo de pesquisa como naturalística ou natural (ANDRÉ, 2005).

O estudo de caso foi escolhido como estratégia de pesquisa, pois oferece algumas vantagens, se comparado a outras formas de pesquisa. O mesmo fornece uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. Também tem a capacidade de retratar situações reais, sem prejuízo de sua complexidade e dinâmica usual. André adiciona ainda que

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos (ANDRÉ, 2005, p.34).

No intuito de compreender mais profundamente a realidade por mim estudada, procurei contar com alguns elementos que a Antropologia nos oferece para analisar uma determinada situação e/ou comunidade:

1) Relativizar, refletindo acerca da importância de se enxergar o mesmo fenômeno sob diferentes pontos de vista, mas sem a pretensão de “falar pelo outro”, entendendo que o meu papel de pesquisadora não é neutro e que toda pesquisa e/ou texto, trata-se de um texto de segunda mão, uma vez que está carregado da minha interpretação acerca da forma como o “outro” interpreta a sua realidade.

Para Oliveira (2006), relativizar trata-se de uma atitude epistêmica, eminentemente antropológica, graças à qual é permitido ao/a pesquisador/a escapar da ameaça do etnocentrismo – forma habitual de ver o mundo que circunda o leigo, cuja maneira de olhar e de ouvir não foram disciplinadas pela Antropologia.

2) Ultrapassar estereótipos procurando compreender a diferença e especificidade do universo social estudado, ou seja, para fins desta pesquisa, um curso de formação de professores/as de Educação Física.

De acordo com Dauster (2007), para compreender e interpretar estes aspectos se faz necessário adquirir um olhar descentrado, buscando um ponto de vista em relação aos significados do “outro” nos seus próprios termos, ou seja, é necessário desnaturalizar os fenômenos, mostrar que entre outros fatores e atitudes, os comportamentos e os gostos são socialmente construídos e nada têm de naturais, pois pertencem ao campo da cultura e das relações sujeito/sujeito e sujeito/objeto.

3) Ter uma atitude de estranhamento frente à realidade estudada, ou seja, desenvolver determinado potencial para compreender diferentes formas de sentir, pensar e agir.

Segundo Dauster (2012), para se realizar um estudo na mesma cultura da qual o/a pesquisador/a faz parte, é necessária a busca de uma atitude de “estranhamento” fazendo com que ele ou ela possa pensar em outros sistemas de referências, ou seja, outras formas de representar, definir, classificar e organizar a realidade e o cotidiano, que não em seus próprios termos.

De acordo com a mesma autora, a possibilidade de partilharmos patrimônios culturais com os membros de nossa sociedade não nos deve iludir quanto às inúmeras descontinuidades e diferenças providas de trajetórias, experiências e vivências específicas. A autora argumenta que isto fica particularmente evidente quando se realiza pesquisas em grandes cidades e metrópoles onde a heterogeneidade provinda da divisão social do trabalho, a complexidade institucional e a coexistência de numerosas tradições culturais expressam-se em visões de mundo diferenciadas e até contraditórias. Para a autora, há distâncias culturais nítidas, embora não devam ser reificadas, no meio urbano em que vivemos, permitindo ao/à nativo fazer pesquisa etnográfica com grupos diferentes do seu, embora possam estar basicamente próximos e em relativa comunicação (DAUSTER, 2007).

Citando Velho (1978), o fato de pertencer a diversos grupos e redes sociais concomitantemente, característicos da vida nas metrópoles contemporâneas, possibilita ao/à pesquisador/a investigar sua própria sociedade e situações com as quais ele/ela tem algum tipo de envolvimento e/ou até participa. Há descontinuidades entre o mundo do/a pesquisador/a e outros mundos, existentes no interior das grandes metrópoles, que permitem a este/a, a experiência de estranheza, não reconhecimento ou até choque cultural, comparáveis às de viagens a sociedades e regiões “exóticas”.

Estudar um universo do qual fiz parte por um bom tempo não só como estudante, mas também como professora me fez ter dúvidas quanto à possibilidade das atitudes de “estranhamento” e “distanciamento” sendo este universo “familiar” para mim, mas de acordo com Velho (1978), *“o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido”*. (p.39).

Ainda segundo o mesmo autor, o processo de estranhar o familiar se torna possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações (VELHO, 1978).

Seguindo as premissas da pesquisa etnográfica, torna-se possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, contatar novos sujeitos caso necessário, incluir novos instrumentos e novas

técnicas de coleta de dados, aprofundar questões mesmo durante o desenrolar do trabalho, uma vez que o/a pesquisador/a é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados (ANDRÉ, 2005).

Embora alguns/mas pesquisadores/as considerem o estudo de caso etnográfico um tipo de pesquisa mais simples e fácil que outros, o mesmo exige que o/a pesquisador/a possua ou desenvolva certas qualidades. Merriam (*apud* ANDRÉ, 2005), elencou três qualidades importantes: tolerância à ambiguidade, sensibilidade e ser comunicativo/a.

Para a realização de um estudo de caso etnográfico o/a pesquisador/a necessita ter uma ampla tolerância à ambiguidade, ou seja, espera-se que o/a mesmo/a saiba conviver com as dúvidas e incertezas inerentes a este tipo de pesquisa. Ele/a deve desenvolver a pesquisa sob um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões sejam tomadas à medida e no momento em que se fazem necessárias. Além da flexibilidade no próprio esquema de trabalho, as decisões acerca de como analisar e apresentar os dados também não podem ser pré-determinadas, a não ser em linhas gerais. Elas vão ficando mais claras a partir e em função da forma como a pesquisa vai se desenvolvendo (ANDRÉ, 2005).

O/a pesquisador/a precisa usar sua sensibilidade principalmente no período de coleta de dados quando deve estar atento/a às variáveis relacionadas, ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo contexto que está sendo analisado. Além disso, ele/a terá que recorrer às suas intuições, percepções e emoções para explorar tanto quanto possível, os dados obtidos. O uso da sensibilidade na fase de coleta significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para selecionar as perguntas feitas nas entrevistas, para solicitar ou desprezar determinados documentos, para selecionar ou não novos/as informantes (ANDRÉ, 2005).

Uma vez que, conforme já citado, o instrumento principal no estudo de caso etnográfico é o/a pesquisador/a, as observações e análises deverão ser filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos e ideológicos. O/A pesquisador/a não pode deixar de lado os seus valores, crenças e princípios ao iniciar um

trabalho de pesquisa, no entanto, deve estar ciente e sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados (ANDRÉ, 2005).

Ser comunicativo/a também é uma qualidade importante para o/a pesquisador/a que deseja realizar um estudo de caso etnográfico. De acordo com Merriam (*apud* ANDRÉ, 2005), um/a pesquisador/a comunicativo/a é empático/a com os/as informantes. Sendo assim, o/a mesmo/a deve tentar se colocar no lugar do outro, procurando compreender o que está dizendo, sentindo e pensando. A empatia é um importante componente nas situações em que o/a pesquisador/a interage com os sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno em estudo.

Há outra habilidade não mencionada por Merriam, mas enfatizada por André (2005). Trata-se da habilidade de expressão escrita. Muitas vezes o trabalho de campo é conduzido de forma adequada, os dados obtidos são significativos, porém o/a pesquisador/a não consegue expressar através da escrita, o que foi observado e sentido.

Para a realização do presente estudo procurei seguir as pistas fornecidas pelo campo da Antropologia e perseguir e desenvolver habilidades que me permitissem a ampliação do meu olhar acerca dos sujeitos e da instituição analisada, sem deixar de lado minhas opções teóricas que me ofereceram inicialmente um caminho a seguir.

Algumas decisões acerca da coleta de dados foram tomadas a partir das diferentes etapas da entrada no campo e serão mencionadas nos itens a seguir.

### 1.5.1

#### 1ª Etapa- Fase exploratória

Para fins do presente estudo, a etapa exploratória consistiu em traçar os primeiros contatos com a coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física escolhido, no intuito de delinear as reais possibilidades para a realização do estudo. A escolha se deu por conta da instituição ser a primeira a oferecer um curso de formação de professores/as de Educação Física do Brasil, vinculado a uma universidade, sendo uma instituição pública de tradição e que atualmente reiniciou suas atividades de pós-graduação, *stricto sensu*, uma vez que esta modalidade de ensino foi desativada no ano de 1990 e retorna no ano de 2009

com o curso de mestrado em Educação Física. Trata-se da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), situada à Ilha do Fundão, na cidade do Rio de Janeiro.

O primeiro contato com a instituição se deu em agosto de 2013, quando a coordenadora do curso de licenciatura em Educação Física permitiu a realização da pesquisa, me oferecendo a grade de horários para a escolha das disciplinas que seriam observadas. Após este primeiro contato recebi a indicação da mesma para dialogar com uma professora que, embora na ementa de suas disciplinas, não fique explícito o trato de questões ligadas à diferença cultural, apresenta esta temática em suas aulas. A mesma aceitou participar da pesquisa sendo a sua disciplina denominada “Educação Física e ludicidade”.

### 1.5.2

#### **2ª Etapa- Pesquisa de campo**

Esta etapa se caracterizou pelas seguintes estratégias de coleta de dados:

#### **Análise Documental**

Quando se inicia uma pesquisa documental, faz-se necessário conhecer a história do documento que se vai analisar, buscando compreender a partir de que condições ele foi produzido, quem o escreveu e com que propósito. Além disso, deve identificar-se a sua forma material e o conteúdo que aborda. Precisa-se ainda considerar que nenhum documento é neutro, as palavras e expressões que fazem parte do mesmo estão impregnadas de significados que variam no tempo. Geralmente, seus significados não se tornam evidentes ao/à pesquisador/a e podem se apresentar como armadilhas ao seu trabalho (RODRIGUES & FRANÇA, 2010).

Outro ponto importante e trazido pelas referidas autoras, diz respeito à necessidade da coleta de informações estar diretamente ligada às prioridades impostas pela construção do objeto de estudo. Há também a necessidade de se escapar das armadilhas próprias das situações adversas que podem ocorrer, entre elas, a ausência de informações essenciais à elucidação das questões propostas no projeto da pesquisa. Localizar documentação em boas condições de consulta e

análise é vital ao sucesso do estudo proposto e muitas vezes os documentos se encontram em situações precárias, inviabilizando assim, sua análise (RODRIGUES & FRANÇA, 2010).

As mesmas autoras afirmam que na análise documental, algumas categorias analíticas precisam ser anteriormente conceituadas, de modo a iluminarem a busca e organização dos dados a serem coletados nos arquivos. É essencial estabelecer marcos bem delineados da abordagem teórica que será empregada na análise das informações obtidas através dos documentos (RODRIGUES & FRANÇA, 2010).

Para Combessie (2004), a coleta de arquivos documentais pode ser considerada um ponto essencial de muitas pesquisas sociológicas e um método a ser empregado desde o início, antes mesmo da exploração do campo. Para o autor, as fontes documentais principais estão ligadas à administração pública, produzidas e conservadas por administrações e instituições nacionais. Para fins desta pesquisa, esta afirmativa se aplica às Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os cursos de Formação de professores/as de Educação Física. O autor salienta que não se deve negligenciar os documentos que as instituições produzem para uso interno, sendo, no caso do presente estudo, o Projeto Político Pedagógico da instituição, o elenco de disciplinas assim como seus ementários e programas.

Combessie (2004) adiciona que em toda pesquisa, as fontes documentais podem fornecer ao mesmo tempo informações complementares e uma diversificação dos esclarecimentos. Sendo assim, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os cursos de formação de professores/as de Educação Física<sup>8</sup>, o Projeto Político Pedagógico da instituição, o elenco de disciplinas, seus programas, assim como seu ementário, acessados a partir do *site* da instituição. Desta forma, foram escolhidas para observação, disciplinas que indicavam em suas ementas, questões concernentes às diferenças culturais e/ou questões ligadas diretamente à prática da Educação Física no ensino formal. Foram então selecionadas as disciplinas “Educação Física na Educação Infantil”, “Educação Física no Ensino Fundamental”, “Educação Física e sociedade”, “História da Educação Física” e “Educação Física e ludicidade”.

---

<sup>8</sup> Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 1 de 18 de Fevereiro de 2002; Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 2 de 19 de Fevereiro de 2002; Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Superior de 31 de março de 2004.



## Observação

Na maioria dos trabalhos acadêmicos que tive acesso, a observação se apresenta como uma etapa posterior às entrevistas, como uma técnica a ser utilizada para confirmar, refutar ou ampliar o que foi obtido com a realização das entrevistas. Neste estudo optei por realizar as observações, anteriormente às entrevistas, no sentido de captar as categorias nativas que podiam emergir e me servir de roteiro para as entrevistas.

Procurei, ao realizar as observações, refletir sobre aspectos importantes do que Roberto Cardoso de Oliveira (2006) chama de “O Trabalho do Antropólogo”: olhar, ouvir e escrever.

No que diz respeito ao olhar, Oliveira (2006) argumenta que esta primeira etapa da pesquisa de campo está no que o autor chama de “domesticação teórica do olhar”, ou seja, a partir do momento que o/a pesquisador/a se encontra preparado/a para a investigação empírica, o objeto para o qual dirige seu olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for o objeto de pesquisa, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nosso modo de enxergar a realidade. Sendo assim, o autor chama atenção para a preparação conceitual prévia do/a pesquisador/a, porém devemos também estar atentos/as para não cairmos em sistemas de interpretação fechados, que não permitam olhar para outros pontos e questões.

Oliveira (2006) discute que o olhar e o ouvir não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. Ambas complementam-se e auxiliam ao/à pesquisador/a a tomar conhecimento da realidade estudada. Assim como o olhar, o ouvir deve estar preparado para eliminar todos os “ruídos” que lhe pareçam insignificantes, isto é, que não façam sentido para os fins da pesquisa, dentro do corpo teórico da disciplina formadora ou para o paradigma no interior do qual o/a pesquisador/a foi treinado. O que o autor traz como aspecto a superar, diz respeito à diferença entre “idiomas culturais” entre pesquisador/a e informante, ou entre seus mundos, por ocasião da realização das entrevistas. Estar inserido nesta realidade, antes de se pensar em realizar entrevistas, mesmo tendo seu papel demarcado como “aquele/a que vai pesquisar” pode abrir caminhos para uma verdadeira interação entre pesquisador/a

e informante; não uma falsa ilusão da relação dialógica, mas uma relação de outra natureza, onde o/a informante possa se transformar em interlocutor/a.

Por último, a observação permite também que o/a observador/a chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o/a observador/a acompanha presencialmente as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Foram observadas por dois semestres as aulas de cinco disciplinas: educação Física e ludicidade, Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental, Educação Física e sociedade e História da Educação Física. Para a escolha das disciplinas foram seguidos os seguintes critérios: disciplinas que estão diretamente ligadas à docência em escolas, disciplinas que apresentam em sua ementa e/ou programa, referências que caracterizem alguma preocupação ligada à diversidade cultural e a aceitação por parte do/a docente que leciona a disciplina, a participar da pesquisa.

Procurei nesta etapa da pesquisa, ouvir docentes e discentes, perceber suas formas de agir e pensar, compreender os motivos pelos quais atividades e conteúdos eram selecionados pelos/as professores/as em contraposição a outros e o porquê da resistência dos/as alunos/as em realizar determinadas práticas. Busquei captar os diferentes olhares dos diferentes atores acerca da formação inicial e da atuação profissional dos/as futuros/as educadores/as. A partir deste olhar sugerido por Oliveira (2006), pude avançar para a confecção do roteiro de entrevistas que teve como base as categorias nativas surgidas no interior da instituição e anotadas no diário de campo.

## **Entrevista compreensiva**

O processo compreensivo apoia-se na convicção de que os indivíduos não são simples agentes que apresentam estruturas e sim produtores ativos do social, portanto, depositários de importantes saberes que devem ser assumido através do seu sistema de valores. O trabalho do/a pesquisador/a não se limita a esta fase, ele consiste na capacidade de interpretar e de explicar a partir de dados recolhidos. A

compreensão do sujeito é apenas um instrumento, o objetivo do/a pesquisador/a é a explicação compreensiva do social (KAUFMANN, 2013).

De acordo com Oliveira, Fonseca & Santos (2010), a entrevista compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções e se apresenta como importante recurso para a pesquisa qualitativa, principalmente em educação, considerando ter este campo uma dimensão social, histórica e cultural e, além disso, ser um processo de construção de identidade. Nesta perspectiva, a dialogicidade se constitui como fator fundamental para a realização da pesquisa.

Segundo Zago (2011), amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista não é neutra, ela se justifica pela necessidade decorrente à problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. Desta forma, foi definida a natureza da entrevista e a maneira como ela foi conduzida para melhor se ajustar às minhas preocupações.

Sendo fiel à premissa de trabalhar a partir dos estudos antropológicos, procurando relativizar os aspectos que foram observados, me utilizei da entrevista compreensiva uma vez que uma das suas características é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas (ZAGO, 2011).

De acordo com Kaufmann (2013)

A particularidade da entrevista compreensiva é a de utilizar as técnicas de investigação como instrumentos flexíveis e evolutivos: a caixa de ferramentas está sempre aberta e a invenção metodológica é rigorosa. A construção do objeto também está evoluindo permanentemente, com retardamentos, impasses, acelerações; a gestão das fases e dos ritmos depende desses sobressaltos. Portanto, ao mesmo tempo em que conduz as investigações e reflete sobre as hipóteses, o pesquisador deve ter um olhar direcionado para a economia geral do avanço dos trabalhos (KAUFMANN, 2013, p.68).

Esta forma de entrevista me permite ouvir, a qualquer tempo, os indivíduos envolvidos e as questões de estudo puderam ser modificadas a partir do que o campo me forneceu como dados, uma vez que a entrevista compreensiva não tem

uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações de acordo com o direcionamento que se quer dar à investigação (ZAGO, 2011).

Ainda de acordo com Zago (2011), na entrevista compreensiva o objetivo da investigação é a compreensão do social e o que interessa ao/à pesquisador/a é a riqueza do material que obtém. Este tipo de entrevista inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização.

Por ocasião do presente estudo realizei entrevistas com os/as professores/as das disciplinas escolhidas a partir da análise do ementário de disciplinas, com o diretor da instituição, com o/a coordenador/a do curso e também com alunos e alunas que já tivessem alguma vivência da prática pedagógica, principalmente aqueles/as que já haviam cursado ou estavam cursando a disciplina Prática de Ensino. Esta escolha se deu no sentido de compreender de que forma este curso de formação impregna (ou não) o olhar dos/as futuros/as professores/as para as questões da diferença e das relações de poder.

As entrevistas com os/as docentes ocorreram no intuito de perceber como estes/as caracterizam esta formação, avanços, limites e suas percepções acerca da diferença cultural no interior do curso.

Os roteiros de entrevistas foram elaborados a partir das questões surgidas e observadas nas aulas que acompanhei. Foram abordados aspectos do curso de formação, do estágio supervisionado, do papel do/a professor/a de Educação Física na escola e questões acerca das diferenças culturais no interior do curso, conforme Anexo I.

Procurei com estas fases da pesquisa, perseguir o objetivo de compreender se e de que forma a diferença cultural pode impregnar o curso analisado, buscando alcançar as percepções dos diferentes atores envolvidos nesta instância de formação.

## **1.6**

### **Organização da Tese**

A tese está organizada em seis capítulos: o 1º vem a ser esta introdução na qual discuto a construção do objeto de estudo, as questões do mesmo, hipóteses e objetivos.

No capítulo 2 apresento a fundamentação teórica na qual alguns eixos foram elencados, no sentido de fundamentar a discussão que se desenvolveu no presente estudo: **Cultura Corporal, Cultura de Movimento e Cultura Corporal de Movimento, Formação de professores/as de Educação Física e Educação intercultural.**

No eixo **Cultura Corporal, Cultura de Movimento e Cultura Corporal de Movimento**, discuto as diferentes denominações dadas aos elementos que constituem os conteúdos a serem trabalhados pelo campo da Educação Física, de acordo com as diferentes abordagens pedagógicas e seus/suas autores/as.

No eixo **Formação de professores/as de Educação Física** discuto de que maneira esta se apresenta, discutindo limites, aproximações e distâncias com a formação de professores/as de outras áreas assim como a tensão licenciatura X bacharelado em Educação Física.

No eixo **Educação Intercultural** apresento como foco refletir de que forma esta perspectiva pode impregnar os cursos e os currículos de formação de professores/as de Educação Física.

O capítulo 3 apresenta a instituição analisada, um pouco da sua história, suas características, o projeto político pedagógico, o elenco das disciplinas do curso de licenciatura assim como seu contexto atual. Também discuto acerca da análise documental das leis que regem os cursos de licenciatura em Educação Física, dos programas e ementas das disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso.

No capítulo 4 são discutidos os dados da pesquisa a partir das observações feitas nas diferentes aulas escolhidas para esta etapa da pesquisa.

O capítulo 5 apresenta as entrevistas que foram realizadas com docentes, discentes, diretor e coordenadora do curso de licenciatura analisado.

No capítulo 6 apresento as considerações finais do estudo, indicando possibilidades e desafios para a concretização de cursos de formação de professores/as de Educação Física que incorporem questões relativas às diferenças culturais e dialoguem com a perspectiva da Educação Intercultural.

## 2

### **Educação Física: conteúdos, formação de professores/as e possíveis contribuições da educação intercultural**

Para compreendermos o desenvolvimento da Educação Física enquanto disciplina escolar no Brasil faz-se necessário visitar um pouco da sua história. A influência dos campos médico e militar em sua gênese ilumina nossa compreensão acerca dos conteúdos que foram e ainda se mostram presentes nos currículos dos cursos de formação de professores/as de Educação Física e nas práticas pedagógicas destes/as profissionais. Neste capítulo procurei identificar quais são e de que forma se configuram os conteúdos específicos do campo da Educação Física, de que forma esta formação se apresenta e como a educação intercultural pode contribuir para uma “Educação Física outra<sup>9</sup>”, mais igualitária e menos excludente.

Tendo como referência a história da Educação Física, se pode afirmar que seu desenvolvimento se deu à parte do desenvolvimento do campo educacional e, da mesma forma, independente do campo da didática (MENDES, 2005).

Guiraldelli Jr (1992) aponta cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física higienista, A Educação Física militarista, A Educação Física pedagogista, a Educação Física competitivista e a Educação Física popular.

O viés higienista da Educação Física é fortemente evidenciado nos anos finais do Império até a primeira república. Esta tendência defendia a ênfase na questão da saúde, ou seja, a ginástica, o jogo, os esportes em geral, tinham o objetivo de disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas que pudessem deteriorar sua saúde e também os aspectos morais, comprometendo assim a “vida coletiva” (GHIRALDELLI JR, 1992).

O meio militar também tem grande influência no cenário da constituição do campo da Educação Física. Até hoje vemos práticas que nos remetem ao

---

<sup>9</sup> Me aproprio do termo “outro” para refletir acerca de formas “outras” de se pensar a prática e a formação de professores/as de Educação Física, fazendo referência às ideias do grupo modernidade/colonialidade. Este grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e têm como postulado principal que a colonialidade é constitutiva da modernidade. Discute o conceito do “pensamento-outro” e o mesmo parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não existência, a existência dominada e desumanização. É uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina (OLIVEIRA & CANDAU, 2011, p.8).

militarismo: a formação de alunos e alunas em filas, o uso do apito, a defesa da bandeira do país em jogos internacionais, são exemplos desta influência.

Para Ghiraldelli Jr (1992), a Educação Física militarista (década de 1930 e meados da década de 40), destacava o seu papel na formação do homem obediente e adestrado. A ideia central de tal concepção era o “aperfeiçoamento da raça” seguindo as determinações impostas pela “biologia nazifascista”, daí a Educação Física funcionar como atividade aceleradora do processo de seleção natural.

A Educação Física no período pós-guerra (1945 a 1964) passa a ser vista como uma disciplina educativa por excelência, no âmbito da rede pública. Neste período, crescem os estudos sobre Educação Física comparada e o modelo americano é eleito pelos intelectuais ligados ao campo da Educação Física brasileira, como o mais interessante a ser seguido. Contudo, esta nova concepção chamada Educação Física Pedagogicista, inaugura formas de pensamentos que modificam a prática da Educação Física assim como a postura do/a professor/a: instauração da apologia da Educação Física enquanto centro vivo da escola pública, ou seja, professores/as de Educação Física são, desde então, responsáveis pelas particularidades educativas das quais as outras disciplinas, as chamadas instrutivas não poderiam cuidar. Os jogos intra e interescolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, todos estes eventos passam a ser responsabilidade destes/as professores/as. Pode-se encontrar esta prática até hoje em escolas públicas e privadas, causando um esvaziamento e até menos a “menos valia” dos conteúdos específicos da área de Educação Física (GHIRALDELLI JR, 1992).

A Educação Física nos anos 70 ganha um viés competitivista, vinculado ao grande avanço científico nas áreas ligadas ao campo biomédico. Era incentivada pela ditadura pós-64 no sentido de uma ideia de tecnização da Educação Física e de uma racionalização despolitizadora, capaz de aumentar a representatividade do Brasil nas competições esportivas internacionais. Com isso, a Educação Física foi utilizada para eliminar as críticas internas e para forjar o clima de prosperidade, desenvolvimento e tranquilidade (GHIRALDELLI JR, 1992).

Para Bracht (1999), a partir da década de 1970 no Brasil e no mundo passa a constituir-se mais claramente um campo acadêmico da Educação Física, campo este que se estrutura a partir das universidades, em virtude da importância da

instituição esportiva, já em simbiose com a Educação Física. Sendo assim, a Educação Física, como participante do sistema universitário brasileiro, acaba por incorporar práticas científicas deste campo. Inicia-se então a busca pela qualificação do corpo docente dos cursos de graduação em programas de pós-graduação, inicialmente no exterior, mas também e crescentemente no Brasil. Um grupo desses/as docentes optou por buscar os cursos de pós-graduação no Brasil. Principalmente com base nessa influência, o campo da Educação Física passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista.

No final da década de 1970 e início dos anos 80 fez-se necessária a mudança de rumos da Educação Física brasileira. As chamadas abordagens de Educação Física escolar surgiram com objetivo de combater o viés competitivista e excludente presente até então.

Guiraldelli Jr (1992) ainda discorre sobre o que chama de Educação Física popular, esclarecendo que a mesma não revela uma grande produção teórica e de fácil acesso, uma vez que grande parte dos documentos do Movimento Operário e Popular que poderiam conter a teorização sobre as práticas de Educação Física autônoma dos/as trabalhadores/as, foram eliminados. Para o autor esta tendência privilegiava a ludicidade, a solidariedade, a organização e mobilização dos/as trabalhadores/as na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

A partir das tendências acima destacadas e que compõem a construção do campo da Educação Física no Brasil, busco compreender a consolidação dos conteúdos a serem tratados pela mesma como disciplina escolar, discutindo a centralidade do conceito de cultura para o campo.

## 2.1

### O conceito de cultura e a Educação Física

O conceito de cultura tem diversos sentidos e os mesmos têm variado ao longo dos tempos. De acordo com Canen & Moreira (2001), podemos dizer que o conceito apresenta cinco sentidos ao longo da história.



O primeiro, encontrado na literatura do século XV enxerga a cultura ligada ao cultivo da terra, de plantações e de animais. Por conta disso, alguns termos surgem como agricultura, floricultura e suinocultura (CANEN & MOREIRA, 2001).

Outro sentido apresentado pelos autores advém do século XVII, estendendo a compreensão do primeiro, para a mente humana. Fala-se então da mente cultivada e supõe-se que apenas alguns indivíduos, grupos ou classes sociais a teriam. No século XVIII a ideia classista do sentido de cultura consolida-se focalizando que apenas as classes privilegiadas da sociedade europeia poderiam alcançar um nível de refinamento tal que as definiriam como cultas. No século XX ocorre a inclusão da ideia de classe popular, evidenciando que estas não chegariam a um patamar superior (CANEN & MOREIRA, 2001).

O iluminismo traz o terceiro sentido do termo e neste é evidenciada a crença em um processo unilinear e histórico de autodesenvolvimento da humanidade, pelo qual todas as sociedades deveriam passar, inevitavelmente. Novamente surge a ideia de superioridade, uma vez que apenas algumas classes poderiam atingir o grau mais elevado de desenvolvimento (CANEN & MOREIRA, 2001).

A visão antropológica traz um quarto sentido para cultura, agora sendo empregada no plural (culturas), identificada como a forma geral de vida de um determinado grupo social, seus distintos modos de vida, valores e significados compartilhados, ou seja, seus conteúdos culturais (CANEN & MOREIRA, 2001).

Os autores apresentam um quinto sentido para o termo cultura e o mesmo deriva da Antropologia Social. Concebe-se a cultura como prática social, não como coisa ou estado de ser. Sendo assim, quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha uma série de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. Para o autor e a autora a palavra cultura evoca

[...] o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura a partir dessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um *conjunto de práticas significantes* (CANEN & MOREIRA, 2001, p.19, *grifo dos autores*).

Geertz (2011) defende um conceito de cultura essencialmente semiótico. Para ele o homem está amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, sendo a cultura estas teias e sua análise, uma ciência interpretativa à procura de significado.

Daolio (2004) acredita ser cultura o principal conceito para o campo da Educação Física uma vez que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O autor adiciona ainda que o/a profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, ele/ela trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, definidas historicamente como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. Desta forma, o que definiria se uma ação corporal merece trato pedagógico pela Educação Física é a consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural própria do contexto onde se realiza.

Defendo a necessidade da problematização do conceito de cultura no campo da Educação Física, concordando com Neira & Nunes (2006). Os autores discutem que o movimento corporal confere a especificidade da Educação Física, porém, não se trata de um movimento institucionalizado, reproduzido, estereotipado e acabado. Trata-se do movimento humano com sentido e significado, atrelado ao contexto sócio-histórico-cultural em que é produzido. Desta forma o movimento representa e expressa uma cultura, sendo intencionalmente comunicativo e ocorre no interior de uma manifestação cultural.

Afirmar que o homem possui construções corporais diferenciadas em função de contextos culturais diversos é de fácil comprovação, segundo Daolio (2006).

Para o autor

Basta observar o enorme elenco de hábitos corporais, formas de cobrir o corpo, práticas lúdicas, formas de marcar o corpo, tipos de dança, cuidados com o corpo, conceitos de saúde etc., que os mais variados grupos humanos espalhados pelo mundo apresentam. O mais sutil, entretanto, é discutir as formas de significação a respeito do corpo e do movimento que o homem vai construindo ao longo do tempo e do espaço. Assim, a modalidade esportiva, como o basquetebol, por exemplo, adquire matizes diferentes em função da dinâmica cultural específica de cada local. Nesse sentido, há várias formas de se praticar o basquetebol, assim como há várias formas culturais de se compreender a dança, o jogo, a ginástica (DAOLIO, 2006, p.96).

Vários autores/autoras e suas obras considerados como referência no campo da Educação Física se utilizam do termo cultura de diversas formas. O termo vem acompanhado de expressões como “física”, “corporal”, “de movimento”, “corporal de movimento” apresentando sentidos distintos, mas todos/as procuram definir quais os conteúdos dos quais o campo da Educação Física trata. Procurei discutir acerca das diferentes nuances dadas ao termo, a partir das variadas concepções apresentadas.

## 2.2

### **Cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento**

Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht (1992), no livro intitulado “Metodologia do Ensino de Educação Física” não só inauguram a abordagem crítico-superadora da Educação Física escolar, como também apresentam a “cultura corporal” como o conhecimento do qual a Educação Física trata. Para os autores a expressão corporal é apresentada como linguagem, como conhecimento universal, um patrimônio cultural da humanidade que deve ser transmitido aos educandos e educandas para que possam compreender a realidade a partir de uma visão de totalidade, de forma dinâmica e suscetível a transformações.

A obra é tratada no campo da Educação Física como COLETIVO DE AUTORES, influenciando na ocasião de sua publicação até os dias de hoje, a prática pedagógica de muitos/as professores/as de Educação Física brasileiros/as, embora muitos/as de seus opositores/as sinalizem que a mesma não apresenta formas de como fazer, o que se caracterizaria como um problema para a área.

A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neo-marxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos teóricos José Carlos Libâneo e Demerval Saviani. Levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como elaboramos conhecimentos,

valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico (SOARES ET AL., 1992).

Para Soares et al. (1992), a cultura corporal é configurada com temas ou formas de atividades exclusivamente corporais que constituirão seu conteúdo (jogo, esporte, ginástica e dança). O estudo deste conhecimento visa então a apreensão da expressão corporal como linguagem.

Ainda de acordo com Soares et al. (1992), a pessoa humana se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o artístico, para o lúdico, para o estético, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que serão chamados de “significações objetivas”. Em face delas desenvolve um sentido pessoal que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.

Sendo assim, os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do/a homem/mulher e as intenções/objetivos da sociedade. Citando Leontiev (*apud* SOARES ET AL., 1992), as significações não são eleitas pelo ser humano, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais. Desta forma pode-se perceber que o/a aluno/a atribui um sentido próprio às atividades que o/a professor/a lhe propõe, mas estas atividades em geral, recebem uma significação dada socialmente e nem sempre coincide com a expectativa do/a educando/a.

Sendo assim, a reflexão acerca de questões sobre ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações de trabalho, preconceitos raciais, sociais, ligadas às deficiências e geracionais, distribuição de renda e outras, torna-se imprescindível se houver a real pretensão de possibilitar ao/à aluno/a da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Em outras palavras, cabe à escola promover a apreensão da prática social e, portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (SOARES ET AL., 1992).

Para Daolio (2004) o COLETIVO DE AUTORES traz inegáveis contribuições ao campo da Educação Física ao instaurar a cultura corporal como objeto de estudo da área. Desta forma, as várias manifestações corporais humanas,

não mais são tomadas como conteúdos tradicionais estanques e sim como construções históricas da humanidade. Os temas tratados pela Educação Física, sendo considerados como elementos da cultura, estarão presentes nas aulas como fenômenos necessários para a inserção dos/as alunos/as na realidade social e não apenas como expressões da natureza biológica do ser humano.

Mesmo trazendo importantes contribuições para a área, a obra é bastante criticada e apresenta algumas fragilidades. Para Daolio (2004), a discussão proposta pelos autores e autoras mostra-se insuficiente para garantir a plena valorização dos aspectos simbólicos das condutas humanas. Para ele, quando o COLETIVO DE AUTORES se refere à cultura corporal como patrimônio da humanidade, enfatiza a dimensão do acúmulo de conhecimentos, das produções humanas, mas não avança na premissa de que os conhecimentos são produzidos pelo ser humano ao longo de sua história e são contextualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas.

Uma outra crítica é feita à obra: a mesma apresenta uma proposta metodológica de Educação Física centrada nos interesses da classe trabalhadora e das camadas populares. Como seriam definidos os conteúdos a partir dos interesses destas camadas da sociedade? Que conteúdos seriam selecionados? Quem poderia defini-los? Os/as alunos/as da classe dominante teriam outra Educação Física? Os conteúdos pertinentes às classes dominantes não seriam importantes e por isso não seriam desenvolvidos nas aulas? Existiria uma cultura corporal das camadas populares e outra da classe dominante?

Para Daolio (2004) o COLETIVO DE AUTORES apresenta certa dificuldade em considerar a dimensão simbólica dos seres humanos e a mesma destaca que bastaria a conscientização a respeito das formas de dominação a que os indivíduos são submetidos para a superação do estado de alienação. O autor discute que a obra tem um olhar simplista ao considerar que as diferenças ocorrem somente entre as classes sociais, ignorando o que ocorre no interior de cada classe social.

A discussão acerca da cultura empreendida no referido livro a vê como produção humana, como algo material, externo ao homem e esta premissa permite a classificação de grupos sociais e culturais mais ou menos civilizados, conforme a quantidade de produção cultural. Avançar para uma consideração simbólica da

cultura auxiliaria na compreensão da lógica dos conteúdos do campo da Educação Física de forma menos determinista e menos estruturada a partir de padrões pré-estabelecidos. Permitiria ainda compreender a dinâmica da Educação Física escolar como prática cultural que ressignifica e revaloriza os conteúdos historicamente construídos da área, considerando as especificidades próprias de cada grupo (DAOLIO, 2004).

O conceito de cultura adotado pelo livro parece rígido, estático, unilateral. Permite a negação do caráter dinâmico e plural dos valores e hábitos de determinados grupos, desvinculando-se assim, do cotidiano dos/as alunos/as (DAOLIO, 2006).

No ano de 2012 O COLETIVO DE AUTORES foi reeditado e revisado. Por ocasião desta segunda edição da obra os autores e as autoras foram entrevistados/as, convidados/as a fazer uma releitura do livro e indicar suas críticas e possíveis equívocos.

Micheli Escobar expõe que para o objetivo de elaborar uma proposição teórica de caráter pedagógico, faz-se necessário que um coletivo deva ter uma unidade manifesta no seu pensamento político e filosófico, o que não ocorreu por conta da elaboração do COLETIVO DE AUTORES. Para a autora, o grupo de autores/as foi recrutado como um grupo de professores e professoras defensores/as de uma perspectiva teórica progressista que visava superar o tecnicismo que desde a década de 1970 impregnava os pressupostos do campo da Educação Física, cujas bases se fundamentavam no objetivo de desenvolvimento da aptidão física (SOARES ET AL., 2012).

Escobar argumenta que a obra pode ser considerada com a primeira no país a tratar do conhecimento específico da Educação Física como disciplina, em um sistema coerente entre teoria e prática. Segundo a autora, o livro apresentou a prática do homem para a explicação do que é a Educação Física, salientando que este campo se ocupa de uma grande área da cultura que seria a cultura corporal. A autora diferencia “cultura corporal” de “cultura do corpo”. A última não seria mais que a racionalização formalista da atividade humana que instrumentaliza as ações separadamente em físicas e intelectuais. Já a cultura corporal

[...] é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que

materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular (SOARES ET AL.,2012, p.127).

E adiciona que

A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes (SOARES ET AL.,2012, p.128).

Michele Escobar levanta um ponto que a seu ver, trata-se de um equívoco do COLETIVO DE AUTORES. Os/as autores/as afirmavam que a Educação Física seria uma disciplina escolar que tinha como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem. Para Escobar, ela e os/as outros/as autores/as caíram na “cilada” da linguagem, mas atualmente a autora compreende que não havia nada de expressão corporal nas atividades da cultura corporal, pois, tendo o jogo como exemplo, no momento do mesmo, o/a jogador/a não está expressando nada, não está transmitindo nada “para fora”, o jogo o/a está envolvendo, preocupando-o/a pela própria subjetividade da atividade e de seu objetivo implícito. É o/a jogador/a que ao mesmo tempo produz e está consumindo aquilo que ele/ela está produzindo (SOARES ET AL.,2012).

Michele Escobar apresenta o conceito de cultura empregado pelo COLETIVO DE AUTORES:

A cultura corporal é uma parte da cultura toda do homem. O conceito de cultura que nós temos também é diferente porque nós, com fundamento no marxismo, entendemos que a cultura é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. Cultura não é apenas isso que nós vulgarmente estamos acostumados a tratar: cultura é dança, é folclore, é pintura, é literatura. Não! Cultura é tudo que o homem faz e produz. O povo é culto quando ele tem um alto grau de desenvolvimento da ciência, um alto grau de desenvolvimento da tecnologia, um alto grau de desenvolvimento de todo tipo de empreendimento, de produção que o homem faz para viver, sobreviver, para construir sua vida. E não somente essa parte restrita dita “arte” no senso comum. Nós dizemos que há um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado a partir de atividades que materializam as relações

múltiplas entre as experiências ideológicas, políticas, sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, competitivos ou outros, em dependência das motivações do homem (SOARES ET AL.,2012, p.130).

Maria Elizabeth Pinto é a única autora do COLETIVO DE AUTORES que não é da área da Educação Física, sendo pedagoga, responsável pelo primeiro capítulo do livro e traz uma questão importante para a releitura da obra. A tese do COLETIVO DE AUTORES apontava que a transformação social passaria pela construção da consciência de classes da camada trabalhadora e de suas lutas, e a nova sociedade confrontaria a sociedade capitalista e suas formas de exploração. Maria Elizabeth argumenta que nos dias de hoje não apenas as classes sociais são vítimas de exploração no contexto econômico predominante, aponta a exploração de gênero com foco na mulher e salienta que existem tensões de natureza ética, política, religiosa, de raça, comportamentos de xenofobia, que estão presentes na grande demarcação da exploração mundial (SOARES ET AL.,2012).

Valter Bracht, também um dos/as autores/as do COLETIVO DE AUTORES, aponta como avanço da obra o desenvolvimento da concepção do objeto da Educação Física, a partir do conceito de cultura. Cita diversos/as autores/as que criticaram a obra ao longo dos anos e chama atenção para a importância de se contextualizar historicamente esta produção. “... *o Coletivo de Autores é, como qualquer livro, filho do seu tempo*” (SOARES ET AL.,2012, p.150).

Assim como Micheli Esclar, Celi Taffarel aponta necessidades de melhor compreensão para o que o livro chama de objeto de estudo da Educação Física, ou seja, a expressão corporal como linguagem. Celi Taffarel destaca que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal e adiciona que

As relações entre atividade física – Educação Física – cultura corporal são uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais e isto não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, e muito menos a partir de uma representação, a linguagem, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano, a partir da luta de classe. Por isso não podemos abstrair das práticas corporais seus sentidos e significados, ou seja, seu conteúdo histórico. O homem não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e



reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola (SOARES ET AL.,2012, p.163).

Embora apontada como questão a ser melhor discutida por Taffarel e Escolar, Carmen Lúcia Soares, também autora da referida obra salienta que a afirmação de que a Educação Física escolar trabalha com a “expressão corporal como linguagem” é impecável pois entende que esta premissa permite pensar nas tantas linguagens existentes: o esporte, o jogo, a dança, a capoeira e a luta (SOARES ET AL.,2012).

Lino Castellani Filho, o sexto autor da obra, fala da necessidade do surgimento da mesma, para o campo da Educação Física.

A Educação Física tinha que romper a sua relação paradigmática com a *aptidão física* e tinha que se aproximar de uma outra relação paradigmática de natureza *histórico-social*. Então tinha que chamar para ela elementos presentes nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais, portanto na Sociologia, na Antropologia, na História, na Filosofia, e a partir daí orientar o processo da sua inserção na educação escolar brasileira. Ela tinha que continuar respondendo à sua relação paradigmática com a aptidão física, não tinha que estar na escola para melhorar a aptidão física do aluno... (SOARES ET AL.,2012, p.189, *grifo do autor*).

E defende a atualidade da obra:

Então a *concepção crítico-superadora* parte do pressuposto que o *apreender a realidade é ponto de partida* para nela intervir de forma crítica, criativa e autônoma. Essa é a grande sacada lá presente! E isso permanece vivo, atual. O que pode ser passivo de nova síntese são as novas sistematizações de experiências concretas do como lidar no cotidiano da escola com os conteúdos da Educação Física... (SOARES, ET AL.,2012, p.196, *grifo do autor*).

Autores como Neira & Nunes (2006) defendem o uso do termo “cultura corporal” e atribuem ao mesmo as diferentes manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da dança e da luta, tendo cada uma distinta identidade cultural, sentido e significado diferentes na cultura na qual ocorrem.

Outro momento importante para a história e desenvolvimento da Educação Física no Brasil foi o lançamento do livro “Transformação Didático-pedagógica dos esportes” de Elenor Kunz no ano de 1994. A obra nasceu a partir de reflexões

ocorridas em 1991, tendo o ensino do esporte como sua proposta de Educação Física Escolar. Parte da crítica ao olhar restritivo da Educação Física tradicional, pautado exclusivamente nas ciências naturais. Kunz rebatia então a proposta de “cultura corporal” trazida pelo COLETIVO DE AUTORES como conteúdo da Educação Física e inaugurava a cultura do movimento como um agir comunicativo e próprio da Educação Física.

Kunz salienta que ao utilizar o termo “cultura corporal” para definir uma área de conhecimentos específicos da Educação Física, a obra escrita pelo chamado COLETIVO DE AUTORES poderia estar reforçando o velho dualismo “corpo e mente” há muito discutido no âmbito da Educação Física. Para Kunz, com toda certeza, estes autores e autoras sabem que, pela concepção dualista de homem, se existe uma cultura humana que é apenas corporal, devem existir outras que não o são, que devem ser então mentais ou espirituais e certamente não incluiriam a cultura corporal do jogo, do esporte, da ginástica e da dança como “cultura corporal” na concepção dualista. Para Kunz trata-se de um conceito tautológico uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal. O homem como um ser-no-mundo é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty. Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo então, haver esta distinção, ou seja, que atividades como o jogo tenham de pertencer à chamada cultura corporal e a leitura à cultura intelectual (KUNZ, 2004).

Nesta obra Kunz propõe e justifica a necessidade de se introduzir nas escolas uma nova forma de se ensinar os esportes. Desta forma uma nova abordagem da Educação Física escolar é instaurada: a crítico-emancipatória.

Na abordagem crítico-emancipatória, ao invés de se ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas de esportes, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permitam aos/às alunos/alunas melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isso implica que no ensino, além de se treinar habilidades e técnicas, devem ser consideradas a interação social e a linguagem. Na Educação Física a temática da linguagem verbal ganha expressão,

mas todo o ser corporal do sujeito se torna linguagem, a linguagem do se movimentar enquanto diálogo com o mundo. Kunz propõe ainda que os conteúdos sejam ensinados a partir de uma sequência de estratégias, denominada “transcendência de limites” (KUNZ, 2004).

Para Kunz (2004) o objeto da pedagogia da Educação Física se estende ao se movimentar do ser humano; não um ser humano abstrato, mas sim um ser humano que tem história, contextualizado, que faz parte de uma classe social, enfim, um ser humano com inerente necessidade de se movimentar. Desta forma, o objeto de estudo da Educação Física deveria focar seu olhar sobre todas as manifestações humanas, de maneira contextualizada, nas quais ser humano e movimento são relevantes tanto ao agir e pensar como para as próprias relações entre os indivíduos. A Educação Física deveria se ocupar pedagogicamente com as situações em que o se movimentar se configure como relação de experiência sociocultural com o meio circundante, de forma enriquecedora e relevante para o desenvolvimento do ser humano.

Kunz (2004) ao longo da obra vai desenvolvendo o conceito de cultura de movimento argumentando que somente quando os conceitos de corpo e movimento forem definidos de acordo com a sua contribuição à educação e ao desenvolvimento dos indivíduos (do/as jovens), pode ser decidido como e com que objetivo o esporte pode se tornar objeto de ensino na Educação Física. Adiciona ainda que

[...] a pedagogia que estuda os esportes para a Educação Física deve estudar o homem que se movimenta, relacionado a todas as formas de manifestação deste se-movimentar, tanto no campo dos esportes sistematizados, como no mundo do movimento, do mundo vivido, que não abrange o sistema esportivo. Ou seja, na família, no contexto onde vive, no trabalho, etc., pois o homem continua um ser que se movimenta mesmo quando ele age fora dos contextos materiais previamente estabelecidos para a prática do esporte (KUNZ, 2004, p.68).

Kunz (2004) cita a obra de Dietrich e Landau, autores que discutem que todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte e que pertencem ao mundo do se movimentar, o que o homem dessa forma produz, de acordo com a sua conduta, seu comportamento e mesmo as resistências que se contrapõem a essas condutas, tudo isso seria definido como cultura de movimento.

Para Daolio (2004) a abordagem critico-emancipatória de Kunz apresenta um grande esforço em romper com visões biologicistas e com a ruptura natureza/cultura, premissas que acabam por eliminar a possibilidade de tomar o ser humano e seus aspectos como integrantes de um todo indissociável. A abordagem traz ainda uma discussão sobre o necessário equilíbrio entre as identidades pessoal e social, como elementos de um mesmo ser humano e de uma mesma ação. Sendo assim, o ser humano que vive, percebe e sente é o mesmo que atua também no mundo, interagindo não apenas com o meio, mas também com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a sociedade.

Para alguns/mas autores/as trata-se de um documento norteador, mas para autores/as como Suraya Darido & Irene Rangel (2008), trata-se de uma nova abordagem de Educação Física escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados no ano de 1997 referentes aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental e, posteriormente, em 1998 para os 3º e 4º ciclos e indicam uma possibilidade de aproximação entre as abordagens já propostas para a prática da Educação Física escolar.

Assim como as abordagens anteriormente apontadas, os PCNs sinalizam a necessidade de superação da ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, criticando a prática excludente e excessivamente competitiva da Educação Física. Importante salientar que o referido documento traz diferenças importantes para as duas etapas de ensino: nos PCNs que norteiam os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, é defendido o termo cultura corporal e nos documentos referente aos quatro anos finais é inaugurada a expressão cultura corporal de movimento.

Os PCNs para os quatro anos iniciais dão início à discussão acerca da cultura corporal explicitando que o ser humano sempre produziu cultura. O conceito de cultura no documento é entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os (BRASIL, 1997).

Quanto à cultura corporal o documento argumenta que

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que

tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal (BRASIL, 1997, p.23).

E no caso específico da Educação Física:

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 1997, p.23).

Embora o documento utilize a expressão cultura corporal, algumas críticas são feitas quanto ao seu emprego. Micheli Escobar, uma das autoras do COLETIVO DE AUTORES afirma que embora a obra seja citada no referido documento, o mesmo fala de uma cultura do corpo e não cultura corporal (SOARES ET AL.,2012).

Os PCNs para os anos finais do Ensino Fundamental trazem a mesma discussão acerca do termo cultura, mas, no entanto, inauguram o emprego da expressão cultura corporal de movimento. O Documento não explicita o motivo para o deslocamento dos termos. De acordo com os PCNs, dentro de um enorme universo de produções da cultura corporal de movimento (utilitárias ou lúdicas), algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade (BRASIL, 1998).

Segundo os PCNs, entende-se a Educação Física:

[...] como uma área de conhecimento da *cultura corporal de movimento* e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na *cultura corporal de movimento*, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício

do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p.29, *grifo nosso*).

Conforme o mesmo documento, a Educação Física tem como temas os jogos, a ginástica, o esporte, a capoeira e outras temáticas relacionadas com o contexto histórico-social de alunos e alunas. Embora o documento deixe claros os temas que devem ser trabalhados pela Educação Física, sugere que esses não tenham um fim em si mesmos, mas que possam ser apropriados de forma a viabilizar o desenvolvimento, não só numa dimensão técnica, mas também social, afetiva, cultural e cognitiva dos educandos.

Os PCNs referentes à Educação Física apresentam ainda uma seção intitulada Pluralidade Cultural:

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais. Permite também que se perceba como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. Particularmente no Brasil, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as ginásticas, das mais variadas origens étnicas, sociais e regionais, compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. O acesso a esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais (religiosos, econômicos e de diferentes origens regionais) e das pessoas que deles fazem parte (BRASIL, 1998, p. 39).

Parece-me que os PCNs se tratam de uma tentativa de abarcar as abordagens metodológicas da Educação Física escolar, mas em alguns momentos o documento se apresenta contraditório, uma vez que as diversas abordagens apresentam distintos interesses e muitos distanciamentos. Mesmo assim, o documento se apresenta como uma tentativa inovadora de nortear a prática escolar da Educação Física, trazendo importantes questões para reflexão e intervenção escolar.

As diferentes abordagens trazem contribuições importantes para o campo da Educação Física, porém o conceito de cultura apresentado nas mesmas não dialoga com as diferenças culturais de forma reflexiva e superadora de preconceitos. Refletir acerca de práticas onde todos e todas tenham voz e participação igualitária nas decisões acerca da seleção de conteúdos a serem ministrados nas aulas, ainda se apresenta de maneira tímida e o ensino dos esportes ainda se encontra presente como conteúdo priorizado pelo campo.

Mesmo assim, os/as professores/as e futuros/as professores/as encontram nas abordagens, subsídios para práticas mais democráticas, mesclando-as e fazendo suas escolhas metodológicas de acordo com as situações que surgem.

Outra colocação importante diz respeito à forma como estas abordagens foram refletidas e desenvolvidas. Conforme discute Tardif (2012), muitas teorias são formuladas por especialistas que nunca lecionaram em escolas e as mesmas são criadas a mercê do conhecimento práticos dos/as docentes. O distanciamento entre teoria e prática pode se apresentar como obstáculo para que os/as professores/as possam se apropriar das diferentes abordagens em sua prática pedagógica.

Sendo assim reflito que os cursos de Formação de professores/as de Educação Física necessitem repensar seus currículos no sentido de oferecer aos/às futuros/as educadores/as físicos/as ferramentas necessárias para se refletir acerca da diferença cultural existente em nossa sociedade que eclode a cada dia, com mais força, no interior de nossas escolas. Na seção a seguir, apresentarei como a literatura vem tratando a referente temática.

## 2.3

### Formação de professores/as de Educação Física

Procurando compreender como as pesquisas sobre formação de professores/as de Educação Física estão sendo realizadas no campo da educação, uma busca foi realizada no *site* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos últimos 10 anos, ou seja, foram examinados os trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED entre os anos de 2003 e 2012.

Os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED são divididos em **Grupos de Trabalhos** ou **GTs**. O **Grupo de Trabalho 08** é o grupo designado a receber trabalhos relativos à Formação de Professores. Dentro dos **GTs** as comunicações são divididas em **TRABALHOS** e **PÔSTERES**. Foram consideradas apenas as publicações da categoria Trabalhos uma vez que estes tratam de pesquisas já concluídas. Entre as 35ª e 26ª Reuniões Anuais da ANPED

foram encontrados 6 trabalhos que discutem as questões da formação de professores/as de Educação Física.

A partir desta análise pode constatar que as questões ligadas à diferença cultural não têm sido praticamente contempladas nestes estudos uma vez que apenas um único trabalho reflete acerca desta temática, tendo como foco a Educação do Campo. Desta forma, será apresentada uma busca mais ampla, no sentido de compreender como esta temática surge (ou não) nos trabalhos de conclusão de mestrado e de doutorado.

Uma outra busca foi realizada no Banco de Teses da CAPES, portal este que disponibiliza os resumos das dissertações e teses defendidas no período compreendido entre 1987 e 2011. O período selecionado para o levantamento foi o mesmo utilizado para a busca pelas produções das Reuniões Anuais da ANPED (2003 a 2012) sendo que as produções do ano de 2012 ainda não se encontram disponíveis.

A partir deste levantamento pude identificar que o tema “formação de professores/as de Educação Física” tem sido mais investigado em pesquisas de mestrado do que em pesquisas de doutorado assim como em programas de pós-graduação em Educação, tendo um menor número de produções a partir de programas de pós-graduação em Educação Física. As instituições públicas aparecem em maior número, em detrimento das privadas.

Os temas que mais aparecem nestas pesquisas versam acerca dos conteúdos específicos do campo da Educação Física (cultura do movimento, dança, lazer, esportes e ginásticas). Logo após encontramos uma grande preocupação em investigar aspectos ligados aos/as professores/as formadores/as de futuros/as docentes. O estágio supervisionado também surge como tema de grande interesse assim como o projeto político pedagógico das instituições. Apenas uma pesquisa versou acerca do tema de interesse da presente pesquisa: formação de professores/as de Educação Física e multiculturalismo. A formação continuada destes/as docentes não foi muito contemplada e temas ligados a grupos específicos também surgiram de forma tímida: mulher e esporte, Educação Física gerontológica e para Educação infantil.

Cabe ressaltar que o levantamento teve os resumos como limitação uma vez que estes, muitas das vezes, são apresentados de forma incompleta, não



permitindo uma análise mais ampla. Mesmo assim foi possível perceber que a temática acerca da diferença cultural praticamente surge de maneira muito tímida nos trabalhos produzidos.

Após estas duas buscas procurei identificar o que as revistas científicas importantes para o campo da Educação Física discutem sobre a formação de professores/as de Educação Física, consolidando assim o referencial teórico no qual me apoio.

### **2.3.1**

#### **Formação de professores/as de Educação Física: dialogando com os/as autores/as do campo**

Conforme o sinalizado por Barbosa-Rinaldi (2008), os estudos atuais sobre formação de professores/as apontam para a grande tendência dos cursos de licenciatura formarem docentes despreparados para lidar com a maioria das situações que ocorrem na atuação profissional, pois recebem uma formação instrumentalizadora e permeada na racionalidade técnica. Sendo assim, os/as futuros/as educadores/as não são preparados/as para terem autonomia quanto à aquisição e produção de conhecimento e muito menos, em como lidar com ele na prática docente.

De acordo com a mesma autora, a partir dos anos de 1980 os/as estudiosos/as da área da Educação Física voltaram-se para a problemática da formação destes/as professores/as no intuito de alcançar uma nova postura para o ensino superior, entendendo que a formação inicial trata-se do momento onde os/as futuros/as docentes irão adquirir informações e construir conhecimentos para sua atuação profissional. É a ocasião onde os/as então estudantes poderão alterar, ou não, a sua concepção de Educação Física e assumir, ou não, uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante. Neste período a comunidade acadêmica da Educação Física mobilizou-se para promover uma formação coerente com as aspirações da sociedade brasileira. Porém, nos dias de hoje, as questões acerca desta formação profissional continuam sendo discutidas uma vez que o paradigma hegemônico que reconhece o esporte como conteúdo principal da Educação Física e a racionalidade técnica ou tecnológica (instrumental) ainda se

encontram presentes nos cursos de Educação Física, quer seja na forma como os currículos são estruturados, ou no fazer pedagógico dos/as docentes (BARBOSA-RINALDI, 2008).

Mendes (2005) nos mostra que a formação dos/as professores/as de Educação Física é primordialmente marcada pelo predomínio de disciplinas biomédicas e esportivas, evidenciando os valores hegemônicos. O autor adiciona ainda que o currículo da Educação Física apresenta-se essencialmente construído com conteúdos do esporte ou a ele ligados, com alto cunho competitivo e também com uma grande preocupação em fazer com que a área se torne um celeiro de talentos para o esporte, a nível nacional, em detrimento da democratização da mesma.

Nunes (2006) adiciona que apesar do intenso debate na área, ainda encontramos nas práticas de Educação Física a ênfase na aptidão física e manutenção do esporte como conteúdo principal de suas aulas. O autor expõe que existe um número expressivo de professores/as que se identificam com uma visão biologicista, ou seja, docentes que defendem que a Educação Física deva ter como grande objetivo a melhoria da aptidão física dos indivíduos.

Botelho & Oliveira (2006), ao realizar um estudo no Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, constataam que o currículo da instituição até o ano de 2005 se configura como altamente técnico. Segundo os autores este fato se dá devido ao excesso de disciplinas desportivas e suas configurações no interior do currículo, calcadas nas tendências militarista e competitivista, em sua maioria.

Ao analisar a história da primeira Escola de Educação Física do Brasil ligada a uma universidade, pôde-se perceber a tendência biologicista dada ao seu currículo de formação. A Escola Nacional de Educação Física e Desportos - ENEFD<sup>10</sup> (hoje Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro) apresentava, conforme Grunenvaldt (*apud* PIRES, 2006), dezoito disciplinas que compunham sua grade curricular: oito apresentavam

---

<sup>10</sup> A Escola Nacional de Educação Física e Desportos é criada pelo Decreto-lei 1.212 de 17/04/1939. As funções da ENEFD de acordo com Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, seriam: a) formar profissionais para a área de Educação Física; b) imprimir unidade teórica e prática no ensino de Educação Física no país; c) difundir conhecimentos pertinentes à área; d) realizar pesquisas que apontassem caminhos mais adequados para a Educação Física brasileira (PIRES, 2006).

cunho biológico, oito se organizavam focadas no conhecimento técnico e somente duas disciplinas – Metodologia do Ensino da Educação Física e do Treinamento Desportivo e História e Organização da Educação Física e dos Desportos - buscavam se apoiar nas ciências humanas e sociais.

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024/61 apresentou-se como um marco para a formação dos/as futuros/as educadores/as físicos/as: antes da criação da mesma, estes cursos ocorriam de forma totalmente independente dos outros cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento; não era exigido ao/à acadêmico/a de Educação Física o curso de Didática. Esta realidade foi modificada em função da citada lei e dos pareceres nº 292-62 e nº 672-69<sup>11</sup> do Conselho Federal de Educação, que visavam estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura e destacavam que o ensinar preexiste ao como ensinar e desta forma estabeleceu um núcleo de disciplinas pedagógicas que devia integrar todas as licenciaturas (PIRES, 2006).

Faria Júnior (*apud* PIRES, 2006) salienta que o currículo de Educação Física teve sete anos de atraso com relação à legislação e trinta anos às demais licenciaturas, no que diz respeito à inserção das disciplinas pedagógicas efetivamente. Isso nos parece suficiente para compreender uma possível dificuldade dos/as egressos/as dos cursos de Licenciatura em Educação Física, em lidar com as diferentes realidades encontradas nas escolas, principalmente, nas instituições públicas de ensino. Parece-nos que até os dias de hoje o currículo de Educação Física se encontra marcado pela tendência tecnicista de “fazer campeões”, deixando de lado o respeito à individualidade, às possibilidades e limites de cada indivíduo.

De acordo com Fiorante & Simões (2005), vários estudos foram realizados ao longo da história, no intuito de discutir desde a temática da (re) definição do papel da Educação Física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças na prática pedagógica destes/as professores/as. As prováveis mudanças, segundo as autoras, estão fortemente ligadas às transformações ocorridas na década de 80, por conta do surgimento de uma vasta produção literária referente a este campo educacional e também pelo aparecimento de novas tendências pedagógicas para a

---

<sup>11</sup> O Parecer nº 672/69 determina que os cursos de licenciatura deveriam ter como matérias pedagógicas, obrigatoriamente: a Psicologia da Educação, a Didática, a Prática de Ensino através de estágios supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus (TOJAL, 2005).

Educação Física escolar, que foram criadas com a finalidade de romper com os paradigmas existentes que se baseavam nas perspectivas biologicista e mecanicista da aptidão física. Estas defendiam a prática eminentemente técnica da Educação Física, objetivando a disciplinarização, a obediência e o rendimento dos corpos dos indivíduos.

Ao se questionar a formação inicial dos/as educadores/as físicos/as o que se observa é a redução do universo de conhecimento, com a predominante presença de conteúdos técnicos e científicos e com a forma de organização das disciplinas, fragmentando o conhecimento e não permitindo que os/as estudantes reflitam e façam suas críticas sobre o mesmo, nem os relacionem com sua prática profissional. A formação humana fica em segundo plano e a história de vida dos/as ainda discentes não é levada em consideração. Estes são aspectos que influenciam a prática pedagógica daqueles e daquelas que ministrarão a disciplina Educação Física nas escolas públicas e privadas e que terão que se deparar com diferentes situações, com diferentes sujeitos (BARBOSA-RINALDI, 2008).

A prática pedagógica pode ainda ser afetada pela identidade cultural do/a educador/a. Araújo & Molina Neto (2008) realizaram um estudo de caso etnográfico, onde o objetivo era compreender a prática político-pedagógica de uma professora negra de Educação Física em uma escola pública, considerando os conceitos, valores e atitudes construídos ao longo de sua história de vida.

Os autores consideram que a história de vida da referida professora e sua perspectiva de análise possibilitaram reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pela população negra no cotidiano escolar. Adicionam ainda que surge a necessidade da inserção de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar, como possibilidade de mudança de valores e conceitos cristalizados no contexto das relações socioeducativas, uma vez que a relação escola-sociedade guarda recursividade do mesmo modo que a relação reprodução-produção social (ARAÚJO & MOLINA NETO, 2008).

Araújo & Molina Neto (2008) expõem que a professora negra de Educação Física sofre por duas atitudes preconceituosas: por ser negra e por ser mulher. Os autores entendem o preconceito como uma atitude cultural, desprovida de argumentação lógica, dirigida a um grupo social, neste caso aos afro-brasileiros, que articula crenças estereotipadas, superstições e juízos de valor com

predisposições emocionais negativas no que se refere à inteligência, ao caráter moral, aos interesses, às necessidades e habilidades diversas. Essa atitude estabelece diferenças a partir das referências de grupos étnicos socialmente majoritários e politicamente poderosos, as quais são julgadas de modo etnocêntrico. Ela está carregada de elementos emocionais como hostilidade, desprezo e temor, os quais estimulam predisposições para tratar os grupos minoritários como categoria racial socialmente inferior.

De acordo com Candau (2003), na sociedade brasileira está presente o preconceito dissimulado, velado, que a autora chama de “preconceito à brasileira”, ou seja, um preconceito sutil, disfarçado, com vergonha de ser preconceito. Infelizmente em nossa sociedade as diversas formas de preconceito (de raça, sexualidade, gênero, etnia, linguagem, religião, etc.) parecem estar arraigadas no senso comum, tornando-se assim, difícil de serem detectadas e desconstruídas.

Araújo & Molina Neto (2008) expõem que a professora explicita por meio de entrevista semiestruturada que sofreu episódios de preconceito racial desde a infância até a atualidade enquanto docente de uma escola pública da cidade de Porto Alegre. A mesma não só internalizou o senso comum da desigualdade, mas submeteu-se a ele, por causa de suas experiências adversas. A sistemática rotina de discriminação, inclusive por parte de professores/as da universidade onde estudou, afirmava o silêncio como melhor estratégia de sobrevivência social. Trabalhando na função de professora de ensino fundamental, Naomi (nome fictício dado à professora), também foi alvo de atitudes preconceituosas por parte dos/as pais/mães de alunos/as e colegas de trabalho. Utilizava em suas aulas conteúdos que aprendera na faculdade, os esportes, os jogos e os exercícios físicos, mas nada relacionado à cultura afro-brasileira. A formação acadêmica, segundo a entrevistada, não lhe proporcionou e ainda não oferece esses conhecimentos aos/as futuros/as docentes. Com o conhecimento da formação acadêmica e sua consciência étnica presente em sua memória e em seus sentimentos, Naomi desenvolve seu trabalho e suas práticas docentes sem intencionalidade pedagógica em relação à discussão de questões étnicas na escola (ARAÚJO & MOLINA NETO, 2008).

Na Educação Física, segundo Araújo & Molina Neto (2008), a inserção das discussões acerca das questões étnicas se apresenta de forma problemática uma

vez que inexistem textos didático-pedagógicos e há poucas atividades de formação permanente para os professores e professoras sobre esse tema. O currículo é formulado e proposto com base nas relações de poder e exclusão, constituídas no contexto social e político da sociedade hodierna.

Na prática da Educação Física, a supervalorização de algumas técnicas corporais (futebol, basquetebol, handebol e voleibol), em detrimento de outras (as danças regionais, a capoeira, as brincadeiras populares) gera uma limitação assustadora das ações pedagógicas na escola e desta forma, discentes veem desprezadas suas bagagens culturais. A riqueza de conteúdos que poderiam ser explorados para um amplo conhecimento da história e da formação cultural brasileira é ignorada e, portanto, desconhecida de muitos/as alunos/as e porque não, professores/as de Educação Física (ARAÚJO & MOLINA NETO, 2008).

Para Oliveira & Daolio (2011) o debate sobre a diversidade cultural no campo da Educação Física é recente, ou seja, para estes autores, esta temática começou a ser discutida pelos/as especialistas da área na década de 1980. Neste período, a Educação Física, marcada pela inserção das ciências humanas em seu cenário acadêmico, experimentou uma crise epistemológica que culminou com uma maior abrangência da visão da área e sua intervenção pedagógica na escola.

Até este momento, as justificativas e argumentos que legitimavam a prática da Educação Física escolar se apresentavam como premissas inquestionáveis. Tratava-se de uma prática que não necessitava considerar o contexto dos sujeitos e indicava como principal preocupação a “educação do físico”, pautada em uma concepção dita “natural” do ser humano. Neste contexto, a compreensão das diferenças apresentava-se através de afirmações que indicassem “meninos são naturalmente mais fortes que as meninas”, explicadas, por exemplo, pela ação de alguns hormônios. Além disso, procurando a “perfeição” dos movimentos técnicos, a ênfase recaía na repetição de exercícios físicos, de forma que as técnicas corporais, tratadas por um olhar instrumental, fossem realizadas corretamente pelos/as alunos/as e se aproximassem do gesto técnico dos esportes de competição. A justificativa desta prática pautava-se no argumento de que, sendo o corpo humano um conjunto biológico, deveria responder sempre da mesma forma uma vez que todos os indivíduos possuem corpos semelhantes. Acreditava-se que se todos os seres humanos possuíam os mesmos órgãos, nos

mesmos lugares e exercendo as mesmas funções, as práticas corporais abordadas nas escolas, por meio da Educação Física, deveriam ser iguais para todos e todas, ao mesmo tempo e da mesma forma (OLIVEIRA & DAOLIO, 2011).

Foi então a partir da década de 1980 que a naturalização da Educação Física, até então predominante, passou a ser questionada. Um novo entendimento trazia a ideia de que os seres humanos não constituíam somente um corpo biológico, mas também social e cultural. Na década de 1990, ao entrar em cena no campo da Educação Física a discussão acerca do termo cultura, a reflexão acerca da existência das diferenças pareceu tomar força.

Daolio (2004) afirma que o termo cultura parece definitivamente fazer parte da Educação Física, fato que se apresentaria como impensável nas décadas passadas. Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da Educação Física, estas se apresentam divididas a partir dos conhecimentos provindos de áreas como a antropologia social, a sociologia, a história a ciência política, entre outras. Afirma ainda que

[...] “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO, 2004, p.2).

A abordagem de assuntos atuais no espaço da formação de professores/as de Educação Física, com base em perspectivas históricas e socioculturais, segundo Lüdorf (2009), talvez seja um indicativo de que o campo da Educação Física esteja seguindo por novos caminhos, que não o da técnica-biológica.

Uma mudança de paradigmas faz-se necessária no campo da Educação Física, pois o paradigma tecnológico presente no campo filtra as possibilidades de mudanças, porque existem regras e regulamentos que impedem as mudanças de foco (BARBOSA-RINALDI, 2008).

A autora adiciona ainda que

Entendemos como necessário e urgente repensar a formação do professor de Educação Física, com vistas a formar profissionais que sejam capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para a sua transformação, para que os mesmos sejam produtores, transformadores, co-criadores e não reprodutores de saberes. Julgamos que, para que isso aconteça, um dos caminhos seria a superação do modelo de racionalidade técnica presente na educação em todos os níveis de ensino e na formação inicial rumo a uma nova epistemologia da prática docente (BARBOSA-RINALDI, 2008, p.192).

Acredito que a discussão acerca do termo cultura tenha se apresentado como um “divisor de águas” para a discussão da prática da Educação Física na escola e para a superação da ênfase do desenvolvimento motor dos/as educandos/as, porém a discussão acerca da diversidade cultural na escola e na formação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física deve caminhar para a efetivação de um olhar onde o diálogo entre os diferentes grupos sociais seja possível, não permitindo assim a formação de novos reducionismos e binarismos. Desta forma, entendo a educação intercultural como a perspectiva que nos aponta caminhos para a ressignificação das práticas escolares de Educação Física, enxergando as diferenças culturais e permitindo que o processo de ensino-aprendizagem ocorra coletivamente, entendendo que o/a educando/a também tem algo a ensinar, a partir de sua cultura. Cabe-nos, no papel de educadores e educadoras, suscitar um diálogo democrático entre os diferentes atores sociais, participantes da comunidade escolar da qual fazemos parte, no qual diferentes pontos de vista sejam conhecidos e postos como matéria-prima para a consolidação de uma educação verdadeiramente para todos.

Conforme Barbosa-Rinaldi (2008) nos aponta, o/a futuro/a professor/a de Educação Física deve ser preparado/a para enfrentar e refletir criticamente sobre as situações de conflito e fenômenos ocorridos na Educação Física escolar. Para isso, os cursos de formação precisam estabelecer uma (estreita) relação com o ambiente escolar, com o objetivo de realizar uma formação mais condizente com a prática docente.

A autora discute sobre a importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura:

Sua presença colabora para que a formação do professor possa ser pautada pela prática reflexiva desde o início do curso. Nesse sentido, as contribuições trazidas por Schön (1992,2000) e



acrescidas por outros autores devem ser possibilitadas durante as experiências da prática de ensino de forma que o futuro professor seja preparado para a adoção de uma prática crítica e reflexiva que se estenda durante a sua atuação docente. Isto com certeza contribuirá para que os futuros professores tenham maiores condições de superar os conflitos presentes no desenvolvimento da prática pedagógica. O ideal seria que esta possibilidade de trato com o conhecimento não ficasse restrita apenas a algumas disciplinas, pois não cabe apenas ao professor da disciplina de estágio supervisionado conhecer a escola (BARBOSA-RINALDI, 2008, p.202).

Hoje os cursos de Licenciatura em Educação Física são voltados apenas para a formação dos/as professores/as que lecionarão na educação formal. Sendo assim, acredito haver mais espaços para a discussão acerca das questões pertinentes ao meio escolar e para estratégias de aproximação dos/as formandos/as à realidade docente. Discutirei agora as questões referentes à divisão do curso em bacharelado e licenciatura.

### **2.3.2 Licenciatura X Bacharelado**

Duas resoluções organizam e balizam a estrutura curricular dos cursos de Educação Física: a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº1/2002 que se trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior e a Resolução do CNE/CES nº 7/2004, ou seja, as DCNs para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior, graduação plena. De acordo com essas diretrizes o/a licenciado/a em Educação Física terá sua formação direcionada para atuação na Educação Básica enquanto que o/a bacharel/graduado/a terá permissão para atuar nas áreas não escolares de intervenção do campo da Educação Física, como academias, clubes, praças e tantos outros espaços nos quais a prática da atividade física seja realizada.

Desta forma, após a promulgação destas resoluções, os cursos de Educação Física tiveram que se reestruturar para atender às modificações indicadas pelas leis.

Embora legalmente esta separação de atuação do/a futuro/a profissional/professor/a de Educação Física seja amparada, não se deu de forma pacífica, gerando lutas e embates entre diferentes instâncias do campo da Educação Física. Alguns/algumas concordam que os cursos de formação devam ser realizados de maneira separada e outros/as criticam a formação realizada desta maneira. Corroborando com esta premissa, Mendes & Prudente (2011), em pesquisa realizada em cinco instituições privadas de nível superior de Minas Gerais, encontraram estas duas vertentes acerca da discussão licenciatura X bacharelado. Adicionam ainda que para os/as que defendem esta divisão, a mesma trará contribuições para a qualificação dos/as profissionais, contribuindo para a construção da produção científica e elevando assim a o reconhecimento da comunidade acadêmica e social. Por outro lado, para aqueles/as que criticam a separação dos cursos, a divisão da formação destes/as profissionais pode vir a suscitar um maior descolamento entre os que produzem os que transmitem conhecimento.

Para Brugnerotto & Simões (2009) a divisão dos cursos ocorreu por conta da contínua transformação do mercado de trabalho assim como da sociedade e também por interesses ideológicos corporativistas, uma vez que os grupos responsáveis pela formulação das leis nem sempre são eleitos de maneira democrática. Pode-se perceber que o resultado de discussões para a elaboração de uma nova lei passa por instâncias de contestação ideológica e no caso das referidas resoluções, contem intenções de cunho político que norteiam a formação do/a profissional/professor/a de Educação Física.

Quanto às matrizes curriculares dos dois cursos, Mendes & Prudente (2011) assinalam alguns problemas. O autor e a autora notaram que, de acordo com pesquisas anteriormente realizadas, elas são praticamente idênticas, explicitando assim a não diferenciação de conteúdos entre as modalidades de formação. Relações de poder e *status* foram constatadas, dando legitimidade à presença da modalidade de bacharel nos currículos. O autor e a autora acreditam que um maior *status* é atribuído ao curso de bacharelado em comparação aos cursos de licenciatura, uma vez que os/as futuros/as bacharéis têm a oportunidade de participar de iniciação científica e não de estágio de docência, sendo esta última, atividade de menor prestígio acadêmico e ligada ao curso de licenciatura.

Em síntese, até o ano de 1998 a formação em Educação Física se apresentava como licenciatura plena, que deveria oferecer subsídios para os/as futuros/as professores/as atuarem em todos os campos de intervenção da Educação Física, o que não limitava a atuação do/a licenciado/a à Educação Básica. Entre 1998 e 2001 apresentava-se a possibilidade da habilitação em licenciatura plena e bacharelado nos moldes da formação 3+1, oferecendo a formação em curso de graduação, com duração mínima de quatro anos, conferindo o título de licenciado e/ou bacharel. A palavra plena passou a ser utilizada para toda e qualquer graduação, caracterizando a formação em nível superior, diferenciando-se da graduação sequencial e da graduação tecnológica (MENDES & PRUDENTE, 2011).

De acordo com Mendes & Prudente (2011), o que vem descrito nas diretrizes é que o/a licenciado/a estará habilitado/a para atuar unicamente na Educação Básica, não tendo orientação e formação para atuar no espaço da educação não formal. Em contraste, o/a bacharel ou graduado/a estará apto/a para intervir em todos os outros campos de atuação da Educação Física, não podendo atuar como docente da Educação Básica. Em síntese, os cursos se apresentam como duas formações distintas, com intervenções profissionais supostamente diferenciadas.

Ao analisar as duas resoluções citadas (CNE/CP nº1/2002 e CNE/CES nº 7/2004), observo o que Mendes & Prudente (2011) sinalizam em sua pesquisa. Para alguns/mas coordenadores/as de cursos de graduação em Educação Física, entrevistados/as pelo autor e pela autora, as resoluções do CNE não deixam claro o campo de atuação do/a licenciado/a e do/a graduado/a. O artigo 4 da Resolução nº 7 de 31 de março de 2004 traz em seu *caput* que o curso de graduação em Educação Física “*deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética*” (BRASIL, 2004, p.1).

O mesmo artigo traz ainda um parágrafo que fala da qualificação do/a graduado/a em Educação Física:

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio de diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas,

para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004, p.1).

E outro parágrafo explicitando sobre a qualificação do/a licenciado/a:

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, *tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação*, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, p.1, *grifo nosso*).

Sendo assim, a partir desta resolução, apenas o/a licenciado/a tem seu campo de intervenção determinado uma vez que a referida lei cita que o/a mesmo/a deve estar qualificado/a para docência na Educação Básica.

Contudo, ao consultar a legislação específica para a formação do/a professor/a de Educação Básica, a mesma apresenta em seu artigo 1º a obrigatoriedade da formação em curso de licenciatura para atuação na Educação Básica:

Art.1º *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura*, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p.1, *grifo nosso*).

Tenho por suposição que, por conta das legislações não apresentarem claramente o campo de atuação do/a graduado/a em Educação Física, as mesmas permitem diferentes interpretações. A ampla atuação do/a licenciado/a em Educação Física até o ano de 2004 também parece colaborar para esta discussão, mantendo grupos opositores até os dias de hoje.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) teve um papel contundente na discussão licenciatura X bacharelado. Foi criado a partir da sanção da lei 9696/98 que regulamenta a profissão de Educação Física, assim como a criação dos Conselhos Regionais (CREFs).

Embora a regulamentação da Educação Física seja vista por muitos/as como necessária, este processo apresenta algumas características: nunca é consensual, até porque necessita de uma lei que a torne legal; reserva o direito de exercício profissional; propõe formas de ingresso e pagamento a partir de um diploma;

expõe o corporativismo porque o exercício da profissão é fiscalizado pela própria classe e não pela sociedade a quem cabe servir; permite críticas, pelo caráter cartorialista, devido ao pagamento de taxas regulares e à reserva de mercado, em que só os afiliados à classe podem exercer a profissão (ALMEIDA, MONTAGNER & GUTIERREZ, 2009).

Para os/as defensores/as da regulamentação faz-se necessária a especialização do saber e a busca permanente de conteúdos exclusivos para a área. Argumentam ainda que desta forma, o/a profissional de Educação Física se constituiria no titular da atividade física, como o/a advogado/a, o/a médico/a, o/a psicólogo/a ou o/a enfermeiro/a são titulares das suas profissões. Para formar uma *intelligentsia* perante a sociedade, e às outras profissões já constituídas, endossam a necessidade de criação de um Conselho profissional, junto com um código de ética. Essas iniciativas, dentro da lógica que rege a regulamentação, são essenciais para estabelecer padrões de conduta profissional, assegurar o oferecimento de um serviço de alta qualidade e a projeção de uma imagem profissional. A regulamentação permite que um instituto legal proteja uma área vulnerável à atuação de indivíduos não profissionais (ALMEIDA, MONTAGNER & GUTIERREZ, 2009, p.280).

Cabe ressaltar que a luta pela regulamentação da Educação Física não teve início na década de 1990. No governo do então presidente José Sarney um projeto de Lei que regulamentava a profissão, foi aprovado pela Câmara e pelo Senado, mas foi vetado pelo presidente com a justificativa de que os/as professores/as de Educação Física já seriam subordinados/as ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foi no ano de 1987 que surgiu uma oportunidade real para a regulamentação da profissão. Foi editado um parecer que criava o bacharelado em Educação Física, gerando assim um espaço de atuação profissional que não seria controlado pelo MEC, uma vez que não se tratava de um campo de educação formal. Sendo assim, o movimento a favor da regulamentação aproveitou este espaço para efetivar seu objetivo.

No ano de 2002, o CONFEF, partindo da premissa de que com a regulamentação da profissão no ano de 1998, faz-se necessária a delimitação do campo de atuação do/a profissional de Educação Física, elabora o “documento de

intervenção profissional de Educação Física” a partir da Resolução CONFEF de 18 de fevereiro de 2002. Este documento, fala do exercício profissional:

O profissional de Educação Física exerce suas atividades por meio de intervenções, legitimadas por diagnósticos, utilizando-se de métodos e técnicas específicas, de consulta, de avaliação, de prescrição e de orientação de sessões de atividades físicas e intelectivas, com fins educacionais, recreacionais, de treinamento e de promoção da saúde, observando a Legislação pertinente e o Código de Ética profissional e, sujeito à fiscalização em suas intervenções no exercício profissional pelo Sistema CONFEF/CREFs (CONFEF, 2002).

O mesmo documento se refere aos locais de intervenção do/a profissional de Educação Física.

O exercício do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade, no âmbito das atividades físicas e desportivas, nas suas diversas manifestações e objetivos. O profissional de Educação Física atua como autônomo e/ou em Instituições e Órgãos Públicos e Privados de prestação de serviços em Atividade Física, Desportiva e/ou Recreativa e em quaisquer locais onde possam ser ministradas atividades físicas, tais como: Instituições de Administração e Prática Desportiva, Instituições de Educação, Escolas, Empresas, Centros e Laboratórios de Pesquisa, Academias, Clubes, Associações Esportivas e/ou Recreativas, Hotéis, Centros de Recreação, Centros de Lazer, Condomínios, Centros de Estética, Clínicas, Instituições e Órgãos de Saúde, “SPAs”, Centros de Saúde, Hospitais, Creches, Asilos, Circos, Centros de Treinamento Desportivo, Centros de Treinamento de Lutas, Centros de Treinamento de Artes Marciais, Grêmios Desportivos, Logradouros Públicos, Praças, Parques, na natureza e outros onde estiverem sendo aplicadas atividades físicas e/ou desportivas (CONFEF, 2002, s/p).

A referida resolução não discute acerca das diferentes formações, enumera os locais de intervenção do/a profissional de Educação Física independente do curso que realizou.

Em 2005, a revista Educação Física, periódico oficial do CONFEF e distribuído gratuitamente ao/às profissionais inscritos nos CREFs, no seu nº 15, fala acerca da formação superior em Educação Física em um artigo que tem como título “Considerações à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e do documento de intervenção do CONFEF”. Seus autores são os conselheiros Iguatemy Martins, José Barros e Marino Tessari.

Neste artigo, os autores discutem sobre o campo de intervenção dos/as profissionais licenciados/as e dos/as graduados/as em Educação Física. Desta forma, a intervenção do/a egresso/a do curso de licenciatura em Educação Física “*dar-se-á na docência do componente curricular Educação Física, na Educação Básica*” enquanto que a intervenção profissional do/a graduado/a “*dar-se-á nos campos de intervenção profissional da respectiva profissão, com exceção do componente curricular Educação Física ministrado na Educação Básica*” (MARTINS, BARROS & TESSARI, 2005, p.23).

Sendo assim, o CONFEF parece ratificar a importância de duas formações a partir do local de atuação dos/as futuros/as profissionais.

Para grupos opositores à regulamentação da profissão e ao CONFEF, este apresenta uma ideia privatista da Educação Física, pois apoia o crescimento de cursos de faculdades privadas e bacharelados. Criticam ainda o sistema CONFEF/CREF acerca da falta de esclarecimento de seus objetivos, da tentativa de retomada de espaço político pelos setores conservadores da Educação Física, das resoluções da profissão constituídas em reuniões fechadas e da definição do paradigma da Educação Física como aptidão física (ALMEIDA, MONTAGNER & GUTIERREZ, 2009).

No ano de 2009 o CONFEF foi mais longe: publicou uma resolução que visava registrar na cédula de identidade profissional, o campo de atuação do/a licenciado/a ou bacharel. A resolução 182 de 2009, que dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no sistema CONFEF/CREFs, em seu artigo 3º que

“Após deferido o requerimento de inscrição, o CREF expedirá Cédula de Identidade Profissional, *onde constará o campo de atuação do Profissional compatível com a documentação de formação apresentada*” (CONFEF, 2009, s/p, grifo nosso).

Para os/as opositores/as das premissas do sistema CONFEF/CREFs, esta trata-se de uma medida ilegal uma vez que a lei de nº 9696/98 que regulamenta a profissão não apresenta nenhuma restrição quanto ao campo de atuação dos/as futuros/as profissionais e uma restrição desta grandeza, só poderia ser operada a partir de uma lei federal.

Para Dutra & Moraes (2012), a partir da resolução n.07 de 31 de março de 2004, percebe-se que o discurso do sistema CONFEF trata-se de uma “grande falácia”:

O CONFEF, afirma que a formação/atuação do licenciado em Educação Física é somente voltada para a área escolar, da mesma forma que afirma que a formação/atuação do Bacharel em Educação Física é voltada para a área não escolar. A ponto de dizer que o termo Graduação referido na resolução n.07 de 31 de março de 2004 se refere ao Bacharelado. O que é uma grande falácia. Para esclarecer esse ponto, e o debate de onde o licenciado e o bacharelado podem atuar, nos remeteremos a seguir a alguns documentos sancionados pelo Conselho Nacional de Educação bem como o Ministério da Educação (DUTRA & MORAES, 2012, p.10).

A referida lei, em seu artigo 1º restringe o exercício da profissão aos inscritos nos Conselhos Regionais de Educação Física. No seu artigo 2º estabelece que só poderão ser inscrever nos Conselhos Regionais

- I- Os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado e reconhecido;
- II- Os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor (BRASIL, 1998b).

Podemos observar que a referida lei não determina os campos e locais de atuação para o/a profissional de Educação Física, estabelece apenas que os/as mesmos/as devem ter realizado “curso de Educação Física”.

Dutra & Moraes (2012) constata, a partir de uma análise feita acerca das duas formações, que há uma falsa dualidade entre licenciatura e bacharelado, o que seria a mais pura expressão da formação profissional servindo aos interesses do capital. Trata-se da manutenção do atual processo de acumulação capitalista, onde o sistema CONFEF tenta controlar as práticas corporais por meio da reserva de mercado de trabalho para o setor não escolar.

Após esta discussão acerca da problemática licenciatura X bacharelado, cabe alguns questionamentos: quem pode restringir a atuação deste/as professores/as e/ou profissionais? Uma vez que as Resoluções 1/2002 e 7/2004 procuram instituir diretrizes nacionais para os dois cursos de formação em questão, as mesmas teriam o objetivo de restringir os campos de atuação? O Conselho Federal de Educação Física pode se sobrepor ao Ministério da



Educação, uma vez que para atuar na Educação Básica, o/a professor/a de Educação Física deve ter registro no referido conselho?

## 2.4

### Educação Multi/Intercultural

Basei e Leães Filho (2008) entendem que pensar a formação de professores/as abrangendo uma perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a premissa de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos/as alunos/as acerca de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visem atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presentes, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos/as discentes, entre outras questões.

De acordo com Canen (2001), reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa refletir acerca da diversidade cultural existente em seu interior. Entretanto, significa também constatar a desigualdade no acesso aos bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que aspectos referentes à classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. Sendo assim, constata-se que a escola, inserida no bojo das relações socioculturais marcadas pela desigualdade, tem reproduzido a exclusão de grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos padrões dos grupos dominantes.

Procura-se então superar as atitudes meramente condenatórias e resgatar e espaço intra-escolar no intuito de viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por perspectivas que trabalhem a diferença cultural, no lugar de abafá-la. Neste sentido Canen (2001), sinaliza como caminho possível a luta por uma formação docente que sensibilize os/as futuros/as professores/as à pluralidade cultural uma vez que estes/as apresentam expectativas com relação ao desempenho dos/as discentes, permeadas de estereótipos que se refletem em práticas pedagógicas que, sob o discurso da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes vozes que chegam à escola. Sendo assim, discutirei nesta seção, de que forma a

educação intercultural pode contribuir para uma formação docente pautada, não só no respeito às diferenças, mas também no diálogo entre os distintos grupos culturais e na superação de estereótipos e binarismos.

Segundo Candau & Russo (2011), a interculturalidade é concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, através dos processos educativos questiona-se a colonialidade<sup>12</sup> presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de distintos saberes e consolida-se o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de des-humanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos no que diz respeito a projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”.

Ao discutir acerca dos termos multicultural e intercultural fixo minha escolha pelo último, coadunando com Souza & Fleuri (2003), autores que argumentam que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, uma vez que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre os diferentes grupos culturais, mas também propõe a construção de relações igualitárias entre esses grupos.

Segundo Fleuri (2001), tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo se referem aos processos históricos em que várias culturas entram em contato e interagem entre si, mas a diferença entre estas duas perspectivas encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa.

A primeira distinção entre as duas perspectivas se refere à intencionalidade que motivaria a relação entre grupos culturais distintos. O/a educador/a que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, objetivando efetivar uma proposta educativa que se adapte a esta realidade. Adaptar, neste sentido, significaria limitar os danos

---

<sup>12</sup> A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e a ideia de raça. Ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da experiência moderna. Enfim, respira-se a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES *apud* OLIVEIRA, 2010, p.39).

sobre si e sobre os outros, porém, o/a educador/a avança para uma outra perspectiva quando constrói um projeto educativo que intencionalmente visa promover a relação entre pessoas de culturas diferentes (FLEURI, 2001).

Outra distinção referente às duas perspectivas de educação se refere aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na prática educativa. Na perspectiva multicultural, entende-se, de um modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como conteúdo a ser tomar conhecimento. Por outro lado, na perspectiva intercultural, tanto os/as educadores/as quanto os/as educandos/as não reduzem a “outra cultura” a um objeto de estudo a mais, no entanto a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre diferentes visões de mundo. A interação com uma cultura diferente contribui para que um indivíduo ou um grupo altere seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe é possível compreender ou assumir pontos de vista ou diferentes lógicas de interpretação da realidade ou da relação social (FLEURI, 2001).

A terceira característica da educação intercultural refere-se à ênfase nos sujeitos da relação. Sendo assim, esta perspectiva de educação desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes e não simplesmente entre culturas interpretadas de modo abstrato. Valorizam-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. A estratégia intercultural consiste, antes de tudo, em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos (FLEURI, 2001).

Ainda segundo Fleuri (2001),

A Educação intercultural se configura como uma pedagogia do *encontro* até suas últimas consequências, visando a promover *uma experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de *conflito/acolhimento*. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a <<transitividade cognitiva>>, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo

aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (FLEURI, 2001, p. 53, *grifo do autor*).

Fleuri (2001) expõe que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, pois além de reconhecer o valor intrínseco de cada cultura e defender o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, propõe construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá entre pessoas concretas e não de forma abstrata, entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco de interação. A educação intercultural implica, segundo o autor, em mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Tudo isso ocorre pela necessidade de se oferecer oportunidades educativas a todos e todas, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista; pela necessidade de se desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que consigam abranger a complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes e pela necessidade de se reinventar o papel e o processo de formação dos/as educadores/as.

Segundo Candau (2010), a educação intercultural é confrontada com as visões diferencialistas que visam processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Procura superar a versão essencialista das mesmas e parte da afirmação de que na nossa sociedade, os processos de hibridização cultural são intensos e geradores da construção de identidades móveis, abertas e em permanente construção. É ainda consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais e não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na realidade contemporânea.

Para Oliveira & Daolio (2011), a educação intercultural trata-se de um movimento em prol do aprender com o diferente e com ele produzir de forma coletiva. Não para descartá-lo, nem para supervalorizar determinada cultura, inferiorizá-lo ou subjugar-lo, mas para a efetivação de um diálogo igualitário, no qual diferentes vozes sejam ouvidas. Adicionam que a possibilidade de enfrentamento das desigualdades de oportunidades, estereótipos, preconceitos e sectarismos, ainda diluídos nos cotidianos escolares, dado pela perspectiva intercultural de educação, aponta para outro tipo de relação social escolar: o

compartilhar democrático, pautado pelo diálogo mútuo entre diferentes perspectivas.

Souza & Fleuri (2003) discutem que é dentro de um universo complexo, objetivando o encontro de possíveis estratégias para que o saber escolar interaja criativamente com os saberes sociais e culturais de referência dos atores do processo educacional, que a perspectiva intercultural da educação pode contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação dos/as educadores/as. Não sendo a educação intercultural uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se à uma perspectiva tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante.

Para Fleuri (2001), a perspectiva intercultural surge no interior do contexto de lutas contra o crescente processo de exclusão social e no que diz respeito às práticas educacionais, propõe novas estratégias de relação entre diferentes sujeitos e entre diferentes grupos. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais, mas ao mesmo tempo procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Pineda (2009) discute que a educação intercultural se refere à uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada. Neste olhar educativo se promove o diálogo e o encontro entre membros de distintas culturas. A autora salienta que

A Educação Intercultural se entende como a luta contra a exclusão e como a promoção ativa de uma cidadania inclusiva que está cimentada nos direitos humanos e não na homogeneização linguística e cultural. Prepara para a convivência humana que é eminentemente política. Provenientes de diversas culturas, as mulheres e os homens, jovens e adultos, não podem eximir-se de sua responsabilidade política, de ser capazes de dar razão da realidade, de julgá-la, avaliá-la e transformá-la. Para isto se necessita uma educação que promova a consciência crítica e criadora. Permanecer numa consciência ingênua é terminar colaborando com a injustiça, direta ou indiretamente, fazendo-se cúmplice dos processos de dominação (PINEDA, 2009, p.110).

Pineda (2009) diz ainda que a educação intercultural não é espontânea e nem tão pouco automática, ela é fruto de um processo dialógico permanente que produz equidade, justiça, inclusão, igualdade e diferença. Para a autora a educação

intercultural significa uma “*re-educação para atrever-se a pensar e a sentir, de novo, à luz de outras tradições culturais*” (p.110).

Walsh (2009) defende a interculturalidade como uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. Para a autora, o que ela chama de interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais, assumindo a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade, mas deixando de fora os dispositivos e padrões de poder que mantêm a desigualdade.

A interculturalidade crítica trata-se de uma construção “desde baixo”, não vem a ser um projeto étnico e da diferença em si, aponta para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de “com-vivência”, trata-se da necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que ainda é racial, moderno-ocidental e colonial (WALSH, 2009).

Walsh (2009) acrescenta que a interculturalidade crítica permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais. A autora propõe

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009, p.25)

Martínez (*apud* SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013) entende a interculturalidade crítica como aquela que exige uma pedagogia de afirmação da diferença em seus aspectos histórico-político-social e de poder. Argumenta ainda que a mesma deve oferecer aos/as discentes diversas situações que viabilizem a

compreensão do mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão acerca do contexto existente e sobre outras realidades. A relação dialógica entre culturas tende à integração entre distintos tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produzem, criam e recriam, de modo contextualizado, evitando-se assim a reprodução de saberes ditos como dados e universais.

Entendo a perspectiva intercultural crítica como norteadora para a realização de uma educação que contemple todos e todas e a mesma pode oferecer subsídios para a prática de uma Educação Física mais igualitária, onde os diferentes conteúdos possam ser contemplados e experimentados pelos/as demais discentes, permitindo assim a realização de aulas onde a diferença cultural possa ser valorizada e contemplada. Sendo a formação inicial de educadores/as um momento crucial para que os/as futuros/as docentes possam despertar para as questões da diversidade, da diferença e acerca das relações de poder existentes na nossa sociedade, esta etapa de formação necessita acompanhar as transformações que ocorrem no mundo hodierno e a educação intercultural oferece discursos e estratégias que contemplem estas temáticas.

### 3

## A Escola de Educação Física e Desportos (antiga Escola Nacional de Educação Física e Desportos)

A instituição analisada é a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situada na Cidade Universitária da Ilha do Fundão. Foi escolhida como estudo de caso por ser a primeira instituição de formação superior em Educação Física ligada a uma universidade, a então chamada Universidade do Brasil (UB), hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi fundada no ano de 1939 no campus da Praia Vermelha da referida universidade. Hoje oferece cinco cursos de graduação e conta com o mestrado em Educação Física.

Conhecer um pouco da sua história faz-se necessário para que possamos compreender as características do curso de licenciatura em Educação Física oferecido e analisado, seus avanços e retrocessos.

### 3.1

#### A EEFD e a sua história

No ano de 1939 a Escola Nacional de Educação Física e Desportos foi fundada pelo Decreto-lei 1212 de 17 de abril de 1939. Tendo como fonte o Centro de Memória Inezil Penna Marinho<sup>13</sup>, a partir do referido Decreto, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) teria como principais objetivos: a) formar profissionais para a área de Educação Física; b) imprimir unidade teórica e prática no ensino na área de Educação Física no país; c) difundir conhecimentos ligados à área e d) realizar pesquisas.

---

<sup>13</sup> O Centro de Memória Inezil Penna Marinho trata-se de um *site* filiado à EEFD e tem como objetivos: 1) Recuperar, preservar e divulgar fontes relativas à memória da Escola Nacional de Educação Física e Desportos/Escola de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil/Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2) Implementar linhas de pesquisas ligadas à História da Educação Física e do esporte, de forma a subsidiarem o implemento de projetos de iniciação científica, bem como o Mestrado em Educação Física; 3) Consolidar o Centro como um local de referência para a pesquisa histórica na Educação Física e no esporte no Estado do Rio de Janeiro, articulado com outros centros de memória já existentes, como o Centro de Memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 4) Disponibilizar o acervo do Centro de Memória, inclusive fazendo uso de recursos computacionais (home page, internet, confecção de CD-Rom, entre outros) (Fonte: [www.ceme.eefd.ufrj.br](http://www.ceme.eefd.ufrj.br)).



O professor Alberto La Torre de Faria, membro do corpo docente que deu origem à ENEFD, em entrevista cedida a Lino Castellani Filho (1988) apresenta três argumentos para a criação da instituição:

A Escola Nacional de Educação Física e Desporto nasce, eu poderia resumir, por pressão de 3 forças: em primeiro lugar, pela necessidade premente da época, com vários cursos particulares querendo virar curso de Educação Física; destacando-se nesse particular, inclusive, a presença da Associação Cristã de Moços, ACM, que tinha uma grande seção de Educação Física, responsável pela divulgação da Ginástica calistênica e de práticas esportivas, voleibol, basquetebol, judô... Em segundo lugar, pela pressão da Divisão de Educação Física. O Major Barbosa Leite tinha em mente, que era imprescindível a criação de uma Escola de Educação Física padrão, embora no seu conceito, devesse ela ser vinculada à Divisão de Educação Física e não à Universidade. E uma terceira força, da qual era líder o Major Inácio de Freitas Rolim [...].

[...] o Major deixou-se envolver por um grupo de pessoas que ambicionavam a Escola na Universidade, pois não tinham interesse em serem professores de uma escolinha vinculada à uma divisão. Pelo contrário, ambicionavam a cátedra universitária (CASTELLANI FILHO, 1988, p.136).

De acordo com Victor Melo, hoje professor da instituição, em sua dissertação de mestrado defendida em 1996 e intitulada “Escola Nacional de Educação Física e Desportos – uma possível história”, a instituição passou por inúmeras modificações estruturais, advindas dos diversos papéis que representou ao longo da sua história e as correlações de poder que se estabeleceram em seu cotidiano determinaram caminhos polêmicos (MELO, 1996).

A Divisão de Educação Física (DEF) do Ministério da Educação e da Saúde (MES), criada pela Lei 378 de 1937, primeiro órgão governamental especializado a nível federal, era responsável por sistematizar e regulamentar todo o processo de formação profissional, assim como contribuir para a sua excelência.

No ano de 1938 a DEF conclui seu plano de ação onde constavam a construção, criação, instalação e funcionamento da ENEFD. Neste mesmo ano, a partir da ação conjunta do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Guerra, através da Escola de Educação Física do Exército (EEFEx) e da Prefeitura do Distrito Federal, através do Instituto de Educação, foi realizado mais um curso de emergência de formação de professores/as, sendo a Escola criada a partir deste contexto.

Cabe ressaltar que conforme salienta Melo (1996), a DEF pode ter significado efetivamente o início da separação da Educação Física de outras licenciaturas. De acordo com o autor, nenhuma outra licenciatura possuía um órgão governamental próprio ligado ao Departamento Nacional de Educação. Futuramente este processo teria sido percebido de diversas formas tendo como exemplo a fundação, na então Universidade do Brasil, da Faculdade Nacional de Filosofia, responsável por todas as licenciaturas com exceção da Educação Física, treze dias antes da criação da ENEFD.

Outras peculiaridades faziam da ENEFD uma instituição distinta das tantas outras escolas da Universidade do Brasil. Melo (1996) explicita que todas as estruturas universitárias sofriam influências do regime governamental da época, mas a ENEFD apresentava uma influência destacadamente forte, contribuindo para torná-la completamente diferente das outras escolas e faculdades daquela universidade. Além disso, seus cursos eram realizados em um ou dois anos, diferentemente dos demais, realizados em no mínimo, três anos. Para o ingresso na ENEFD era exigido apenas o curso secundário fundamental<sup>14</sup> enquanto que para as outras escolas e faculdades o secundário complementar se fazia necessário. Para o autor, este fato, além de levar para o contexto da universidade e da ENEFD indivíduos extremamente novos, criava um contrassenso, pois permitia que um curso de nível superior apresentasse inadequadas exigências, até mesmo para o contexto da época.

Mesmo apresentando diferenças, se comparada às outras unidades da universidade, a criação da ENEFD foi fundamental para o favorecimento da possibilidade do reconhecimento da Educação Física como disciplina acadêmica, levando suas discussões para o interior da universidade, adquirindo os hábitos e a lógica universitária e permitindo aos/às discentes o contato com o mundo acadêmico (MELO, 1996).

---

<sup>14</sup> Em 1931 a reforma Francisco Campos reafirmou a função educativa do ensino secundário, elevou a sua duração para sete anos e o dividiu em dois ciclos: o primeiro de cinco anos, denominado curso secundário fundamental e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar. O segundo era subdividido em três especialidades que correspondiam a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito. No secundário fundamental havia o predomínio das ciências físicas e naturais. O complementar era diferenciado, no que diz respeito à destinação dos/as alunos/as (NUNES, 2000, p.44).

Como a ENEFD ainda não tinha sede própria, as aulas teóricas aconteciam em salas emprestadas pelo Instituto Nacional de Surdos, que naquela época se localizava na Urca e o Fluminense Futebol Clube sedia espaços para que as aulas práticas ocorressem.

No ano de 1950 a ENEFD ganha sua sede própria, localizada no campus da Praia Vermelha, o que teria sido, de acordo com Melo (1996), o resultado da luta coletiva de professores/as, funcionários/as e alunos/as. É nesta sede que a instituição construiu sua identidade e grande parte da sua tradição.

As influências médica e militar se encontram presentes por ocasião da criação da ENEFD. Conforme Melo (1996) salienta, em uma análise inicial do quadro docente da instituição, pode-se perceber que o mesmo era formado basicamente por médicos e militares, sendo que os médicos ministravam as disciplinas predominantemente teóricas (fisiologia, anatomia, etc.) enquanto os segundos, as ligadas à prática (treinamento desportivo, desportos, ginástica, etc.). Inicialmente, por conta do prestígio ligado ao momento político, os militares ficaram responsáveis pela direção da ENEFD, porém, logo os médicos começaram a ocupar os cargos de direção da instituição e a redimensionar a estrutura da mesma.

Conforme Ghiraldelli (1988), a história da formação do campo da Educação Física é marcada pela influência higienista ou médica, desde os anos finais do império, tendo a ênfase na questão da saúde. Talvez este fato explique a atual filiação do campo da Educação Física como área de saúde e no caso da EEFD, a mesma atualmente faz parte do Centro de Ciências de Saúde (CCS) da instituição.

Com a chegada dos médicos à direção, a partir de 1946, a escola passou a oferecer e co-patrocinar cursos de especialização e extensão, estágio técnico-pedagógicos e até mesmo congressos científicos. Estas iniciativas, realizadas em convênios com órgãos governamentais, contavam com a presença de professores/as de todo país, ampliando desta forma a influência e a inserção da Escola em nível nacional.

No ano de 1945 teve início na instituição a publicação dos “Arquivos da ENEFD”, periódico oficial de divulgação da produção das pesquisas realizadas da área da Educação Física e foi de grande importância no estímulo a uma produção mais sistematizada na Educação Física brasileira (MELO, 1996).

Ainda de acordo com Melo (1996), os “Arquivos” tornaram-se na época, uma das mais importantes fontes de consulta da área, tinham uma repercussão nacional, embora raramente autores/as que não estivessem ligados/as a ENEFD, tivessem a oportunidade de escrever artigos no periódico.

O periódico sofreu algumas alterações com o tempo, a meu ver, importantes para a ampliação dos debates acerca da área, embora estejam sinalizados alguns problemas:

No início somente os titulares da ENEFD podiam publicar seus artigos, com o tempo, no entanto, não só outros professores da ENEFD, como também alguns convidados e até mesmo os alunos e ex-alunos começaram a ter artigos publicados. Traduções de artigos colhidos em revistas de outros países, destacadamente de origem norte americana, também estavam entre os artigos encontrados nos Arquivos. Através dos artigos publicados, pode-se perceber claramente os avanços das discussões teóricas e o ecletismo que imperava entre seus professores, onde podem ser encontradas as mais diferentes propostas, pautadas nas mais diversas visões de educação física e seus objetivos. Nos Arquivos percebe-se bem, a partir do imenso espectro das contribuições dos professores, a complexidade (ou confusão) teórica que parece sempre ter imperado na educação física brasileira. Podem-se encontrar artigos que nenhuma ligação, direta ou indireta, possuíam com a educação física, a não ser o fato de seu ator ser professor da ENEFD e trabalhar ligado a área (MELO, 1996, p.64).

Com o passar do tempo, a melhora da qualidade das pesquisas realizadas na época tornou os “Arquivos” um periódico de natureza diferente dos demais da área, fazendo-o ocupar lugar de destaque e importância, diferenciando-se de outras duas grandes revistas, Educação Physica<sup>15</sup> e Revista de Educação Física, por ter um caráter mais científico, aprofundado e elaborado (MELO, 1996).

A publicação do periódico estava diretamente ligada à estrutura da ENEFD e era influenciada pelos movimentos internos da instituição. Desta forma, embora durante alguns anos a periodicidade anual da publicação tenha sido mantida, ocorreram alguns períodos de interrupção: entre os anos de 1949 e 1953, sendo

---

<sup>15</sup> A Revista Educação Physica é o primeiro periódico comercial sobre Educação Física no país. Foi produzida no Rio de Janeiro em 1932. Circulou durante 13 anos e apresentava os seguintes princípios: vulgarizando os princípios científicos que servem de base à Educação Física; favorecendo o surto dos esportes, como fator de aperfeiçoamento da raça; incentivando a formação de técnicos especialistas; propagando os fins morais e sociais das atividades físicas; despertando a atenção pública para os aspectos do problema educativo; coadjuvando o governo e instituições particulares na execução de seus programas de Educação Física; promovendo a união entre indivíduos e entidades que propugnam pelo progresso da Educação Física.

recuperada na direção de Peregrino Júnior. O periódico voltou a ser produzido com dois números anuais até o ano de 1966. Houve duas tentativas da sua retomada por iniciativa dos professores Alfredo Gomes de Faria Júnior e José Maurício Capinussú de Souza: uma no ano de 1972 e outra em 1983. Em ambas, encontrava-se o estímulo de retomar sua importante história e recuperar o papel da Escola de Educação Física no cenário nacional. Em 1983, havia ainda uma recomendação da CAPES, por conta do mestrado em Educação Física, ativo na instituição na ocasião. O número continha artigos de professores/as e alunos/as do programa (MELO, 2005).

Melo (2005) argumenta que os “Arquivos” sempre estiveram diretamente ligados à estrutura da Escola e sendo assim, não era incomum que os seus problemas interferissem nas publicações. Cita como exemplos o atraso da publicação nos anos 1956/1957 por conta da greve dos/as estudantes e seu término no ano de 1966, quando a instituição entra em declínio.

No ano de 2005 a instituição deu início à publicação de um novo periódico, a “Arquivos em Movimento”. Seu título foi pensado para unir três ideias centrais que, segundo a editora-chefe, norteariam a sua idealização. A primeira teve como objetivo homenagear a revista “Arquivos”, a segunda procurou demonstrar a premissa de continuidade, de um processo dinâmico e de constante transformação e finalmente a terceira foi fazer do periódico um instrumento de acompanhamento de novas discussões e da divulgação de resultados de pesquisas do labor científico, ligadas ao movimento humano, o objeto de estudo da Educação Física (Lüdorf, 2005).

O novo periódico teve início em versão impressa, com dois números anuais. Atualmente é publicado em meio digital, mantendo suas publicações até os dias de hoje.

No final da década de 1950 o movimento estudantil em Educação Física começou a se efetivar, não somente no interior da ENEFD, mas a nível nacional, fundamentalmente pela ação dos/as estudantes do Rio de Janeiro. Desta forma, foi criada a União dos Estudantes de Educação Física (UNEEDF), entidade que organizou o Primeiro Congresso de Estudantes de Educação Física. Este congresso ocorreu no ano de 1957 nas dependências da ENEFD e apresentou

dentre as discussões privilegiadas, a elevação do nível da formação e a criação de cursos de especialização.

No ano de 1956 teve início a greve dos/as estudantes da ENEFD. A maior reivindicação era a renúncia do então diretor, o professor Peregrino Júnior, presidente da Academia Brasileira de Letras. Os/as alunos/as argumentavam que o mesmo não zelava pelos assuntos da Escola. A ENEFD se apresentava em más condições de conservação e sua aparelhagem se apresentava obsoleta (CASTELLANI FILHO, 1988).

O movimento que objetivava a retirada do diretor teve início com o fechamento da ENEFD e a tentativa de contato com o então presidente Juscelino Kubstichek. Depois de diversos contatos com o reitor da Universidade do Brasil, Pedro Calmon e com o secretário da presidência, Josué Montuello, os/as estudantes somente conseguiram tal intento depois de insinuar sua pretensão em realizar uma passeata, com o apoio da Tribuna da Imprensa, jornal dirigido por Carlos Lacerda, inimigo ferrenho do presidente da república (MELO, 1996).

Em entrevista concedida a Castellani Filho (1988), o professor Vinícius Ruas Ferreira da Silva, presidente da UNEEF na época, fala sobre a greve na ENEFD:

Depois, nós descobrimos que o óbice da Escola era o diretor, extremamente personalista, um ‘cabide de empregos’, ele tinha sei lá quantos empregos, uma quantidade enorme, que inviabilizava sua dedicação às coisas da Escola. Fomos gradativamente entendendo que a Escola para ele não era fundamental e buscamos ter uma conversa com ele. Íamos conversar e ele sempre desconversava. Aí, outras coisas foram acontecendo. Um colega nosso, fazendo exercício na barra fixa, foi lançado longe junto com ela, pelo fato dela ter se desprendido por causa da má conservação (CASTELLANI FILHO, 1988, p.151).

A precariedade das instalações da Escola inviabilizava a participação dos alunos e alunas, de forma igualitária nas diferentes disciplinas. Vinícius Ruas apresenta em seu depoimento, um episódio impregnado do racismo que se configurava na época:

Doutra feita, nós não tínhamos piscina e fazíamos aula de natação no Clube Guanabara. Acontece que nós tínhamos um colega negro, o Floriano Manhães, que vinha sendo reprovado em natação já há algum tempo. Sabe por quê? Porque ele era negro! Porque no Clube Guanabara, os estatutos diziam que negro não podia nadar na piscina. E nós todos entrávamos pra

aula e ele ficava do lado de fora do portão, porque nem pelo portão deixavam-no passar. Um dia perguntei pra ele por que não entrava, pois pensava que ele não entrava porque não sabia nadar. Cheguei mesmo a, na brincadeira, tentar arrastá-lo pra dentro do clube e jogá-lo na piscina, quando então ele falou: ‘...não, eu não posso entrar, não sou eu que não quero, eu estou doido para estar lá com vocês!’ ‘...Como?’, dissemos. ‘...é que não pode, o estatuto do clube não permite que preto entre’. Você já imaginou o significado disso? Então, naquele dia, a turma toda parou na porta, recusando-se a fazer a aula. Depois de muito conversar, o Amêndola, professor de natação, foi convencido a fazer a aula na praia da Urca. Foi quando o Floriano conseguiu fazer as provas e passar. Mas não paramos por aí. Começamos a fazer um movimento dentro da Escola e entendíamos que o culpado daquela situação toda era o Peregrino, que não destinava à Escola, o tempo necessário para bem administrá-la. Ele ia lá 15, 20 minutos por dia. Agora, nas horas de ir pro Conselho Universitário...ah!, nessas ele não faltava. E aí então, a greve eclodiu! (CASTELLANI FILHO, 1988, p.151).

A greve terminou com uma saída honrosa para Peregrino Júnior, que foi aposentado com todas as gratificações e todos os direitos incorporados ao seu salário. Durante este período o corpo docente teve reações diferenciadas. Alguns/mas professores/as foram contra a saída do diretor, outros/a não se envolveram com o processo e um grupo menor apoiou a reivindicação dos/as alunos/as. Este apoio ocorreu sem a participação efetiva desses/as docentes nas assembleias, mobilizações ou passeatas, o que também não foi solicitado pelos/as alunos/as envolvidos/as no movimento (MELO, 1996).

Ainda de acordo com Melo (1996), a greve

[...] foi uma expressão da comunidade, uma forma de resistência, o resultado de uma necessidade de forjar um novo poder, não somente para os estudantes, como também para a profissão de professor de educação física. Foi a busca de novos papéis para eles estudantes, mas também futuros professores. A consciência de comunidade os fez romper com algo que os professores de educação física da ENEFD ainda não tinham feito por motivos éticos ou por resultado da grande discriminação que sempre sofreram: a interferência primordial e direcional de outras áreas numa área que tentava se afirmar, conquistar espaço e legitimidade. A greve foi também, e primordialmente, resultado da afirmação, de orgulho ferido, de um grupo que se constituía (MELO, 1996, p.94).

Melo (1996) nos indica que na virada da década de 1960 a ENEFD parece ter atingido o ponto alto da sua atuação como escola-modelo, influenciando marcada e definitivamente os rumos da Educação Física brasileira. A atuação

médica na instituição parece ter sido primordial para o redirecionamento dos caminhos da Escola, principalmente no que se refere ao estímulo, desenvolvimento e divulgação de pesquisas.

Em meados da década de 1960, ocorreu uma virada do eixo do poder, retirando das mãos da corrente médica, a direção da ENEFD. A lista tríplice encaminhada ao MEC para a escolha do/a então novo/a diretor/a continha os nomes de três professores/as de Educação Física: em primeiro lugar e sendo a preferência da congregação, o professor Alfredo Colombo; em segundo lugar a professora Maria Helena Pabst de Sá Earp e em terceiro lugar a professora Maria Lenk. A lista teria sido montada desta forma para viabilizar a escolha de Alfredo Colombo uma vez que acreditava-se que o MEC não iria escolher uma mulher para a direção da escola. Porém, em atitude que ainda não havia ocorrido na ENEFD, o MEC desprezou os dois primeiros nomes, escolhendo para a direção a professora Maria Lenk. A mesma possuía prestígio como ex-atleta e com a cúpula desportiva do governo militar, tendo sido convidada anteriormente a participar ativamente das decisões relativas à Educação Física na reforma universitária. O autor acredita que essas relações com o governo militar tenham sido fundamentais para sua escolha como diretora (MELO, 1996).

Maria Lenk, em entrevista cedida a Castellani Filho (1988), argumenta não saber o porquê da sua escolha como diretora da instituição:

E foi um choque muito grande, inclusive para o próprio Colombo, que nunca me perdoou, pensando que eu tinha mexido meus pauzinhos, quando não era isso. Era que o governo, depois de tanta viravolta, ainda insuflados pelos médicos que diziam que nós não éramos concursados, além do fato da lista conter os nomes de 2 mulheres, não queria nomear o novo diretor, e deixou o tempo passar. Eventualmente, superou-se tudo isso e nomearam simplesmente um nome daqueles. *Não sei porque caiu no meu, deveria ter caído no da Helenita, que era o segundo, mas escolheram o meu, não sei porque, talvez porque eu tivesse mais projeção pública.* Na época, eu já era recordista mundial e essas coisas todas. Então me escolheram e eu achei que não podia recusar. Aceitei até certo ponto uma conquista muito grande, porque era uma conquista dupla, não só de ser, pela primeira vez, um professor de Educação Física o escolhido para dirigir a Escola, como pelo fato de ser, também pela primeira vez, uma mulher a eleita (CASTELLANI FILHO, 1988, p.169, *grifo nosso*).

Com a nova gestão, dirigida por Maria Lenk, a Escola segue novos rumos. Com a reforma universitária de 1968 a Universidade do Brasil passaria a se



chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos se tornaria a Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. Perdia desta forma, o *status* de escola padrão, responsável por desenvolver e uniformizar a formação profissional da Educação Física brasileira. Este processo também ocorreu com outras escolas e faculdades nacionais que se situavam no Rio de Janeiro, como a Faculdade Nacional de Filosofia (MELO, 1996).

De acordo com o autor, a perda de *status* da ENEFD não pode ser apenas atribuída à reforma universitária, mas deve ser entendida como um processo complexo. Possivelmente a mudança do Distrito Federal para Brasília tenha contribuído para o abalo de uma cidade que há anos vivia como sede das decisões e dos poderes. Sendo assim, o Rio de Janeiro deixou de ser o centro das decisões políticas, o local que abriga a presidência da república, para se tornar o Estado da Guanabara. Futuramente seria unificado com o Estado do Rio de Janeiro para desarticular a tradição de luta e oposição da cidade/estado. Desde então, todas as instituições localizadas na cidade, foram abaladas por esse processo de fusão, inclusive a ENEFD (MELO, 1996).

No final da década de 1960 e ainda na direção da professora Maria Lenk, a Escola é deslocada para a Ilha do Fundão, local da sua instalação atual. Essa mudança causou muita polêmica e não agradou a muitos e muitas que acreditavam na suficiência e importância da sede da Praia Vermelha. Atualmente, o projeto da universidade versa no sentido de acabar com o campus da Praia Vermelha, agrupando todas as unidades na Ilha do Fundão.

Com esta mudança das instalações da Escola, alguns/mas professores/as se recusaram a trabalhar na Escola, conseguindo ficar no campus da Praia Vermelha, mais especificamente na Faculdade de Educação, que se encontra no mesmo local até os dias de hoje. Sendo assim, Melo (1996) aponta outra problemática que pode ter contribuído para o declínio da instituição: a demorada e complicada renovação do quadro docente refletiu na perda da qualidade, pois, para o autor, a diferença entre os/as titulares que saíam e os/as que assumiam era marcante. A passagem de professores/as bastante idosos/as e experientes, para outros/as muito novos/as e inexperientes na docência superior, sem haver um intermédio nesta passagem, influenciou os aspectos qualitativos da Escola. A instituição teve que assistir ao desenvolvimento da profissão com o surgimento no Rio de Janeiro e no Brasil, de

várias escolas, muitas delas mais estruturadas e equipadas. Enfim, a antiga ENEFD não conseguiu manter a posição central de destaque que havia ocupado no cenário da Educação Física brasileira nas décadas anteriores.

Na década de 1970 a então EEFD foi pioneira na organização de laboratórios de pesquisa em Fisiologia do Exercício no Brasil e uma das pioneiras na criação de um curso de Mestrado em Educação Física, curso este que foi extinguido durante anos e voltou a funcionar na década de 2000.

Por ocasião da defesa de dissertação de mestrado de Melo, no ano de 1996, o autor termina seu escrito, mostrando o panorama da Escola naquele momento:

Com certeza, a educação física no Rio de Janeiro sentiu muito o declínio da ENEFD, entrando em um paulatino processo de perda de prestígio e de importância no cenário nacional. Hodiernamente podemos perceber que esse processo de perda de status chega a seu auge, não tendo mais o Rio de Janeiro o mesmo destaque que outrora ocupou devido a importante atuação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (MELO, 1996, p.108).

Percebo alguns avanços e alguns retrocessos no desenvolvimento da instituição. Hoje vemos a EEFD com espaços externos abandonados, sem condições de uso para os/as discentes. Aparelhos de ginástica obsoletos e a inexistência de uma sala de musculação, reivindicação de discentes na década de 1990. Alguns ginásios anteriormente utilizados apenas por alunos/s da Licenciatura em Educação Física, foram divididos para a criação de mais espaços para alocar os diversos cursos existentes hoje na instituição. Alguns também foram reformados e outros continuam em estado de restauração. Atualmente existem grupos de pesquisa, onde os/as discentes podem se filiar e participar das pesquisas dos/as docentes da instituição, o que nem sempre foi uma realidade no interior da EEFD.

Após me situar historicamente acerca da criação e desenvolvimento da instituição, procurei discutir a situação atual da Escola, sem perder de vista os caminhos percorridos ao longo da sua história, enfatizando o curso de Licenciatura em Educação Física, meu objeto de estudo.

### 3.2

#### Características da Instituição

Atualmente a EEFD oferece cinco cursos de graduação: bacharelado em dança, graduação em teoria da dança, licenciatura em dança, graduação (bacharelado) em Educação Física e licenciatura em Educação Física.

O curso de Bacharelado em Dança é exclusivamente noturno e foi criado no ano de 1994. De acordo com o *site* da instituição, forma profissionais para atuação como intérpretes, coreógrafos/as e pesquisadores/as em dança, imagem e criação no planejamento, condução e avaliação de programas artísticos para grupos amadores ou profissionais. O/A profissional em dança pode atuar ainda em clubes, centros comunitários, hotéis, condomínios, associações recreativas, empresas e academias. A duração recomendada para a conclusão do curso é de dez semestres, podendo o mesmo ser finalizado em oito semestres.

Graduação em teoria da dança é o primeiro curso da América Latina a formar historiadores/as, pesquisadores/as e críticos/as da dança em suas diversas manifestações, sobretudo focalizando a dança no Brasil. O curso objetiva contribuir para a capacitação profissional e consequente melhoria da produção intelectual no campo da dança, sobretudo nas instituições e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento cultural nacional. Trata-se de um curso noturno que deve ser concluído em quatro anos.

O curso de Licenciatura em Dança teve início no ano de 2011 e até então era o único oferecido no Estado do Rio de Janeiro por instituição pública de ensino. Tem como princípio fundamental a formação de profissionais da área de arte-educação voltados/as para os projetos de instituições de ensino, de cultura, de inclusão social e artística. O curso tem como objetivo formar licenciados/as em dança para atuação na Educação Básica, com pessoas com deficiência, dança como forma de inclusão social e outras áreas de relevância social, além de ser capaz de atuar em pesquisas em arte corporais e dança-educação.

De acordo com o *site* da instituição, a Licenciatura em Dança possui uma particularidade que define o seu perfil: a da pesquisa do movimento, procurando a diversidade gestual e a criatividade. Sendo assim, o enfoque do curso é multidisciplinar e transdisciplinar, objetivando a formação generalista, procurando

tornar o/a egresso/a apto/a a interagir em corpos docentes diversos e equipes multiprofissionais, em ações interssetoriais, exercendo as competências necessárias ao campo das práticas e das políticas de educação da arte, da cultura e da pesquisa. O curso se caracteriza pelo eixo comum e pelo marco conceitual do curso de bacharelado. Sua duração recomendada é de nove períodos.

A partir do ano de 1994 a EEFD passou a oferecer o curso de bacharelado em Educação Física, apenas no horário noturno. Desde 2007 o curso passou a ser chamar graduação em Educação Física oferecendo também disciplinas no horário vespertino. O mesmo concentra-se na área não escolar (clubes, academias, centros comunitários, hotéis, associações recreativas, empresas e outros) e tem como objetivo formar bacharéis para atuação no planejamento, condução e avaliação de programas de atividade física e saúde para grupos de crianças, jovens, adultos e idosos em condições normais e especiais (pessoas com deficiências, obesos, gestantes, diabéticos, asmáticos e outros) e também para a pesquisa. Sua duração prevista é de nove semestres.

A Licenciatura em Educação Física, objeto de estudo desta pesquisa, volta-se para a área do ensino escolar. Seus principais objetivos são formar professores/as para atuação na Educação Básica e para desempenhar atividades de planejamento, coordenação e supervisão de atividades de Educação Física em secretarias de educação e em outras organizações da sociedade civil. Sua duração recomendada é de oito semestres e o curso pode ser realizado em tempo integral.

A instituição presta um esclarecimento acerca da mudança da atuação do/a licenciado/a em Educação Física:

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, de 18/02/2004, o curso de Licenciatura em Educação Física passou a formar profissionais exclusivamente para a Educação Básica, ou seja, para atuar nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, bem como para desempenhar atividades de planejamento, coordenação e supervisão de atividades pedagógicas do sistema formal de ensino.

O licenciado poderá também atuar em pesquisas relacionadas ao ensino e suas interfaces com outras áreas de estudo. Entretanto, os novos licenciados não podem atuar em academias, clubes e outros espaços não-escolares.

Já a Graduação em EF, que já foi denominada Bacharelado em Educação Física, forma profissionais para a área não-escolar (clubes, academias, centros comunitários, hotéis, associações recreativas, empresas e outros). Seu objetivo é formar o profissional de Educação Física para atuar no planejamento,

orientação e avaliação de programas de atividades físicas e saúde para grupos de crianças, jovens, adultos e idosos em condições saudáveis ou integrantes de grupos especiais (com fatores de risco, portadores de deficiência, gestantes e outros). O profissional formado no curso de Graduação em Educação Física pode realizar pesquisas nessas áreas, entretanto, não está autorizado a atuar no ensino formal escolar.

### 3.2.1

#### **Monografias apresentadas no curso de Licenciatura em Educação Física**

A instituição apresenta em seu *site* um catálogo com os títulos das monografias do curso de Licenciatura em Educação Física, confeccionadas entre os anos de 1996 e 2013. Com um total de 1524 títulos, os mesmos são divididos em diversos temas, que vão desde os mais variados esportes, Educação Física na Educação Básica, caracterização profissional, formação de professores/as, dança e uma seção que me chamou a atenção intitulada socioculturais. Há também trabalhos acerca da Educação Física para grupos específicos: pessoas com deficiências e idosos/as, sendo este último um tema de grande interesse tendo 104 monografias apresentadas. Procurei com esta análise, compreender quais os temas de maior interesse para os/as futuros/as docentes/as que participam de uma formação voltada para atuação na Educação Básica.

Dentre estes títulos, 360 se referem a esportes e 233 a questões ligadas à prática da Educação Física na escola. O tema doenças também apresenta um número bastante expressivo, tendo um total de 132 trabalhos. Acredito que este grande número de trabalhos acerca desta temática se deva à filiação da Educação Física ao campo da saúde e também à histórica influência médica na área.

Os trabalhos acerca dos diversos esportes versam, em sua maioria, sobre questões específicas dos mesmos, formas de treinamentos, aspectos fisiológicos e biomecânicos. A aplicabilidade destes esportes no ensino formal não me parece ser prioridade nos trabalhos apresentados uma vez que poucos títulos indicam este viés. Ainda que o curso hoje seja voltado para a atuação na Educação Básica, não me parece que a mesma seja de grande interesse de pesquisa para os/as futuros/as professores/as que discutem as questões relativas aos esportes.

Alguns trabalhos acerca do tema esportes apresentam em seus títulos, questões de gênero, principalmente os que discutem o futebol de campo, salientando a importância da participação da mulher neste esporte.

Os trabalhos sobre a Educação Básica são divididos nas seguintes seções: Educação Física escolar, Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Física no Ensino Médio.

Muitos trabalhos indicam a partir de seus títulos, o objetivo de discutir a importância do ensino de esportes nas aulas de Educação Física, sendo que a maioria deles critica seu uso exacerbado e competitivo. As diferentes abordagens de Educação Física se encontram em número expressivo nos títulos observados. Percebo uma pontual preocupação em se pesquisar qual abordagem/metodologia seria a mais indicada para a atuação em escolas. Há também trabalhos que procuram esclarecer os aspectos das diferentes abordagens.

São apresentados alguns trabalhos sobre as questões de gênero e alguns deles criticam a prática da Educação Física separada por gêneros. A opressão feminina nas aulas de Educação Física também é tema de pesquisa de futuros/as docentes.

Jogos cooperativos, Educação Física inclusiva e aulas de Educação Física para todos também são temas presentes, porém, em número inexpressivo.

Dois trabalhos inseridos na temática Educação Física escolar chamaram a atenção pelos temas referidos: Educação Física escolar: algumas considerações sobre o conceito de cultura, do ano de 2010 e a Educação Física escolar e as diferenças, publicado no ano de 2013.

Na seção socioculturais, as monografias apresentam temas que sugerem trabalhos acerca das questões de gênero, agressividade nas escolas e nas aulas de Educação Física, afetividade entre professores/as e alunos/as, a influência da tendência higienista no campo da Educação Física, entre outros. Dois trabalhos merecem destaque: A temática indígena brasileira como estratégia pedagógica para a abordagem da Educação Física multicultural na escola e a Educação Física como maneira de preservação cultural: o samba e o futebol em Madureira.

É importante reafirmar que estas temáticas destacadas são baseadas nos títulos apresentados no Catálogo de Monografias da instituição. Não são disponibilizados arquivos com os trabalhos completos ou resumos dos mesmos.

Sendo assim, não há a possibilidade do acesso aos trabalhos sendo um limite para esta análise, os títulos dos mesmos.

Embora o curso seja voltado somente para a atuação no ensino formal desde o ano de 2004, ainda há um grande interesse por parte dos/as discentes em temas ligados à educação não formal. Temas como ginástica de academia, ciclismo indoor e outros, (atividades realizadas em academias de ginásticas, condomínio, clubes, etc.) ainda se encontram presentes nos trabalhos de conclusão de curso de discentes que estão/estavam participando de uma formação exclusivamente voltada para a Educação Básica. Os diversos esportes também são alvos de interesse de grande número de licenciandos/as. Este fato talvez se deva ao grande número de disciplinas oferecidas pela instituição, ligadas aos esportes, viabilizando assim a realização de pesquisas voltadas para estas temáticas. Acredito que, sendo um dos conteúdos específicos do campo da Educação Física, os diferentes esportes devam ser, não só desenvolvidos nas aulas de Educação Física, mas também objetos de estudo, porém, o que mais chama a atenção é o viés tecnicista dos trabalhos apresentados, ou seja, muitos títulos sugerem preocupações com os aspectos técnicos, fisiológicos e biomecânicos, em detrimento da prática desportiva ou papel do esporte na educação formal. Como já mencionado, alguns trabalhos já questionam o desenvolvimento exacerbado desta temática, porém de forma tímida. Na seção seguinte irei discutir acerca do Projeto Político Pedagógico da EEFD, procurando compreender sua proposta para a formação de futuros/as educadores/as.

### **3.3**

#### **O Projeto Político Pedagógico**

Nesta seção busquei dialogar acerca do Projeto Político Pedagógico da EEFD, buscando discutir com qual perspectiva de formação de professores/as o documento dialoga.

O documento foi publicado no ano de 2006 e vigora até os dias de hoje na instituição. De acordo com alguns/mas professores/as da EEFD, o mesmo já se encontra defasado e uma nova comissão de reformulação de currículos já foi instaurada, porém, um novo documento ainda não foi discutido e publicado.

O Projeto Político Pedagógico (P.P.P) está dividido nas seguintes seções: apresentação histórica do curso, origem e inserção no contexto da universidade; justificativa, finalidade e identidade do curso; concepção de currículo e perspectiva de operacionalização (número inicial de vagas e docentes, turnos de funcionamento, recursos humanos e materiais); objetivos do curso; perfil do egresso; organização e periodização curricular (disciplinas obrigatórias e periodização curricular); ementário; formas de avaliação; da monografia e sua elaboração; da comissão de monografia; aspectos da legislação a considerar; atividades acadêmico-científico-culturais e referências e bibliografia complementar consultada.

O documento se inicia contando um pouco da história da EEFD e a seção é finalizada salientando que ocorreram, ao longo dos anos, muitos avanços no campo da Educação Física e nas Ciências do Esporte. Conforme o documento,

Para acompanhá-los, considerando a complexidade do mundo atual, a EEFD necessita buscar, permanentemente, a excelência, em nível discente e docente. Os alunos precisam ser estimulados a alcançar os mais altos níveis nos seus estudos e atividades acadêmicas. Os professores necessitam investir, constantemente, na sua formação, atualização, nos empreendimentos de pesquisa, nas possibilidades de apresentação dos seus trabalhos em eventos relevantes, como também em suas publicações. Atualmente, as avaliações estabelecidas pelos órgãos de fomento à pesquisa e de avaliação da pós-graduação das Universidades, nos impõem responsabilidades que devem ser observadas (p.6).

A partir deste trecho do documento percebe-se a preocupação da instituição em traçar estratégias para que o curso se desenvolva e acompanhe o desenvolvimento do campo da Educação Física. Há uma explícita preocupação com as políticas de avaliação e talvez por esta razão, saliente a importância da atualização e participação do corpo docente em eventos, uma vez que os cursos de graduação e pós-graduação são avaliados a partir das publicações e atuações de seus/suas professores/as em congressos, encontros, seminários, etc.

A seção intitulada Justificativa, finalidade e identidade do curso apresenta a formação da Comissão de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. A mesma foi formada em 26 de agosto de 1999 e era composta por professores/as de diferentes departamentos da



instituição. Tinha como objetivo fomentar discussões para a implementação da reforma curricular e reestruturação departamental que se fazia necessária.

A comissão de Reformulação Curricular da EEFD realizou o seu trabalho em duas etapas: a primeira teve início em agosto de 1999, em cinquenta e dois encontros e procurava buscar uma proposta viável de aperfeiçoamento dos currículos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Tal proposta foi colocada à disposição dos departamentos em julho de 2001 para que houvesse uma ampla discussão sobre a mesma. As discussões foram interrompidas no final de 2001 em virtude da indefinição do Conselho Nacional de Educação sobre as novas diretrizes curriculares que deveriam reger os cursos de graduação em Educação Física.

Após as publicações das resoluções CNE/CP nº 1 de 2002, CNE/CP nº 2 de 2002 e CNE/CES nº 7 de 2004, o diretor da instituição, naquela ocasião, propôs a criação de uma nova comissão curricular para adequar as propostas anteriores à legislação. Sendo assim, a nova Comissão de Reformulação Curricular da EEFD iniciou seus trabalhos em maio de 2004, sendo composta por dois/duas representantes de cada departamento da EEFD, dois/duas servidores/as técnico-administrativos e dois/duas estudantes. Atualmente as discussões estão paradas e os/as representantes dos/as estudantes reclamam a participação mais efetiva nas decisões a serem tomadas pela comissão. Alguns/as alunos/as declaram ainda que a atual direção não fornece espaços para a participação discente nas discussões.

A partir da nova comissão, procurou-se propor avanços para a reformulação curricular da EEFD, levando em conta os limites de recursos presentes nas universidades federais, uma vez que de acordo com o documento, não havia garantia de novos investimentos de pessoal, instalações ou equipamentos. Estabeleceu-se então que os cursos da EEFD na área da Educação Física, teriam duas formações distintas: a Licenciatura em Educação Física, com a finalidade de formar professores/as de Educação Física para atuar nas diferentes etapas da Educação Básica e o curso de Graduação em Educação Física destinado a formar professores/as de Educação Física para atuar nos diferentes espaços de trabalho na área da cultura corporal. O documento se refere aos/às egressos/as da graduação também como professores/as, contrariando a proposta do CREF que caracteriza-os/as como profissionais de Educação Física e não como professores/as. Acredito

que para instituição, independente da denominação empregada ao curso, ambos formam docentes, pois os/as mesmos/as deverão lecionar junto à sociedade, seja na educação formal ou informal.

Na seção Concepção de Currículo adotada e Prospectiva de Operacionalização há indícios de que a discussão da proposta de mudanças do currículo é pautada pelo perfil do/a profissional que se pretende formar. Citando Morin, o documento explicita que o/a docente deve ser capacitado/a para fazer uso da produção de novos saberes advindos das pesquisas e, ao mesmo tempo, ser também orientado/a para também ser pesquisador/a.

O documento demonstra preocupações concretas, no que diz respeito às possibilidades reais dos/as estudantes concluírem o curso da melhor forma possível. Ainda hoje as disciplinas pedagógicas do curso ocorrem no campus da Praia Vermelha, enquanto que as disciplinas específicas do campo da Educação Física são ministradas na Ilha do Fundão. O documento discute a necessidade da busca de soluções que evitem o deslocamento dos/as discentes para a Praia Vermelha e sinaliza a importância da concentração de todas as disciplinas do curso na Cidade Universitária. Esta ainda é a situação do curso.

Por ocasião da confecção do P.P.P havia um total de oitenta e nove professores/as na instituição, de acordo com o documento. Não há informações de quantos/as destes/as atuam ou atuavam no curso de licenciatura. O que pude perceber a partir da observação feita na instituição e que será discutido em capítulo posterior, vem a ser a dualidade das atuações dos/as docentes, ou seja, muitos/as professores/as atuam nos diversos cursos oferecidos na instituição e isto ocorre principalmente no que diz respeito aos cursos de licenciatura e graduação em Educação Física.

Os objetivos estabelecidos para o curso, de acordo com o documento são divididos em gerais e específicos. Nos objetivos gerais há indícios da preocupação do curso não apenas com a formação inicial, mas também com a formação continuada dos/as futuros/as professores/as:

Preparar professores licenciados em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira.

Estimular o processo de formação contínua dos futuros professores, através do interesse pela busca e produção de novos conhecimentos advindos de pesquisas científicas e

práticas de extensão, visando seu aperfeiçoamento permanente (p.15).

Embora os objetivos gerais apresentem uma proposta mais ampla de formação, refletindo acerca de uma prática docente transformadora e democrática, o objetivo específico do curso demonstra a preocupação com a competência técnica:

Desenvolver as competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (p.15).

O documento apresenta aspectos acerca do perfil que se espera dos/as egressos/as do curso:

- Consciência de seu papel como educador, sendo capaz de intervir pedagogicamente junto às diferentes manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes, levando em consideração a diversidade da clientela escolar;
- Apresente uma clara visão pedagógica e científica, dominando instrumentos, métodos e técnicas de pesquisa que permitam intervenções em sua prática docente;
- Demonstre atitude crítico-reflexiva perante a produção de conhecimento da área, visando obter subsídios para o aprimoramento constante de seu trabalho no âmbito da Educação Física escolar;
- Demonstre compreender e dominar o processo de intervenção pedagógica nos campos de trabalho relacionados à tradição da área educacional e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos;
- Demonstre capacidade para resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do educando;
- Demonstre saber como considerar criticamente as características, interesses e necessidades e as diversidades da comunidade escolar, nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas e projetos de intervenção pedagógica;
- Demonstre saber utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e a diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar sua prática docente;
- Demonstre liderança na relação com pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir adequadamente sua atividade profissional;
- Demonstre capacidade de argumentação de modo que saiba justificar e articular sua visão de mundo e sua prática docente, bem como balizar sua intervenção pedagógica à luz das teorias

produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins e;  
 - Possua uma ampla visão da realidade social, política cultural e econômica do país, consciente das reais necessidades e possibilidades do aluno (p.15).

Cabe observar que o documento elenca uma série de características esperadas para os/as egressos/as do curso de licenciatura, sendo que o mesmo não aponta as formas como as mesmas seriam obtidas ou avaliadas.

O texto sugere que o/a futuro/a educador/a físico/a deve ter capacidade para *“intervir pedagogicamente junto às diferentes manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes”* apontando para o que Daolio (2006) sinaliza acerca do termo cultura a partir do século XVIII e, sobretudo no século XIX. O mesmo ganha destaque e passa a significar o produto das realizações humanas: expressões artísticas, bens materiais, línguas, crenças, enfim, tudo que os indivíduos pudessem realizar. Desta forma, a cultura era vista como algo exterior ao homem, sendo usada para classificar os vários grupos de acordo com a quantidade e a variedade de cultura produzida.

A meu ver, o documento parece não levar adequadamente em consideração as fases iniciais da experiência docente. De acordo com Tardif (2012), o/a futuro/a professor/a, no início da carreira, deve enfrentar três fases: a primeira vem a ser transição do idealismo para a realidade; a segunda a iniciação no sistema normativo formal e na hierarquia das posições que se apresentam na escola e a terceira estaria ligada à descoberta de estudantes “reais” pelos/as professores/as.

Baseado em outros/as autores/as, Tardif (2012) discute ainda que os cinco ou sete anos da carreira docente representam um período de aprendizagem intensa por parte do/a recém-educador/a, período este que tende a suscitar expectativas e sentimentos fortes e até mesmo contraditórios. Sendo assim, divide estes anos iniciais em duas fases: fase de exploração (de um a três anos) e fase de estabilização (de três a sete anos). A primeira é caracterizada pelo autor como aquela

[...] na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é

condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão, ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade” (TARDIF, 2012, p.84).

Nesta fase o/a já licenciado/a educador/a físico buscaria se inserir na realidade da escola de atuação, procurando conhecer e compreender os sujeitos do processo educativo, construindo seu papel como participante neste processo. No caso específico do campo da Educação Física, este seria o momento de afirmar a importância da disciplina na escola, fazendo com que os diversos atores sociais enxerguem seu papel social e educativo, ultrapassando a visão de mera recreação ou momento de descontração para os/as estudantes.

No que diz respeito à fase de estabilização ou consolidação argumenta que é nesta fase que

[...] o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão de classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheer (1992), de um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos (TARDIF, 2012, p.85).

De acordo com a fase de estabilização definida por Tardif (2012), acredito que características como *ser capaz de intervir pedagogicamente junto às diferentes manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes, levando em consideração a diversidade da clientela escolar; apresentar uma clara visão pedagógica e científica, dominando instrumentos, métodos e técnicas de pesquisa que permitam intervenções em sua prática docente; compreender e dominar o processo de intervenção pedagógica nos campos de trabalho relacionados à tradição da área educacional e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos; ser capaz de resolver problemas concretos da prática docente e ter atitude de liderança na relação com pessoas, de modo a conduzir adequadamente sua atividade profissional*, sejam características desenvolvidas ao

longo dos anos de prática docente, após a superação da fase de exploração da carreira. Sendo assim, argumento que o documento confeccionado pela instituição tenha pretensões inadequadas para a realidade dos/as recém-docentes, formados/as pelo curso.

No item seguinte apresento o elenco das disciplinas do curso, sem perder de vista as características esperadas para os/as egressos/as do curso. Até que ponto as disciplinas oferecidas oferecem subsídios para que este/a professor/a que se forma na instituição se torne o que o curso espera?

### 3.4

#### Elenco das disciplinas

No P.P.P da instituição estão elencadas as disciplinas obrigatórias e estas se encontram divididas por diferentes eixos de formação, totalizando trinta e oito disciplinas.

O eixo FORMAÇÃO AMPLIADA, se subdivide em três pequenos eixos: *relação ser humano-sociedade, produção do conhecimento científico e tecnológico e biológica do corpo humano.*

O eixo FORMAÇÃO ESPECÍFICA apresenta duas temáticas: *técnico-instrumental e didático-pedagógico.*

O último eixo CULTURAIS DO MOVIMENTO HUMANO apresenta as disciplinas que dentro desta temática, se apresentam como as obrigatórias.

No eixo *Relação ser humano-sociedade* estão elencadas cinco disciplinas: história da Educação Física e Introdução ao Estudo da Corporeidade (oferecidas no primeiro período); Perspectiva Filosófica da Educação Física (terceiro período); Filosofia da Educação no Mundo Ocidental (quinto período) e Fundamentos Sociológicos da Educação (sexto período).

*Produção do conhecimento científico e tecnológico* é o eixo que oferece as seguintes disciplinas: introdução à Metodologia Científica (primeiro período); Metodologia da Pesquisa em Educação Física (quinto período) e Monografia (sexto período).

*Biológica do corpo humano* oferece quatro disciplinas obrigatórias: anatomia para Educação Física e Bioquímica (segundo período); Fisiologia (terceiro período) e socorro em urgência (sexto período).

Inserido no grande eixo FORMAÇÃO ESPECÍFICA o sub-eixo *técnico-instrumental* é composto por oito disciplinas: atividades complementares (primeiro período); Educação Física adaptada (segundo período); Psicomotricidade (terceiro período); Cinesiologia (quarto período); Fisiologia do exercício I (quinto período); Educação Física na Educação Infantil (sexto período); Educação Física no Ensino Fundamental (sétimo período) e Educação Física no Ensino Médio (oitavo período).

O eixo *didático-pedagógico* apresenta as seguintes disciplinas: psicologia da Educação e Educação Brasileira (quarto período); Didática (quinto período); Didática da Educação Física I e Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado (sexto período) e Didática da Educação Física II (sétimo período).

São apresentadas doze disciplinas no eixo CULTURAIS DO MOVIMENTO HUMANO: prática da natação, Fundamentos do Atletismo e Fundamentos da Capoeira (primeiro período); Fundamentos da Natação e Fundamentos do Basquetebol (segundo período); Fundamentos do Voleibol, Fundamentos do Handebol e Educação Física e Ludicidade (terceiro período); Fundamentos da Ginástica Artística e Fundamentos da Ginástica (quarto período); Fundamentos do Futebol (quinto período) e Folclore Brasileiro: danças e folguedos.

Os/as discentes ainda necessitam cursar trezentos e sessenta horas de disciplinas de livre escolha, que não constam no documento.

### **3.4.1 Periodização Curricular**

As disciplinas estão divididas nos períodos de crédito do curso, conforme os quadros abaixo:

<b>1º PERÍODO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Total</b>
História da Educação Física	60 horas
Fundamentos da Capoeira	60 horas
Introd. Est. da Corporeidade	30 horas
Fundamentos do Atletismo	60 horas
Prática da Natação	60 horas
Introdução à Metodologia Científica	30 horas
Atividades Complementares	200 horas

Quadro 1

<b>2º PERÍODO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Total</b>
Anatomia para a Educação Física	120 horas
Educação Física Adaptada	60 horas
Fundamentos do Basquetebol	60 horas
Fundamentos da Natação	60 horas
Bioquímica	30 horas

Quadro 2

<b>3º PERÍODO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Total</b>
Fisiologia	60 horas
Fundamentos do Handebol	60 horas
Educação Física e Ludicidade	60 horas
Perspectiva Filosófica da Educação Física	30 horas
Fundamentos do Voleibol	60 horas
Psicomotricidade	30 horas

Quadro 3

<b>4º PERÍODO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Total</b>
Cinesilogia	60 horas
Fundamentos da Ginástica	60 horas
Psicologia da Educação	60 horas



Fundamentos da Ginástica Artística	60 horas
Educação Brasileira	60 horas

Quadro 4

<b>5º PERÍODO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Total</b>
Fisiologia do Exercício	60 horas
Didática	60 horas
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	60 horas
Metodologia da Pesquisa em Educação Física	60 horas
Fundamentos do Futebol	60 horas

Quadro 5

<b>6º PERÍODO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Total</b>
Socorros em Urgência	30 horas
Folclore Brasileiro: danças e folguedos	60 horas
Fundamentos Sociológicos da Educação	60 horas
Educação Física na Educação Infantil	60 horas
Monografia	120 horas
Didática da Educação Física I	30 horas
Prática de Ensino da Educação Física e Estágio Supervisionado	400 horas

Quadro 6

<b>7º PERÍODO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Total</b>
Educação Física no Ensino Fundamental	60 horas
Didática da Educação Física II	30 horas
Atividades Acadêmicas de Livre escolha	120 horas

Quadro 7

<b>8º PERÍODO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Total</b>
Educação Física no Ensino Médio	60 horas
Atividades Acadêmicas de Livre escolha	240 horas

Quadro 8

A maior parte das disciplinas elencadas apresenta carga horária de sessenta horas. As disciplinas Atividades Complementares e Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado apresentam números de horas bem expressivos: duzentos e quatrocentos respectivamente. As duas disciplinas apresentam características diferenciadas; a primeira não se trata de uma disciplina com os moldes tradicionais, os/as alunos/as participam de atividades acadêmicas dentro e fora da instituição e comprovam sua participação, procurando totalizar desta forma, o número de horas determinado; Prática de ensino é uma disciplina que tem seu início no sexto período e em geral é cursada até o oitavo, totalizando as quatrocentas horas.

Argumento que por mais que uma reforma curricular tenha ocorrido na instituição, a mesma ainda apresenta características ligadas aos meios militar e médico, pois, dentre as trinta e oito disciplinas obrigatórias que caracterizam o curso, dez apresentam conteúdos esportivos e seis apresentam caráter biológico.

Embora o P.P.P apresente a preocupação em formar docentes pesquisadores/as, a instituição oferece apenas três disciplinas ligadas à produção do conhecimento científico e tecnológico, sendo uma delas oferecida no primeiro período e as outras nos quinto e sexto respectivamente.

O P.P.P dialoga acerca da atuação do/a licenciado/a em Educação Física e sua atuação exclusiva na Educação Formal e a partir desta premissa começa a oferecer três disciplinas diretamente ligadas a esta prática docente, além das disciplinas didático-pedagógicas: Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Física no Ensino Médio.

No *site* da instituição se encontram o elenco e o ementário das disciplinas do curso, sendo de difícil compreensão uma vez que as disciplinas são elencadas de forma misturada entre o currículo novo e o currículo antigo. Antes da divisão do curso em licenciatura e bacharelado, existia o aprofundamento, ou seja, a partir do quarto período, os/as discentes deveriam escolher em qual viés gostariam de aprofundar seus estudos: recreação e lazer, desporto ou dança, o que caracterizaria o currículo antigo. Acredito que o currículo novo seja aquele instaurado na instituição a partir da confecção do PPP aqui analisado, baseado nas novas leis que regem o curso, extinguindo assim as três modalidades de aprofundamento.

Aprofundo a análise das disciplinas no item seguinte, quando apresento a análise das ementas e programas das mesmas. As leis que regem o curso também são contempladas, a partir da análise do P.P.P da instituição.

### 3.5

#### **As ementas e os programas das disciplinas: o que o curso oferece?**

Conforme o sinalizado no item anterior, o curso oferece trinta e oito disciplinas obrigatórias. Suas ementas se encontram disponíveis no *site* da instituição, porém, no que diz respeito aos programas, os mesmos se encontram em área restrita a alunos/as e professores/as. As mesmas e os mesmos se encontram no anexo II deste estudo.

A princípio este me pareceu um limite para a pesquisa uma vez que o acesso aos programas seria dificultado, porém, por ser ex-aluna da instituição e também por ter lecionado na mesma como professora substituta há alguns anos, meu acesso ainda se encontra ativo, viabilizando assim a busca pelos programas das disciplinas ofertadas.

Para fins desta pesquisa foram analisadas as ementas das trinta e oito disciplinas obrigatórias que compõem o curso. A partir deste primeiro olhar, levando-se em conta que as ementas estão contidas nos programas, cinco disciplinas foram selecionadas para a realização da observação das suas aulas, tendo como critérios de escolha: se a disciplina está diretamente ligada à prática do/a professor/a de Educação Física na escola; se a disciplina contempla em sua ementa, questões ligadas às diferenças culturais; a aceitação por parte do/a discente que ministra a disciplina, para participação na pesquisa e a disponibilidade da pesquisadora para observação. Sendo assim, as disciplinas História da Educação Física, Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental, Educação Física e sociedade e Educação Física e ludicidade tiveram seus programas analisados, uma vez que as mesmas foram selecionadas para a observação, que será apresentada no capítulo seguinte.

A análise das ementas e dos programas ocorreu no intuito de perceber se as disciplinas contemplam a temática da diferença cultural e de que forma ocorre. Perseguindo os objetivos da presente pesquisa, meu primeiro passo foi detectar

nas ementas e nos programas, alguns termos pertinentes às discussões que o multiculturalismo permeia. Logo após, busquei identificar algumas concepções de Educação Física presentes nas mesmas e suas relações com a escola. Deste modo, os termos selecionados foram: cultura(s); diferença/diversidade/pluralidade; multi/interculturalismo; “outro”; escola e concepções de Educação Física.

Buscando aprofundar a análise exploratória, os programas das disciplinas foram analisados buscando responder às seguintes questões:

- Qual a concepção de cultura desenvolvida?
- Qual/quais concepção/ões de Educação Física está/estão presente/s?
- Existência ou não de questões pertinentes ao campo do multi/interculturalismo;
- Dinâmicas propostas para o desenvolvimento da disciplina;
- Bibliografia de referência e sua relação com o campo do multi/interculturalismo.

Procurei identificar os aspectos relativos às questões eleitas, sem abandonar a perspectiva do olhar etnográfico. Desta forma, são discutidas também, questões emergentes dos documentos, trazendo à tona características do curso e do campo da Educação Física.

### 3.5.1

#### **O primeiro olhar sobre as ementas e os programas do curso**

Nesta etapa de análise busquei mapear o surgimento dos termos eleitos, nas ementas e programas analisados.

Cabe observar que os termos preconizados apareceram nas ementas e programas de forma bastante tímida e alguns não foram contemplados.

Um outro aspecto que merece atenção diz respeito às ementas das disciplinas do eixo “Culturais do Movimento Humano”. As mesmas apresentam estrutura semelhante, havendo modificação apenas na designação da disciplina (ANEXO II).

O termo *cultura(s)* aparece em treze das trinta e oito disciplinas que compõem o quadro das obrigatórias do curso, sendo encontrado em sua maioria,

em disciplinas do eixo Culturais do Movimento Humano. O mesmo surge de diferentes formas: *aspectos culturais*, *contexto sócio-histórico-cultural*, *interação e contexto sociocultural*, *animação cultural* e *Cultura Corporal de Movimento*. Este último termo expressa o conjunto de elementos que são desenvolvidos pelo campo da Educação Física.

Os termos *diferença/diversidade/pluralidade*, assim como *multi/interculturalismo* não estão presentes nas ementas e programas analisados.

*Outros* é um termo que surge em uma das disciplinas do eixo *Relação ser humano-sociedade*.

*Escola* é um termo que aparece em cinco disciplinas do curso, sendo também apresentado como *ambiente* e *âmbito escolar*. Está presente em disciplinas de diferentes eixos: *culturais do movimento humano*, *técnico-instrumental* e *didático-pedagógico*.

Concepções/abordagens de Educação Física são termos presentes em três disciplinas obrigatórias e também na única disciplina eletiva e analisada na presente pesquisa. Duas disciplinas fazem parte do eixo *técnico-instrumental* e uma disciplina faz parte do eixo *didático-pedagógico*. Uma delas trata especificamente da concepção desenvolvimentista da Educação Física.

De acordo com Darido & Rangel (2008) a concepção desenvolvimentista da Educação Física defende a premissa de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, garantindo a especificidade do seu objeto. Em suma, dentro desta perspectiva, as aulas de Educação Física devem privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam ocorrer outras aprendizagens no decorrer do processo. Esta é uma abordagem bastante criticada atualmente, pois ao preconizar o oferecimento de experiências motoras de acordo com as faixas etárias, corre-se o risco de engessar estas aprendizagens motoras, não se levando em conta as experiências prévias dos/as educandos/as.

Apesar de não serem elencados previamente, alguns termos aparecem nas ementas e programas das disciplinas e vão ao encontro dos objetivos da presente investigação. Uma disciplina do eixo *didático-pedagógico* contempla a análise das *relações de poder* na prática pedagógica da Educação Física. Outra disciplina trata do *Ensino Médio*, umas das modalidades de ensino da Educação Básica. Uma

disciplina indica contemplar as questões ligadas às diversas *deficiências*, pois analisa a atuação do/a professor/a junto a este grupo específico.

Considerando as ementas e programas analisados, dezesseis disciplinas não apresentam nenhuma referência aos termos procurados, ou seja, um pouco menos da metade das disciplinas não contempla as questões ligadas ao campo do multiculturalismo e ao âmbito escolar.

Os períodos de crédito onde surgiram maior incidência do campo semântico analisado são o primeiro e o sexto períodos, apresentando quatro disciplinas cada um. O quinto, o sétimo e o oitavo períodos apresentam apenas uma disciplina cada.

A partir desta primeira análise tendo como referência as ementas de todas as disciplinas obrigatórias e os programas das cinco disciplinas escolhidas para a observação, posso afirmar que a presença de termos ligados ao campo do multiculturalismo e ao âmbito escolar se apresenta de forma discreta, não abordando diretamente, em sua maioria, as questões do presente estudo.

### **3.5.2** **Aprofundando o olhar**

No intuito de aprofundar as reflexões de estudo, foi realizada uma análise dos programas das disciplinas escolhidas para a observação, buscando responder às questões anteriormente citadas.

No que tange à concepção de cultura desenvolvida nos programas analisados, cabe observar que em nenhum deles a mesma foi discutida de maneira enfática.

Um dos programas analisados tem como objetivo *Analisar as atividades corporais e suas influências para a construção de identidades culturais*. Apresenta como unidade de estudo *Os movimentos corporais e sua influência para a formação cultural* e em outra unidade denominada *A civilização grega e a idealização de um modelo estético-cultural*, um dos temas a serem abordados trata da *Importância da cultura na sociedade helênica*. Os extratos apresentados sugerem uma perspectiva de cultura como algo a ser alcançado, algo a ser desenvolvido e passado de um grupo para outro.

Uma disciplina tem como objetivo *Atuar com atividades de lazer e de recreação, bem como formular, organizar e acompanhar e avaliar programas de lazer, de recreação e de animação cultural*. Avança neste sentido, em seus objetivos específicos: *estabelecer as diferenças entre recreação, lazer e animação cultural; identificar os aspectos sociais e políticos presentes nas atividades recreativas, de lazer e de animação cultural; apontar a importância do papel do professor de educação física como mediador nas atividades de recreação, de lazer e de animação cultural; organizar programas de atividades recreativas, de lazer e de animação cultural*.

No primeiro contato com o programa o mesmo me sugeriu um conceito de cultura pautado nas manifestações artísticas de determinados grupos. Porém, ao examinar a bibliografia utilizada pelo curso, a mesma apresenta autores/as que discutem a perspectiva de animação cultural de uma forma mais ampla. Dentre estes/as autores/a se encontra Melo (2006) que propõe que a animação cultural vem a ser uma tecnologia educacional que contribui para discussões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais, tendo como objetivo provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida no sentido da construção de uma sociedade mais justa.

Em outro programa é apresentado como objetivo específico da disciplina *Conhecer o contexto sociocultural e histórico da infância* me levando a inferir uma concepção de cultura relacionada a processos de socialização.

Ainda a respeito de como o termo cultura é tratado nos diferentes programas, cabe observar que o mesmo é visto de diferentes formas, apresentando diferentes nuances, porém, em nenhum programa esta concepção é desenvolvida de forma clara, indicando que as diferentes disciplinas não têm como objetivo desenvolvê-la.

Ao buscar as concepções/abordagens de Educação Física presentes nos programas, uma disciplina discute como conteúdo a ser desenvolvido a *cultura corporal de movimento*, termo que foi criado a partir dos PCN's e que inaugura uma perspectiva de Educação Física escolar.

Outra disciplina expõe em seu conteúdo programático a unidade *Os movimentos doutrinários e desportivos na Educação Física* discutindo sua influência para a prática pedagógica da Educação Física até os dias de hoje. O

mesmo programa, na unidade *História da Educação Física no Brasil*, tem como conteúdos a serem desenvolvidos as diversas tendências pedagógicas que consolidaram o campo da Educação Física no Brasil: *higienismo, Militarismo, Pedagogicismo, Competitivismo e a Educação Física popular*.

Na prática da Educação Física hodierna o/a educador/a físico hibridiza todas estas tendências e movimentos doutrinários com a finalidade de atender às demandas propostas pela escola e aos desafios existentes na sociedade atual. De acordo com Lovisolo (1996), a intervenção do campo da Educação Física demanda a aplicação de um mosaico de conhecimentos, pois necessita atingir a um mosaico de objetivos: higiene, saúde, disciplina física e moral, saúde psicológica e social entre outros.

Sendo assim, a prática pedagógica da Educação Física é marcada pelos diversos momentos históricos que influenciaram a consolidação do campo. Como já discutido anteriormente, a forte influência médica e militar faz da Educação Física uma disciplina que ainda carrega características disciplinadoras e ligadas ao campo da saúde. A competitividade exacerbada ainda existente em algumas práticas reforça um viés excludente que historicamente foi desenvolvido como objetivo da Educação Física. As tendências pedagógicas acima citadas e desenvolvidas no programa da referida disciplina, atualmente são criticadas pelas concepções e/ou abordagens de Educação Física escolar e que foram discutidas no capítulo II desta pesquisa.

Ainda no mesmo programa analisado, é proposta na unidade *A busca de uma base epistemológica e suas influências sobre a fragmentação das concepções ideológicas na Educação Física* a discussão do tema *Paradigmas da Educação Física: motricidade humana, Educação Física escolar, Educação Física e parâmetros para a qualidade de vida, Educação Física voltada para a formação desportiva e as novas demandas da área do lazer*.

O programa da única disciplina eletiva analisada traz como objetivo *Possibilitar a análise ampliada das linhas pedagógicas da Educação Física, assim como sua posição e influência no contexto social*. Discute em seu conteúdo programático a *Abordagem histórica da Educação Física e A situação da Educação Física no Brasil e a influência dos movimentos europeus*.



Mais uma vez a dimensão histórica ganha espaço para a discussão da construção do campo da Educação Física. A reflexão avança acerca da influência dos movimentos europeus para a construção da prática pedagógica do/a professor/a de Educação Física.

Embora as concepções/abordagens de Educação Física sejam discussões específicas do campo, apenas três disciplinas as realizam de forma mais contundente.

No que diz respeito à existência ou não de questões pertinentes ao campo do multi/interculturalismo, os programas das disciplinas não apresentam preocupação direta com esta temática. Sendo assim, alguns temas são apresentados a partir de aproximações com as questões multiculturais, entendendo que os mesmos possam oferecer pistas para a discussão acerca das diferenças culturais.

Em um dos programas se faz presente no elenco de conteúdos a serem trabalhos *os jogos cooperativos como estratégia de inclusão*. Esta modalidade de jogo se contrapõe aos jogos competitivos, possibilitando a participação efetiva de todos e todas, não havendo desta forma perdedores/as e ganhadores/as, seus/suas participantes jogam com os/as outros/as e não contra os/as outros/as.

Para Soler (2006) a Educação Física escolar tem o dever de garantir o acesso de todos e todas estudantes às atividades propostas. Sendo assim, o autor apresenta os jogos cooperativos como alternativa para o desenvolvimento da sensibilidade para as diferenças individuais, para a desconstrução do preconceito contra o/a diferente e ainda para a possibilidade de aprendizado com “o outro”.

Uma disciplina em seu conteúdo programático apresenta em uma das unidades de estudo a discussão acerca da *Ascensão da igreja católica e suas relações de poder na idade média*. A temática religião se faz presente no programa, podendo oferecer possibilidades de diálogo acerca das suas diferentes vertentes, origens, desenvolvimento e inserção na sociedade e na escola.

Os temas pertinentes ao campo do multi/interculturalismo não se apresentam de maneira expressiva nos programas analisados ocorrendo apenas duas possibilidades de aproximação à temática. Questões acerca de temas como raça, etnia, gênero e diversidade sexual foram silenciados nos programas das disciplinas. Chama atenção a ausência das discussões acerca do termo gênero uma vez que o mesmo se encontra em evidência nas discussões do campo da Educação

Física atualmente, momento no qual se preconiza aulas de Educação Física mistas e com participação igualitária de alunos e alunas.

Outra questão perseguida na análise dos programas se refere às dinâmicas propostas para o desenvolvimento das disciplinas.

Dos cinco programas analisados, três fazem referência a disciplinas exclusivamente teóricas. As outras três são divididas em aulas práticas e teóricas. Todos os programas analisados fazem referência à metodologia utilizada nas aulas.

Três dos programas analisados apresentam as *aulas expositivas* como uma das dinâmicas propostas para o desenvolvimento das aulas. *Análise e discussão acerca de textos*, assim como *seminários* também surgiram nos programas de três disciplinas cada um. *Visita a instituições de ensino e aulas práticas* foram citadas duas vezes. *Trabalhos em grupo* foram citados em uma disciplina, assim como *técnicas de perguntas e respostas*.

Apenas uma disciplina apresenta outras linguagens como dinâmica proposta: *exibição de filmes e documentários e teatro da cultura física*<sup>16</sup>.

Um programa não deixa claro suas intenções acerca das dinâmicas. *Abordagens literárias, fílmica, exposições temáticas, discussões, trabalhos e palestras* aparecem nesta seção do documento, porém, não as desenvolve de maneira mais ampla. Não se sabe quais concepções de abordagem literária e fílmica serão aplicadas, não são indicados os meios pelos quais as discussões serão suscitadas, os trabalhos e as palestras não são definidos.

Quanto à bibliografia de referência e sua relação com o campo do multi/interculturalismo, nenhum programa analisado apresenta explicitamente textos que abordem de forma específica, questões concernentes à diferença cultural e ao campo do multi/interculturalismo.

Em dois programas, a bibliografia de referência indica a abordagem de temas relacionados com o termo cultura, sendo duas citações na mesma disciplina:

---

<sup>16</sup> De acordo com o programa da disciplina História da Educação Física o teatro da cultura física vem a ser uma atividade em grupo, baseada em uma representação teatral somente com o uso do mimetismo. Cada grupo fica responsável por caracterizar uma determinada civilização (pré-histórica, grega, romana, medieval, século XVIII, moderna e a oriental). Os recursos materiais só poderão ser utilizados acoplando a ideia de reciclagem, ou seja, o grupo deverá construir cenários e vestimentas com material alternativo e sem ajuda externa.

DAOLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

MELO, V.A. A animação cultural: conceitos e propostas. Campinas: Papirus, 2006.

A partir da análise dos programas e das ementas das disciplinas oferecidas pelo curso, posso afirmar que os temas relacionados ao campo do multi/interculturalismo surgem de maneira muito discreta, não sendo objeto explícito de interesse das disciplinas.

Mesmo considerando as ementas e programas analisados, documentos oficiais da instituição, acredito que os mesmos não sejam contemplados da mesma forma pelos/as diversos/as docentes que lecionam na instituição. As relações existentes no interior do curso também podem contribuir para a realização de discussões dos temas silenciados nos documentos. Sendo assim, realizei a observação das cinco disciplinas apresentadas por seus programas nesta seção. A observação das mesmas será discutida no próximo capítulo da presente tese.

Ampliando as discussões acerca dos documentos oficiais da instituição, serão apresentadas as análises das leis que regem o curso atualmente.

### 3.6

#### As Leis que regem o curso atualmente

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 estabelece diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores/as da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, graduação plena.

A Resolução analisada é composta por dezenove artigos que se apresentam da seguinte forma:

Artigo 1º	Apresentação da Resolução
Artigo 2º	Organização curricular dos cursos
Artigo 3º	Princípios norteadores para o preparo do exercício profissional
Artigo 4º	Aspectos fundamentais na concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação

Artigo 5º	Aspectos para a confecção do projeto pedagógico de cada curso
Artigo 6º	Aspectos para a confecção do projeto pedagógico de cada curso
Artigo 7º	Aspectos da organização institucional da formação de professores/as
Artigo 8º	Premissas para as formas de avaliação dos cursos
Artigo 9º	Formas de autorização de funcionamento, reconhecimento e credenciamento dos cursos
Artigo 10	Seleção e ordenamento dos conteúdos
Artigo 11	Dimensões a serem contempladas quanto aos critérios de organização da matriz curricular
Artigo 12	Duração dos cursos
Artigo 13	Dimensão prática dos cursos
Artigo 14	Ênfase na flexibilidade gestora
Artigo 15	Fixação do prazo de dois anos para que os cursos se adaptem a presente resolução
Artigo 16	Órgãos responsáveis por uma proposta de certificação de competência de docentes da Educação Básica
Artigo 17	Direcionamento no caso de dúvidas ao Conselho Nacional de Educação nos termos do Art.90 da Lei 9.394
Artigo 18	Referência ao Artigo 12 da Resolução
Artigo 19	Finalização da Resolução

O artigo primeiro sinaliza o que se pretende com a referida resolução:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

O artigo segundo fala do preparo para a formação docente obedecendo alguns critérios: o ensino visando à aprendizagem dos/as alunos/as, o acolhimento e o trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento cultural, o aprimoramento em práticas investigativas, a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o uso de tecnologias de

informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e o desenvolvimento de colaboração e de trabalho em equipe.

O artigo salienta a importância do trato da diversidade para a consolidação da formação de professores/as de Educação Básica. Embora não sinalize o que chama de diversidade, apresenta uma preocupação com as diferenças existentes em nossa sociedade.

Nos artigos terceiro e quarto há uma forte preocupação acerca das competências necessárias para a atuação profissional. A mesma preocupação aparece no artigo sexto, quando são apresentadas as competências que devem ser consideradas por ocasião da realização do projeto pedagógico das instituições:

- I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III- as competências referentes aos domínios dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Ressalto que o documento não deixa explícita a concepção de competência com a qual atua, tendo em vista a polissemia do termo. O mesmo é usado posteriormente como “competência profissional” e “competência da instituição”.

Perrenoud (1999) argumenta que o termo competência gera desconfiança no campo educacional por estar associado ao mercado de trabalho e ao utilitarismo. Sendo assim, o autor aponta que o/a profissional, mesmo trabalhando com elementos técnicos de sua formação utiliza também a inteligência, o raciocínio e as aquisições sociais que não devem ser desprezadas, quando aplicadas à prática profissional ou a qualquer outra atividade cotidiana. Nesta perspectiva, o sentido de competência não faz parte apenas ao campo empresarial, mas se apresenta como recurso da humanidade.

Perrenoud (1999) salienta que competência vem a ser a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades) para solucionar com pertinência, uma série de situações. Desta forma, as competências

vêm a serem aprendizados construídos que necessitam dos recursos do conhecimento e da sua assimilação para efetua-los. Trata-se de um complexo processo que envolve discernimento, organização, seleção e conexão entre os conteúdos que necessitam ser utilizados para a ação desejada.

De acordo com Canen & Xavier (2005), considerar a categoria competência como central, dentro de uma perspectiva de formação, secundariza a visão do/a docente como produtor/a de conhecimento, deixando de lado o fazer pesquisa e o “ser professor”.

O artigo sexto, em seu parágrafo terceiro, ainda chama atenção para a preocupação com a fomentação de um debate contemporâneo mais amplo, no que diz respeito às competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, abordando o tema cultural:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I- cultura geral e profissional;

II- conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III- conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV- conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V- conhecimento pedagógico;

VI- conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002).

Embora o documento não explicita o conceito de cultura com o qual opera, observo que há um avanço no sentido do reconhecimento da importância de temas como a cultura para a formação de futuros/as professores/as que irão atuar em escolas inseridas em uma realidade multicultural. Longe de alcançar a multidimensionalidade<sup>17</sup> do processo de formação de professores/as proposta por Candau (1997), a legislação já indica pistas para uma formação mais abrangente.

<sup>17</sup> A formação de professores/as supõe um enfoque multidimensional. Nela o científico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si e com o pedagógico. O domínio consistente de uma área específica supõe uma adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos possíveis e suas respectivas bases epistemológicas, de sua lógica e sua “linguagem”. A dimensão política, em íntima relação com a científica, supõe uma

A Resolução CNE/CP nº2 de 2002 institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores/as da Educação Básica em nível superior.

A mesma não se trata de uma resolução extensão, contendo quatro artigos. A partir do seu artigo primeiro fica estabelecido que os cursos de formação de professores/as devem ter uma carga horária total de duas mil e oitocentas horas e obrigatoriamente: quatrocentas horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, mil e oitocentas horas de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e outras duzentas horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Não tendo muitas observações a fazer acerca desta resolução, pude perceber a preocupação em oferecer aos/às futuros/as docentes oportunidades de contato com a realidade escolar, a partir do número de horas oferecido para o estágio supervisionado.

A Resolução CNE/CES nº 7 de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Consta de quinze artigos e de uma alteração anunciada pela Resolução nº 7 de 4 de outubro de 2007, adicionando alguns aspectos ao artigo décimo.

No artigo terceiro a Educação Física é definida como

[...] uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, como foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-

---

perspectiva clara do papel social do conhecimento em questão, do tipo da sociedade e de homem que se quer ajudar a construir, da realidade que se quer compreender, desvelar e transformar. Supõe também uma consciência crítica sobre o papel da ciência, da educação e do professor na sociedade em que vivemos. Quanto à dimensão afetiva, afirma que ensinar supõe interação humana, envolvimento emocional, prazer, compromisso. Saber, prazer e compromisso transformador são dimensões que têm de ser trabalhadas em articulação contínua com a postura e o tratamento pedagógico indispensáveis a todo/a professor/a. muitas vezes, estas dimensões não são todas explicitamente trabalhadas na formação de professores/as e, quando o são na sua totalidade ou em alguns de seus elementos, estes são focalizados de modo isolado, um independente do outro. Propõe-se trabalhá-los de modo articulado, procurando-se as implicações de uns em relação aos outros, construindo-se, assim, uma visão unitária e multidimensional do processo de formação de professores/as (CANDAU, 1997, p.46).

esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

O primeiro aspecto a ser comentado, se refere ao objeto de estudo da Educação Física, segundo o documento. Para Muñoz et al. (2006), a velha noção de movimento humano encontra-se ultrapassada. Os/as autores/as apontam a ausência de aspectos mais avançados, tal como a cultura corporal, ligada à corrente crítico-superadora da Educação Física. A partir desta perspectiva, a ideia de formação humana compreende as inúmeras dimensões da existência humana, tais como a científica, a pedagógica, a técnica, a ético-corporal e a política.

No mesmo artigo saliento o enfoque do comprometimento da Educação Física com a formação cultural dos/as educandos/as e dos/as futuros/as docentes e no artigo seguinte “*a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas*”, como uma das responsabilidades do/a graduado/a em Educação Física (BRASIL, 2004).

Desta forma a legislação apresenta o conceito de cultura como algo a ser conquistado, passado de um grupo para outro, apontando para a construção de um processo unilinear e histórico de autodesenvolvimento de toda humanidade, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passariam (CANEN & MOREIRA, 2001).

No artigo sexto são enfatizadas as competências que devem nortear o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores/as de Educação Física. “Formação cultural” e “enriquecimento cultural” estão presentes. No mesmo artigo encontra-se ainda como uma das competências e habilidades a serem adquiridas, a preocupação em diagnosticar os interesses de diversos grupos culturais, conforme o indicado no extrato abaixo:

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).



O extrato acima se aproxima do que Canen (1997) chama de competência a partir de uma perspectiva crítica do multiculturalismo. Para a autora este viés do termo competência consiste na preparação dos/as futuros/as educadores/as para lidar com a pluralidade cultural e atuar como agentes na transformação da desigualdade social e educacional, junto aos indivíduos que fazem parte de grupos culturais dominados.

O parágrafo quarto do sétimo artigo indica que as questões referentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, às necessidades das pessoas portadoras de deficiências e de grupos e comunidades especiais devem estar inseridas no conjunto dos conhecimentos que fazem parte da formação do/a graduado/a em Educação Física. A inclusão destes aspectos neste curso de formação pode abrir espaços para diálogos e reflexões sobre as diferenças culturais e a construção das desigualdades.

A Resolução teve no ano de 2007 seu artigo décimo alterado. O mesmo discorre sobre a prática como componente curricular, o estágio supervisionado e as atividades complementares, tendo seu parágrafo terceiro ampliado. Foi adicionado por três itens (I, II e III) e tem como mensagem principal a possibilidade da realização das atividades complementares dentro e fora do ambiente acadêmico, especialmente em meios científicos e no mundo do trabalho.

Argumento que esta alteração oferece possibilidades ao/à futuro/a professor/a não apenas de observar, mas também de vivenciar situações reais do cotidiano escolar, uma vez que o artigo indica a possibilidade de parcerias com outras instituições que possam oferecer um contato direto com a prática pedagógica.

Estes aspectos vão ao encontro da perspectiva apontada por Barbosa-Rinaldi (2008). Para a autora, o/a futuro/a professor/a de Educação Física deve ser preparado/a para enfrentar e refletir criticamente sobre as situações de conflito e fenômenos ocorridos na Educação Física escolar. Para isso, os cursos de formação precisam estabelecer vínculos com o ambiente escolar, com o objetivo de realizar uma formação mais condizente com a prática docente.

As legislações que norteiam os cursos de formação de professores da Educação Física atualmente oferecem pistas para a realização das alterações necessárias e reestruturação dos cursos. Porém, a legislação por si só, não garante

a adequação dos cursos ao momento hodierno. Faz-se necessário o diálogo constante com toda comunidade universitária, no sentido de se caminhar para uma formação mais ampla e quem sabe multidimensional. No capítulo seguinte apresento meus esforços em compreender quais dimensões são adotadas pelos/as docentes da instituição e como as relações interpessoais existentes podem contribuir (ou não) para aproximações e distanciamentos para o diálogo com a diferença cultural, a partir da observação das cinco disciplinas escolhidas para análise.

## 4

### **Ampliando o olhar: aulas observadas, questões vivenciadas**

Este capítulo tem como objetivo discutir as questões apresentadas nas aulas observadas na EEFD no período de dois semestres letivos. Cinco disciplinas foram escolhidas para a observação: educação Física e Ludicidade, Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental, História da Educação Física e Educação Física e Sociedade.

Foram utilizados os seguintes critérios para a escolha das disciplinas a serem observadas: disciplinas que estão diretamente ligadas à docência em escolas, disciplinas que apresentam em sua ementa e /ou programa informações que caracterizem alguma preocupação ligada à diferença cultural e aceitação por parte do/a docente que leciona a disciplina a participar da pesquisa.

Inicialmente procurei observar disciplinas oferecidas apenas para o curso de Licenciatura em Educação Física, porém, ao procurar a coordenação do curso fui informada pela própria coordenadora que este vem sendo um problema atravessado pela instituição: como há disciplinas em comum para os cursos de licenciatura e bacharelado (graduação) em Educação Física, as mesmas são realizadas por alunos e alunas dos dois cursos e desta forma professores e professoras não têm conhecimento da procedência dos/as discentes.

Algumas disciplinas apenas se diferenciam dentro dos currículos dos cursos, no que diz respeito à sua obrigatoriedade. No caso das disciplinas Educação Física na Educação Infantil e Educação Física no Ensino Fundamental, as mesmas são obrigatórias para o curso de licenciatura e eletivas para o curso de bacharelado.

Sendo assim, as disciplinas observadas não contemplam apenas o curso de licenciatura e seus/suas estudantes; as mesmas podem ter a participação de estudantes de bacharelado ou vice-versa.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à atuação dos/as docentes nos diferentes cursos. A maioria deles/as ou leciona nos dois cursos (licenciatura e bacharelado) ou já atuou em curso diferente à sua atuação de hoje.

As cinco disciplinas observadas foram lecionadas por três diferentes docentes, ou seja, a mesma professora lecionava as disciplinas Educação Física na Educação Infantil e Educação Física no Ensino Fundamental; um outro docente é

responsável pelas disciplinas História da Educação Física e Educação Física e Sociedade. A disciplina Educação Física e ludicidade conta com a atuação de uma docente que atualmente só leciona esta disciplina.

As cinco disciplinas apresentam uma carga horária geral de sessenta horas e estas são divididas em quinze aulas, sendo dois encontros por semana, com duração de duas horas cada um.

As disciplinas Educação Física e Ludicidade, Educação Física na Educação Infantil e Educação Física no Ensino Fundamental apresentam em suas ementas a divisão da sua carga horária em aulas teóricas e práticas sendo, trinta horas para a primeira e trinta horas para a segunda.

História da Educação Física e Educação Física e Sociedade são disciplinas eminentemente teóricas, ou seja, não apresentam em seus programas aulas práticas.

Educação Física e Sociedade é a única disciplina observada que não é obrigatória para o curso de licenciatura. Sua escolha se deu a partir dos temas apresentados no programa da disciplina, temas esses que possibilitavam a meu ver, a discussão ampliada acerca da Educação Física no contexto escolar, suas concepções pedagógicas e diferenças culturais.

Início minha análise a seguir, discutindo acerca da disciplina Educação Física e Ludicidade, pois foi a primeira com a qual tive contato como pesquisadora na instituição.

#### **4.1**

### **Educação Física e Ludicidade**

*A Educação Física é o espaço do sucesso! Bem, pelo menos, deveria ser!*

*(Professora Adriana)<sup>18</sup>*

Disciplina oferecida preferencialmente aos/às estudantes de terceiro período de licenciatura e quarto período de bacharelado, Educação Física e Ludicidade contava com a participação de alunos/as de bacharelado e licenciatura de diversos períodos. Suas aulas ocorriam, na maioria das vezes por conta do seu caráter

---

<sup>18</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios para preservar as identidades dos/as participantes desta pesquisa.

prático, em um dos ginásios da instituição e suas aulas teóricas eram ministradas em diferentes salas de aula, não tendo local fixo. A meu ver, esta diferenciação dos locais de realização das aulas teóricas atrapalhava o andamento das mesmas, pois os/as discentes, muitas vezes chegavam atrasados/as alegando o desconhecimento do local da aula. A disciplina apresenta em seu programa uma carga horária de sessenta horas, sendo trinta horas de aulas práticas e trinta horas de aulas teóricas.

No início do semestre um cronograma foi distribuído pela professora, onde foram descritas as atividades que aconteceriam nas datas previstas. Embora de forma discreta, as aulas com atividades práticas se sobrepunham às aulas teóricas, se apresentando em maior número. Os/as estudantes em geral não questionavam o cronograma em um primeiro momento, fato que ocorria conforme as aulas se desenvolviam principalmente nas datas onde havia alguma tarefa a ser executada ou em dias de prova.

No começo da minha inserção na disciplina os/as estudantes pareciam desconfiados/as com a minha presença e alguns/mas me pareciam até desconfortáveis. Poucos/as se arriscavam a me cumprimentar, alguns/mas me confundiam com os/as discentes da turma. Com o andamento do curso pude conversar com alguns/mas, outros/as me questionavam acerca da pesquisa, todos/as me cumprimentavam e tentavam tirar dúvidas sobre a disciplina. Algumas vezes fui convidada pela professora para dar sugestões sobre as atividades e falar sobre a minha prática nas escolas. No início procurei não interagir muito, mas depois pude perceber como seria importante para a formação daquele grupo, falar um pouco das possibilidades de se refletir e atuar como professora de Educação Física tendo um olhar mais global. Falei de alguns casos ocorridos na escola, dei sugestões acerca das atividades propostas.

Em geral as aulas práticas ocorriam da seguinte forma: a professora sugeria uma atividade ou um jogo prático. Após a sua realização os/as alunos/as eram questionados acerca da atividade, suas impressões, pontos positivos e pontos negativos. Logo após, o jogo/atividade era novamente realizado/a, seguindo as alterações sugeridas pelos/as discentes. Em todas as aulas práticas por mim observadas a grande preocupação da docente era fomentar discussões acerca de atividades e jogos que pudessem ser realizados por todos e todas, principalmente

no que diz respeito à pessoa com deficiência, às questões de gênero e à habilidade motora.

Outro aspecto observado nas aulas práticas se refere à conduta dos/as alunos/as frente às atividades sugeridas. Para a concretização do seu ideal de realização de aulas para todos/as, a professora apresentava inúmeras possibilidades, incluindo os jogos cooperativos<sup>19</sup> e os mesmos em geral, não eram muito bem aceitos pelos/as estudantes. As alunas, exclusivamente, reclamavam com frequência das atividades realizadas em grupo, pois sinalizavam que os “meninos” se utilizavam de uma força física exagerada no intuito de “vencer a qualquer custo”.

Ainda no que diz respeito à realização de jogos cooperativos, em alguns casos, os/as estudantes subvertiam a atividade no sentido de torná-la competitiva. Os jogos cooperativos têm como características principais o realizar as atividades por prazer, o jogar com o/a outro/a e não contra o/a outro/a. Os jogos nesta perspectiva não têm fim, ou seja, não há vencedores e ganhadores para se considerar o término da atividade, o grupo que decide quando ela deve ser finalizada. Mesmo assim, por diversas vezes, os/as alunos e alunas traçavam estratégias para vencer os jogos sugeridos, não compreendendo assim a proposta das atividades.

A competição é apresentada ainda como um aspecto fortemente presente no curso de Educação Física analisado. Alguns/mas alunos/as questionam a proposta da professora de trabalhar com jogos mais inclusivos e menos competitivos.

Um aluno salienta que algumas atividades e jogos não podem ser realizados de maneira cooperativa por terem uma “natureza” competitiva.

*“No queimado não da pro gordo jogar, não da pra incluir quem é gordo” (Willian).*

Fala também da condição dos indivíduos de uma forma fixa, engessada.

*“Quem é habilidoso é habilidoso, quem não é, não é” (Willian).*

---

<sup>19</sup> Pensar em jogos cooperativos é pensar em valorizar o jogar “com o outro” e não “contra o outro”, por meio de atividades de cooperação, potencializando a autoestima e a relação social. Auxilia na proposta da inclusão das diferenças, pois permite a participação de todos/as, independente das habilidades que possuem (SOLER, 2006).

Uma estudante reforça a importância do viés competitivo nas atividades propostas.

*“Se o jogo é assim, vou mudar pra quê?” (Luciana).*

Estas questões são problematizadas a todo tempo pela professora e este foi o cenário que atravessava as aulas práticas; a desconstrução do que está posto, a recriação de atividades, a discussão de novas práticas que possibilitassem a participação de todos e todas.

*“Se acreditarmos nisso, se só pensarmos assim, realmente não vamos conseguir nada”, nós pensamos em aulas em que todos podem participar?” (Professora Adriana).*

*“A Educação Física é o espaço do sucesso! Bem, deveria ser, pra todos” (Professora Adriana).*

Não podemos negar que a construção da identidade profissional do campo da Educação Física é fortemente influenciada pela visão biologicista e competitivista e sua intervenção médica e militar. Até os dias de hoje vemos o esporte como conteúdo fortemente ministrado nas aulas e de uma maneira excludente. As aulas observadas não negaram o esporte como conteúdo a ser trabalhado pelo campo da Educação Física, mas apresentaram uma proposta de releitura e recriação dos diferentes esportes, proposta esta que avança no sentido de que os mesmos possam ser praticados por todos/as efetivamente, de maneira igualitária.

A releitura de esporte oficiais e jogos populares era a premissa das aulas práticas e embora a mesma tivesse o intuito de fomentar a discussão acerca da inclusão de todos/as nas aulas de Educação Física, nem sempre este objetivo era atingido. Em uma das aulas a proposta foi a realização de jogos de queimado diferenciados. Foi apresentado um tipo de queimado onde o/a participante que é “queimado” não vai para a área que fica atrás do outro time (o limbo), mas continua no jogo no sentido de continuar participando ativamente. Inicialmente alguns/mas alunos/as reclamam da atividade dizendo que a mesma estava “sem graça”. Algumas alterações foram sugeridas pela professora no intuito de tornar a atividade mais interessante e os/as futuros/as professores/as sinalizaram que a mesma mantinha a exclusão.

*“Achei o jogo mais excludente, cada um lutava pra voltar e não se importava em passar a bola pro mais fraco” (Caio).*

Embora o curso de licenciatura seja considerado como o curso de formação inicial de professores/as, concordo com Tardif (2012) quando o mesmo salienta que antes mesmo de começarem a atuar como docentes, os/as futuros/as professores/as vivem nas salas de aulas e nas escolas, seu futuro local de trabalho. Desta forma, esta prévia imersão no futuro local de trabalho se caracteriza como formadora, pois a partir dela as crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor/a são adquiridas. Antes mesmo do início da sua atuação profissional, o/a professor/a já sabe, de muitas formas, o que vem a ser o ensino, por conta de toda sua história escolar anterior. Tardif (2012) adiciona ainda que o saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, persiste através do tempo e a formação universitária não consegue transformá-lo e nem tão pouco abalá-lo.

A partir deste olhar concebido por Tardif (2012), acredito que o caráter competitivo amplamente preconizado pela Educação Física escolar tenha feito parte da trajetória escolar dos/as futuros/as professores/as de Educação Física, estudantes das EEFD. Sendo assim, os/as professores/as em formação apresentam em seu imaginário a competição como a maneira convencional, e por que não dizer, a única forma de se trabalhar com os conteúdos específicos do campo da Educação Física, uma vez que o viés competitivo sempre esteve presente nestas aulas.

Em geral, a grande resistência e até dificuldade em compreender e participar de jogos cooperativos e com caráter inclusivo é representada, em sua maioria, pelos alunos do gênero masculino da turma. Uma das estudantes, fala do seu incômodo nas atividades, e adverte quanto ao objetivo do curso de licenciatura.

*“Ai eu sai desse jogo, muito violento, eu não posso me machucar. Os meninos dessa turma acham que vêm pra faculdade pra jogar, eu não, eu vim aqui pra aprender a dar aula” (Andréa).*

As questões sobre a temática gênero não só eclodem a todo tempo nas aulas práticas, como também são provocadas pela docente, no sentido de fomentar as discussões. A partir desta premissa, diversas atividades foram propostas no sentido de diminuir a supremacia masculina nas aulas de Educação Física, sempre favorecendo a reflexão e discussões do tema.



Em uma das aulas, foi sugerido um jogo de futebol diferente: a atividade seria desenvolvida em dupla, ou seja, em duplas mistas, os/as estudantes deveriam estar de mãos dadas e o jogo de futebol se desenvolveria de forma convencional, com o objetivo de fazer gols. Algumas alunas me pareciam ser arrastadas pelos meninos que corriam velozmente objetivando ganhar o jogo. No início estranhei bastante a atividade, pois não enxerguei o caráter inclusivo da mesma. Após o término da atividade, no momento da discussão, algumas alunas comentaram sobre a velocidade excessiva utilizada pelos alunos. Uma aluna questionou a realização da atividade, colocando em pauta a existência de atividades específicas para os diferentes gêneros.

*“Mas também né? Geralmente os meninos têm mais habilidade com os pés” (Rosana).*

Pareceu-me que todos/as concordavam com a fala da aluna uma vez que nenhum comentário foi feito acerca da mesma. Todavia, algumas alunas disseram se sentir felizes, pois nunca tinham feito um gol em um jogo de futebol. A partir desta aula ocorrida em onze de setembro de dois mil e treze comecei a refletir acerca da qualidade da participação dos/as estudantes nas aulas. Preconizada pela professora, a realização de aulas em que todos/as pudessem participar, independente de alguma deficiência apresentada, habilidade motora ou gênero, não garantia a qualidade da participação dos/as discentes nas aulas, pelo menos, as discussões não caminhavam neste sentido.

Em uma das aulas alguns jogos populares foram apresentados à turma através de um circuito com diversas estações: cordas, taco, elástico (pular), petecas, bambolês, raquetes e bolas de tênis, bolas de gude, mini-cones e amarelinha. Mais uma vez as questões de gênero se apresentaram e na verdade, conforme sinaliza a professora posteriormente, a atividade tinha esta discussão como objetivo.

Os alunos do gênero masculino tentavam inicialmente, no momento da troca de atividade do circuito, não realizar as atividades consideradas por eles, “brincadeiras de meninas”, ou seja, burlavam as regras do circuito e não participavam de atividades como peteca, amarelinha e elástico. Alguns verbalizavam suas opiniões.

*“Peteca é brincadeira de menina professora!” (Willian).*

*“Mas elástico é uma brincadeira de meninas!” (Pablo).*

Após a intervenção da professora, que sinalizou que a definição de “brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas” vem a ser uma construção social e cultural, todos e todas participaram de todas as atividades do circuito, sendo que alguns alunos ainda generificaram algumas atividades, como é o caso do elástico, onde os alunos criaram competições onde verificavam quem realizava o salto mais alto e mais veloz.

Conforme sinaliza Silva (2012), a escola e principalmente a Educação Física, através de seus conteúdos, como a ginástica e o esporte, atuam como agentes generificadores das práticas escolares uma vez que, de acordo com o autor, as influências dos métodos ginásticos, como o sueco e o alemão, na Educação Física brasileira, preconizavam diferentes exercícios para homens e mulheres. Já o esporte reforça a ideia de uma Educação Física voltada para o mundo masculino e heterossexual, onde qualidades como virilidade, força e agilidade são ligadas ao universo masculino, mantendo uma distância segura do universo feminino.

Ora, se nas competições esportivas de alto nível as categorias são divididas por gênero, por que não dividir alunos e alunas nas aulas de Educação Física, se essas preconizam o esporte como conteúdo principal? Esta parece ser a proposta transformadora hoje em voga para a Educação Física escolar: refletir sobre a apropriação de diversos temas como conteúdos a serem ministrados nas aulas desta disciplina escolar, conteúdos como as danças, lutas, ginásticas e até mesmo os jogos populares, excluindo e até mesmo demonizando a aplicação do conteúdo esporte nas aulas. Porém, ao observar as aulas do curso da EEFD me parece que a discussão necessita ganhar outros contornos, uma vez que mesmo na aplicação de um conteúdo outro (os jogos populares), os alunos do gênero masculino, generificam as atividades consideradas por eles, femininas.

Altmann e Sousa (1999) incrementam a discussão quando consideram que

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo de outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante

aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (ALTMANN & SOUSA, 1999, p.56).

Na disciplina Educação Física e Ludicidade também são discutidos temas como habilidade motora (falta de) e deficiências físicas, entendendo que estes também são aspectos que levam à exclusão nas aulas de Educação Física.

Falando ainda das aulas práticas, foram sugeridas atividades que contemplassem as pessoas com deficiência. Em alguns casos as atividades foram consideradas pelos/as estudantes como dispensáveis e não condizentes com o campo da Educação Física.

*“Essa atividade de olhos vendados é legal, mas é meramente informativa, não da pra fazer na aula, tira as características da Educação Física” (Willian).*

Em geral, alunos e alunas apresentam dificuldades em aceitar e até mesmo realizar atividades que não apresentem o viés competitivo. Conforme a fala do aluno acima, alguns/mas consideram que as mesmas não fazem parte do campo da Educação Física.

As aulas teóricas eram apresentadas com a leitura de textos e apresentação de filmes e animações. Todas, porém, tinham como temática as discussões acerca das identidades de gênero.

Nas aulas onde ocorria a leitura dos textos, as discussões não se desenvolviam muito, pois os/as alunos/as em sua maioria, não pareciam se interessar pelos textos. Porém, nas aulas onde os vídeos eram passados, sempre ocorriam discussões não apenas sobre gênero, mas também sobre outros aspectos como classe social, *bullying*, habilidades físicas, entre outros.

Ao assistirem o vídeo *For The Birds*, da *Pixar*, os/as discentes foram convidados/as pela professora, a exporem suas impressões sobre o filme. A temática central do mesmo são episódios de exclusão por conta da diferença.

Dois alunos defendem que as brincadeiras que enfatizam as diferenças e os apelidos não podem ser sempre consideradas como *bullying* e acreditam que a interferência do adulto nestas questões faria com que as crianças perdessem a autonomia.

*“Chamar o gordinho de gordinho é uma brincadeira saudável, a gente não tem que ficar interferindo em tudo, senão a criança perde a autonomia” (Ezequiel).*

Uma aluna defende que nestes casos, a interferência do adulto, do/a professor/a é primordial, pois o *bullying* causa sofrimento à pessoa discriminada.

*“Eu sempre fui vítima de apelidos, de brincadeiras porque eu era baixinha e eu sofria muito, o professor tem que intervir sim!” (Mariana).*

Um grande questionamento foi feito por uma aluna.

*“Como nós vamos diferenciar o bullying de uma simples implicância?” (Marjorie).*

A professora direciona a discussão alertando que qualquer brincadeira que enfatize as diferenças pode se tornar um sofrimento para quem está sendo discriminado e que se faz necessário estar atento/a a toda atitude que hierarquize os indivíduos.

O episódio sugere que os alunos que consideram as atitudes discriminatórias “brincadeiras saudáveis” não enxergam o preconceito implícito nas mesmas. A discriminação tem muitas nuances e normalmente se apresenta de forma disfarçada, velada. As relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de ambiguidade. Acabamos incluindo no “nós” todos os grupos e indivíduos que apresentam hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo semelhantes aos nossos. Incluímos nos “outros” os que se confrontam com a nossa maneira de nos situar no mundo, por características diferentes (CANDAU, 2005).

## 4.2

### Educação Física na Educação Infantil

*Podemos treinar esse olhar global com conhecimento e sensibilidade  
(Professora Sandra)*

Esta é uma disciplina oferecida para o curso de licenciatura em Educação Física a partir do sexto período. Apresenta uma carga horária de sessenta horas divididas em trinta horas de aulas teóricas e trinta horas de aulas práticas. As aulas aconteciam as segundas e quartas-feiras no horário de 9:30h as 11:30h da manhã.

No início do curso foi proposto pela professora que as aulas teóricas aconteceriam em forma de seminários apresentados pelos/as alunos/as e as práticas em formato de oficinas de atividades para crianças da Educação Infantil,

apresentadas também por eles/as. Mesmo assim, algumas aulas expositivas ocorreram e algumas aulas práticas também foram dirigidas pela professora.

No começo do curso minha participação na aula era apenas de ouvinte, não era convidada a opinar. Os/as alunos/as não questionavam a minha presença nas aulas, não interagiam comigo, apenas respondiam se eu fizesse alguma pergunta. Conforme o desenvolvimento do curso, a professora começou a solicitar que algumas vezes eu expusesse minhas opiniões acerca das atividades que eram ministradas pelos/as alunos/as.

A primeira aula assistida por mim tratava-se da exibição de um vídeo sobre infância. Ao final da exibição, os/as alunos foram convidados/as a discutir acerca do mesmo.

Foram discutidas questões acerca dos processos de maturação infantil, características físicas e psicológicas da infância. Algumas questões acerca das habilidades físicas surgiram, no intuito de compreender o porquê de algumas crianças já apresentarem em tão tenra idade, habilidades bem desenvolvidas para determinado desporto. Questões acerca da influência do meio foram citadas pela professora para incrementar a explicação sobre o desenvolvimento das habilidades físicas.

*“Temos que entender que as idades não são fechadas, dependendo do meio que a criança viva, se ela tem estímulos, desenvolve as suas potencialidades. A cultura também determina os processos de maturação, nós vivemos numa sociedade em que culturalmente todos têm que saber jogar futebol, então desde pequeno damos uma bola pra que nosso filho a chute” (Professora Sandra).*

Se nas aulas teóricas as discussões não eram muito intensas, pela pouca participação dos/as alunos/as nas discussões, eram nas aulas práticas onde as diferentes falas e conflitos surgiam.

No dia dezessete de março, ocorreu uma aula prática dirigida pela docente. Havia um lençol branco pendurado em um barbante, dividindo a sala. Inicialmente a professora sugeria o que deveria ser feito pelos/as alunos/as que deveriam realizar as tarefas passando de um lado a outro do lençol. Logo após, a professora sugeria temas e a partir dos mesmos, os/as alunos/as, divididos/as em grupos, deveriam encenar as situações apenas com expressões corporais, sem a ajuda da fala.

Em uma das encenações as questões de gênero ficam evidentes. Com o tema sugerido pela professora “Se beber não dirija”, um grupo escolheu abordá-lo com o cenário de um bar, onde a esposa vai buscar o marido que se encontrava ébrio. Na encenação, o “marido” agride a “esposa” que tenta tirá-lo do bar.

Após as encenações os/as discentes deveriam discutir acerca do que foi apresentado. Algumas alunas iniciaram a discussão falando do episódio de violência encenado.

Alguns alunos sinalizaram que a violência contra a mulher também ocorre por culpa da mesma, pois na cena, a “esposa” ainda tenta retirar o “marido” do bar, mesmo depois de ter sido agredida.

*“Olha só, mas ela gostava de apanhar né?” (Murilo).*

A professora fala do olhar mais amplo e para a sensibilidade que deve acompanhar a prática pedagógica de todo/a professor/a. Esta parece ser a perspectiva com a qual a docente coaduna, fortalecendo a premissa do respeito ao “outro”.

Na mesma aula, uma aluna comenta ter achado a atividade muito diferente e adiciona que nas outras disciplinas em que já participou, todas as atividades eram ligadas aos diversos esportes.

Em geral, nas aulas práticas dirigidas pelos/as discentes, quando não eram realizadas atividades esportivas, eram realizadas atividades competitivas. Durante todo curso a docente procurou desconstruir essa ideia, a partir das suas elucidações realizadas ao término das atividades, chamando atenção para uma prática pedagógica mais ampliada.

Daolio (2004) argumenta que a Educação Física pode e deve ampliar seus horizontes e tornar-se um campo de atuação que considere o indivíduo como ator cultural e social, mas para isso necessita abandonar a premissa de investigar o movimento humano e o esporte na sua dimensão exclusivamente técnica.

O tema de um dos seminários apresentados pelos/as alunos/as foi “Imagem corporal”.

Após a apresentação do grupo surgiram questionamentos acerca dos padrões estéticos impostos pela sociedade.

Um dos alunos comenta que as pessoas com peso acima do indicado para sua composição corporal não deveriam estar na praia, pois isso agrediria as outras pessoas. A partir desta fala, a professora faz uma interferência mais contundente.

*“Nós somos educadores. O nosso papel na cultura é entender as lógicas. Temos que treinar um olhar acolhedor, um olhar global com conhecimento e sensibilidade, porque se eu já chego julgando, se eu não me permitir, vou atropelar tudo. Na verdade, qualquer pessoa deveria ter o direito de usar a roupa que quiser, porque desta forma nós estamos reproduzindo o comportamento e o pensamento estigmatizador. É a introjeção da moral da aparência que determina o que é certo e o que é errado” (Professora Sandra).*

Um aluno comenta que um dos seus treinadores de *jiu-jitsu* era obeso e foi seu melhor treinador.

*“Ele foi meu melhor treinador e tinha mais de cento e cinquenta quilos. Não fazia nada, não demonstrava, mas tudo que eu sei de luta eu agradeço a ele” (Charles).*

A partir do episódio relatado fica evidente que o curso de formação de professores/as de Educação Física necessita efetuar junto aos/às futuros/as docentes desconstruções dos seus imaginários para que possam atuar enxergando seus/as futuros/a educandos/as de forma global e não preconceituosa. Aqui também o “outro” é visto como inferior, subalterno, desigual, por não ter as características físicas esperadas e construídas a partir dos padrões estéticos impostos pela sociedade atual. Acredito que os estudos culturais, assim como a interculturalidade crítica podem ampliar este debate e fornecer subsídios para discussões que contemplem os/as excluídos/as por suas características físicas.

Para Daolio (2006) o campo da Educação Física atualmente fala muito sobre o corpo. Argumenta que para discutir com mais profundidade o tema faz-se necessária a utilização do referencial cultural, uma vez que a Educação Física ainda se refere ao homem e a seu corpo como entidades primordialmente biológicas. Para o autor, o corpo é a síntese da cultura, pois expressa elementos específicos da sociedade na qual está inserido. O indivíduo através do corpo assimila e se apropria de valores, normas e costumes sociais, num processo significativo de incorporação. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire e constrói um conteúdo cultural que se instala em seu corpo, no conjunto das suas expressões. O corpo humano não é um dado puramente

biológico, ele é fruto da interação natureza-cultura e entendê-lo apenas como natural é entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura.

Entendendo o corpo a partir do referencial cultural, alguns questionamentos eclodem: quem pode definir o que seria um corpo belo? Há um modelo de corpo adequado? O/A professor/a de Educação Física está autorizado/a a dizer o que se deve fazer ou não com os corpos? O que estes corpos têm a nos dizer?

### **4.3**

#### **Educação Física no Ensino Fundamental**

##### ***“O Jogo mobiliza relações” (Professora Sandra)***

Esta disciplina é ministrada pela mesma professora que ministra a disciplina Educação Física na Educação Infantil e é oferecida ao curso de licenciatura em Educação Física no sétimo período. As aulas ocorriam as segundas e quartas-feiras de 11:30h as 13:30h. Tem uma carga horária de sessenta horas divididas em trinta horas de aulas práticas e trinta horas de aulas teóricas. Em sua ementa está elencado o objetivo específico “Conhecer e analisar as diversas abordagens pedagógicas da disciplina e suas interações”, o que se torna, a meu ver, o objetivo principal da disciplina. Inicialmente ocorreram aulas expositivas e aulas práticas onde os conteúdos mais abordados foram os jogos semi-cooperativos e os jogos cooperativos. Assim como o ocorrido nas aulas da disciplina Educação Física e Ludicidade, os/as discentes pareciam não compreender a proposta destes tipos de jogos e subvertiam as atividades, tentando transformá-las em atividades competitivas.

Posteriormente, a proposta da professora foi que cada grupo de alunos/as ficasse responsável pela apresentação teórica e prática das diversas abordagens de Educação Física escolar. As abordagens sugeridas pela professora foram: concepções abertas de Educação Física, Construtivista, Desenvolvimentista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória e Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o primeiro e para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Todas as decisões acerca do desenvolvimento do curso eram tomadas em conjunto, com participação dos/as alunos/as, sendo que os/as mesmos/as pareciam



pouco à vontade com esta metodologia empregada pela docente, não realizando muitas observações e não participando muito das escolhas a serem feitas. Era sempre o mesmo grupo de alunos/as que opinava nas aulas.

A dinâmica das aulas ocorria da seguinte forma: os seminários e aulas práticas eram apresentados e logo após um espaço era aberto para que alunos/as e professora fizessem seus comentários. Por vezes eu também era convidada a opinar sobre as dinâmicas apresentadas, mas na maioria das vezes procurei abster-me. Não sei se por medo de prejudicar seus/suas colegas, por se tratar de uma dinâmica de avaliação, ou por não conhecer as obras e tendências pedagógicas abordadas, os comentários dos/as discentes eram sempre tímidos e por vezes não ocorriam. A professora apontava os pontos altos das apresentações, assim como possíveis falhas e dava sugestões para o aprimoramento do grupo.

Acredito que por ser um momento avaliativo, os/as alunos/as procuravam cooperar com quem apresentava a abordagem e sendo assim, poucos conflitos e poucos questionamentos surgiram por ocasião da realização das aulas práticas. Os/as discentes que se encontravam no papel de educandos/as realizavam todas as atividades propostas sem questionar ou demonstrar qualquer contrariedade. A situação pedagógica que era formada para esta ocasião me parecia um tanto artificial onde os/as alunos/as pareciam se sentir engessados/as e não participavam amplamente das atividades. Mesmo assim, a meu ver, tanto os seminários quanto as aulas práticas apresentaram-se como um importante instrumento da formação, pois nestas aulas além de conhecerem as diversas abordagens, tiveram espaços para a reflexão sobre a prática pedagógica do/a educador/a físico/a no Ensino Fundamental.

Na aula prática sobre a concepção crítico-emancipatória, o grupo de discentes que se apresentava como professores/as escolheu como tema o revezamento do atletismo. Nesta modalidade, quatro atletas da mesma equipe correm numa pista de atletismo e devem passar um pequeno bastão para o atleta seguinte, até completar o percurso. Já a abordagem crítico-emancipatória vem a ser um desdobramento da tendência crítica e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio da prática escolar. No que diz respeito às orientações didáticas, o/a professor/a deve confrontar o/a educando/a com a realidade do

ensino e esta confrontação é expressão o processo de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social (DARIDO & RANGEL, 2008).

No primeiro momento da apresentação os/as alunos/as-professores/as sugeriram a confecção dos materiais que iriam ser empregados no revezamento, utilizando jornais e revistas. Após este preparo, foram ministradas atividades isoladas que simulavam as etapas do revezamento o que, a meu ver, não coadunavam com a concepção a ser abordada. No final foi sugerida a realização de um jogo popular que parecia desconectado com o tema da aula.

Mesmo assim, a atividade propiciou a discussão acerca da utilização de material alternativo, principalmente em escolas e regiões sem recursos financeiros. A classe social foi uma categoria eleita para a discussão e também foi discutida a situação do negro dentro da sociedade. A professora falou da importância do jogo, principalmente por seu aspecto de “revelador das relações”.

Na maioria das propostas realizadas pelos/as discentes o conteúdo esporte foi escolhido para a concretização da tendência pedagógica a ser abordada. Parece que desconstruí-lo como o único conteúdo a ser contemplado pela Educação Física é tarefa árdua na formação de professores/as. Um dos alunos reflete e fala acerca do desenvolvimento deste conteúdo nas disciplinas anteriormente cursadas por ele.

*“É estranho porque a gente passou quase a faculdade inteira vendo só esporte, a técnica, o gesto correto. Acho que agora desconstruir isso é difícil” (Rui).*

Concordo com Daolio (2010) ao afirmar que a Educação Física necessita ampliar seus horizontes e abandonar a atuação objetiva sobre o/a educando/a de fora pra dentro, atingindo somente sua dimensão física, como se ela fosse deslocada de um contexto sociocultural. Desta forma, o conceito de técnica também pode ser ampliado, deixando de ser o movimento mais correto, mais eficiente, imitando os gestos desportivos dos/as atletas de alto nível. Nesta perspectiva, a técnica passa a ser qualquer gesto do/a aluno, gesto este sempre em reconstrução e carregado de significados culturalmente situados.

A última aula observada foi referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Foi

direcionada para alunos/as do primeiro ano do Ensino Fundamental (seis, sete anos de idade) e não contou com a utilização de nenhum material.

A aluna/professora ministrou apenas brincadeiras populares sugeridas por ela e pelos/as alunos/as para o desenvolvimento da aula.

Ao término da aula foi discutido que as brincadeiras populares fazem parte do patrimônio cultural e precisam ser ministradas pelos/as educadores/as, pois correm o risco de desaparecerem. A discussão sobre o termo “cultura” teve início, mas não se desenvolveu. Foi mencionado pela aluna que sua intenção foi partir da cultura dos/as educandos/as para o desenvolvimento da aula. A mesma fala da sua dificuldade em escolher uma abordagem pedagógica de Educação Física.

*“Eu tenho que escolher uma abordagem? Porque lá na prática de ensino quando eu dou aula, eu não consigo identificar em qual abordagem eu tô trabalhando, eu penso nos meus objetivos e nas atividades, não consigo me situar nisso não. Precisa mesmo?” (Marcela).*

A aluna primeiramente apresenta o seu conflito ao não se posicionar claramente acerca da abordagem de Educação Física utilizada ao ministrar aulas. De acordo com Tardif (2012), um/a professor/a raramente tem apenas uma escolha teórica para sua prática, ao contrário, utiliza muitas teorias, concepções e técnicas, de acordo com a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função dos vários objetivos que simultaneamente procura atingir.

Marcela, a meu ver, começa a refletir sobre pontos cruciais do processo pedagógico, mesmo apresentando dificuldade em se situar nesta ou aquela abordagem. Começa a ver o/a educando/a como ser dotado de e produtor de cultura, aspectos que contribuem para a mudança de paradigmas no campo da Educação Física, porém, conforme salienta Daolio (2010),

Uma ação transformadora na educação física escolar por certo não se constituirá por meio de proposições pontuais ou legalistas. Por certo, não será originária de um grande projeto nacional. Será fruto de um processo – sempre lento, denso e tenso – de debates, posicionamentos, proposições, críticas, avanços e recuos. Será fruto de um processo que necessariamente considere as instâncias locais de decisões, em que seus principais atores devam ser ouvidos. Será mais efetiva se conseguir penetrar o universo cotidiano de representações que alunos e professores de educação física possuem, decifrando os significados de sua prática e entendendo a

mediação com os fatores político-institucionais (DAOLIO, 2010, p.17).

#### 4.4

#### História da Educação Física

***“O professor de Educação Física não sabe trabalhar com as diferenças”***

***(Professor Pedro)***

Disciplina oferecida aos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no primeiro período. Tem uma carga horária de sessenta horas de aulas apenas teóricas ministradas no horário noturno de 20h as 22h, as terças e quintas-feiras. O professor que a ministra neste horário já leciona na instituição há mais de vinte anos, pois foi o mesmo professor que a ministrada por ocasião da minha formação. É temido pela maioria dos/a alunos/as por ser muito exigente e pelo grande volume de leituras que devem ser realizadas. É coordenador do único curso de pós-graduação *lato sensu* gratuito da instituição.

No início do curso os/as alunos/as receberam o programa da disciplina no qual constam, divididos por datas, o assunto da aula, a bibliografia utilizada e as páginas que deverão ser lidas, assim como os critérios de avaliação. A ementa do curso também está presente no programa: estudo das manifestações físicas em seus aspectos culturais e educacionais numa perspectiva histórica, particularmente na antiguidade grega, Europa do século XIX e Brasil a partir do século XIX. A mesma está afixada no *site* da instituição e no anexo II desta pesquisa.

A dinâmica das aulas ocorria da seguinte forma: inicialmente o professor fazia a chamada dos/as alunos/as. Em seguida era feita uma arguição sobre o tema da aula: os nomes dos/as alunos/as eram escolhidos pelo professor (os critérios para a seleção não eram expostos) e estes/as deveriam responder a pergunta feita por ele. Após esta etapa havia a apresentação de um seminário acerca do tema da aula. Este/a aluno/a no momento da arguição deveria se retirar da sala e retornar no momento da sua apresentação. Neste momento interferências não eram permitidas. Após a apresentação do/a discente o professor realizava apontamentos sobre a mesma, que normalmente versavam sobre o tom de voz, velocidade da fala, volume de informações, critérios da língua portuguesa e quando necessário, o

docente complementava ou esclarecia alguns aspectos sobre o conteúdo do seminário. Depois desta etapa a aula apresentava outro formato: os/as alunos/as dialogavam sobre o conteúdo, esclareciam dúvidas e a aula ficava mais descontraída.

Na fase inicial da aula os/as alunos/as pareciam estar sempre muito tensos/as com o processo de arguição que contava pontos na avaliação final. O seminário também parece um mecanismo de avaliação doloroso para eles/as. Antes do início das aulas os/as alunos/as sempre eram encontrados na entrada da sala de aula lendo seus textos, fazendo perguntas sobre o conteúdo, uns/umas para os/as outros/as. A metodologia empregada pelo professor desagradava alguns/mas discentes, mas esta parecia deixá-los/as mais aptos/as para as discussões que ocorriam no desenvolvimento das aulas.

Ao longo das aulas o professor salientou, por diversas vezes, aspectos da formação de professores/as de Educação Física.

Para o mesmo, o curso não incentiva a formação de um/a profissional crítico, que saiba abordar e lidar com diferentes situações ocorridas no cotidiano da escola. Critica a atuação do/a professor/a formador/a, pois para ele, estes/as deveriam receber os/as discentes no primeiro período com o maior rigor acadêmico possível. Estas falas estiveram presentes em todas as aulas observadas.

Em uma das aulas referentes ao livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, surge a discussão acerca da atuação do/a professor/a de Educação Física na escola.

*“O professor de Educação Física não sabe trabalhar com as diferenças, quando ele faz uma intervenção ele ainda acaba reforçando o preconceito, isso quando ele intervém! Por conta disso, se houvesse uma enquete, a maior parte das pessoas diria que a Educação Física não serve pra nada, porque ele não tá preparado pra fazer essa intervenção. Se a Educação Física na escola acabasse ia ter a maior festa na casa do gordinho, do negro, do homossexual, de todos os excluídos, porque eles também são discriminados pelo professor” (Professor Pedro).*

O depoimento do professor incomoda alguns/mas alunos/as, e um deles se posiciona:

*“Eu acho isso injusto porque o professor de Educação Física não tem muito espaço, não da pra progredir no trabalho com os alunos, só com dois tempos de aula por semana” (Oliver).*

O professor comenta:

*“A prática é o critério da verdade. Milhares de pessoas passam pelo mesmo professor de Educação Física e o que ele fez por elas? Nada! O profissional de Educação Física não sabe trabalhar com as diferenças. O professor de Educação Física tem uma postura acrítica, eles riem muito, fazem piada sobre tudo e leem pouco. Acaba que a formação trabalha tanta coisa que ele acaba não sabendo direito sobre os conteúdos que deveria saber, a não ser aqueles que são sua especialidade, se trabalha com futebol, só sabe futebol, se trabalha com outra modalidade só sabe isso e por aí vai” (Professor Pedro).*

O docente fala da atuação limitada do/a professor/a de Educação Física. Considera que o/a mesmo/a não sabe trabalhar com as diferenças culturais. Critica a formação e sua diversidade de conteúdos, considerando que muitos conteúdos são desenvolvidos, porém de maneira superficial.

Assim como a Educação Física escolar, a formação destes/as educadores/as tem trabalhado com a noção naturalizada de ser humano e pela tradicional esportivização das práticas corporais. O esporte ainda tem sido o principal conteúdo ministrado no curso de formação e, além disso, têm como referência o modelo esportivo de rendimento (VELOZO, 2010).

Em contrapartida, é necessário enxergar a aula de Educação Física como fruto de uma construção cultural e seus conteúdos e temas necessitam ser vistos como fatos sociais carregados de diferentes sentidos e significados para cada grupo social. Os diferentes elementos da cultura do movimento possuem significados, constituem-se como símbolos culturalmente construídos e não devem ser tratados como fatos empíricos a serem abordados com neutralidade pelo/a educador/a (VELOZO, 2010).

Apontamentos acerca da discriminação racial e subalternização da mulher foram realizados/as pelo professor, mas as discussões não foram aprofundadas. Estas temáticas são tratadas nas aulas de maneira transversal, porém as discussões não se sustentam, pela tímida participação dos/as alunos/as.

#### **4.5** **Educação Física e Sociedade**

*“O professor precisa ter uma visão lateralizada, longa e aprofundada”  
(Professor Pedro)*

Disciplina eletiva oferecida para os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física que apresenta uma carga horária de sessenta horas de aulas

teóricas. Suas aulas ocorriam as terças e quintas-feiras no horário de 13:30h as 15:30h. É ministrada pelo mesmo professor da disciplina História da Educação Física. Apresenta como ementa: análise de concepções didático-pedagógicas, sociais e político-ideológicas que influenciaram e vincularam a Educação Física e análise das inter-relações e variáveis intervenientes que a nível de sociedade devem ser relevadas, em relação a Educação Física.

A maioria das aulas foi baseada em duas obras. “Dialética da Cultura Física: introdução à crítica da Educação Física, do esporte e da recreação”, de autoria de Flávio Pereira, foi utilizada para as discussões de onze aulas e “Metodologia do Ensino de Educação Física”, também chamada de COLETIVO DE AUTORES, escrito por Carmen Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht, foi leitura-base para quatro aulas.

A dinâmica das aulas é a mesma da disciplina anterior, sendo que o número de alunos/as é muito reduzido (em torno de três, quatro alunos/as). Em conversa com o professor, o mesmo explicou que em geral, os/as alunos/as têm medo do volume de leituras da sua disciplina e que não dão muita importância às disciplinas que não são práticas.

Termos como “cultura” e “cultura física” são desenvolvidos na aula, a partir da leitura da obra de Flávio Pereira. Para o referido autor, o termo cultura apresenta alguns aspectos:

Caracteristicamente estabelecida pela evolução social, em determinados períodos históricos, de modo dinâmico, a cultura implica, a grosso modo, uma totalidade de fenômenos, em conjuntos de acontecimentos sociais, políticos, econômicos, etc. Assim, todos possuem variados graus de cultura, diferenciando-se, na atualidade, em seu conteúdo, em qualidade e quantidade, em padrões e formas de utilização, principalmente em função das condições materiais, fatores econômicos, e suas consequências, como tempo livre, instalações materiais, implementos e conhecimentos (PEREIRA, 1988, p.20).

Isto estabelece diferenciações de mentalidade de comportamentos, que acontecem por intermédio da educação, escolarizada ou informal, em função da divisão social do trabalho e de fatores de poder. Em sociedade de classes, existem culturas de classes, e a cultura das camadas opressoras se diferencia da cultura das camadas oprimidas por ser mais complexa, mais ampla, abrangendo maiores setores do conhecimento, de maneira que seja facilitada, mesmo que indiretamente, a realização da sua ideologia (PEREIRA, 1988, p.20).

E adiciona:

Da divisão social em classes, tem-se diferentes níveis culturais. Tanto que, convencionalmente, existe o costume de se referir a cultura como sinônimo de erudição, sendo relativa a coisas mais “elevadas”, como polidez, conhecimentos, aceitando que pessoa culta é aquela que se expressa corretamente, fala vários idiomas, aprecia artes, como pintura, escultura, teatro, música clássica, esportes sofisticados e, em geral, possui uma atividade não braçal, de nível universitário (PEREIRA, 1988, p.20).

Diante destas elucidações acerca do termo cultura o professor faz alguns apontamentos. Cita o cinema e o teatro como manifestações culturais. Cita também que os medos inerentes à nossa sociedade foram construídos culturalmente. “*Por que mulher tem tanto medo de barata?*” Fala da sociedade do consumismo, que até cultura é consumida de forma exagerada.

*“As pessoas consomem cultura de uma forma famigerada, consomem por consumir. Leem um livro e ao ler o segundo já não sabem o que leram no primeiro, leem pra dizer que leem muito, vão ao museu só pra dizer que foram, mas não procuram entender o que estão vendo, querem ir a diversas exposições só pra dizer que foram” (Professor Pedro).*

O texto escolhido e as falas do professor sugerem que o curso esteja desenvolvendo o termo “cultura” de diferentes formas. O emprego do termo associado às artes fica evidenciado. De acordo com Canen & Moreira (2001) este sentido de cultura que é empregado até os dias de hoje tem suas origens na concepção que emerge no século XVI e se consolida no século XVIII. Conforme salientam o autor a autora, nesta concepção a cultura é concebida de acordo com as premissas das antigas elites europeias, o que corresponde à apreciação da música, literatura, cinema, teatro, pinturas, filosofias e etc. Desta forma, cultura pode ser vista como algo a ser consumido, sendo que aquele/a que a consome em maior número pode ser visto como culto/a ou dotado/a de cultura.

Ao citar os medos produzidos pela sociedade, o professor também transita pela visão antropológica de cultura que Canen & Moreira (2001) sinalizam ser o quarto sentido de cultura.

Em um quarto sentido, a palavra “culturas” (no plural) indica os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, subculturas) e períodos históricos. Trata-se da visão antropológica de cultura, correspondente aos significados que os grupos compartilham, ou seja, aos conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a *forma geral de vida* de um dado grupo social (CANEN & MOREIRA, 2001, p.18, *grifo do autor*).



Concordo com Daolio (2010) quando o mesmo afirma que a cultura é a principal categoria para se compreender e discutir a Educação Física escolar, ampliando-se o conceito de ser humano e de corpo humano. Porém, há também a necessidade da ampliação do conceito de cultura, transferindo as discussões para o que ela faz e não apenas para o que ela é. Nesta proposta

[...] coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura evoca, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura a partir dessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um *conjunto de práticas significantes* (CANEN & MOREIRA, 2001, p.19, grifo do autor).

Em uma das aulas cujo tema era conscientização, ainda tendo como base a obra de Flávio Pereira, o professor discorre sobre os enganos cometidos pelos/as professores/as de Educação Física. Citou o exemplo do jogador de futebol Garrincha, que o mesmo não foi preparado por seu técnico (que deveria ser um professor de Educação Física) para o momento do declínio da sua carreira.

*“Onde estava o professor de Educação Física que não o alertou para a possibilidade do fracasso? Temos a responsabilidade de esclarecer nossos alunos que não há como todos terem sucesso ao investir no sonho de ser um grande jogador de futebol, isso é nossa responsabilidade. O professor de Educação Física precisa ter uma visão lateralizada, longa e aprofundada da sociedade” (Professor Pedro).*

A questão racial assim como questões acerca das pessoas com deficiências surgem ao se discutir o futebol no Brasil. O professor fala do investimento de pais e mães para que seus filhos sejam jogadores de futebol profissionais de sucesso<sup>20</sup>. Surge a partir da fala de um aluno, a discussão acerca das cotas raciais para o ingresso na universidade. O aluno, mesmo sendo negro, acredita que o sistema de

<sup>20</sup> De acordo com Daolio (2006) é inegável a influência que o futebol teve na vida nacional a partir do início do século XX. Apesar de caracterizar-se, no início, como um esporte de elite, a partir de meados da década de 1920, ele se popularizou de tal forma que atinge hoje, direta ou indiretamente, toda a população brasileira.

cotas reforce a desigualdade e a discriminação. A fala do professor deixa claro o seu posicionamento sobre o sistema de cotas.

*“Nós precisamos enxergar quais são as necessidades da sociedade e temos que ver também as discriminações existentes. Os negros pobres são os mais excluídos nesta sociedade, sendo assim, há a necessidade de políticas de compensação, há a necessidade da política de cotas para o seu ingresso na universidade” (Professor Pedro).*

#### 4.6

#### Vendo e ouvindo a EEFD

As diferentes disciplinas e os/as diferentes docentes apresentam contribuições importantes para a formação de educadores/as físicos/as. As questões discutidas nas disciplinas são confrontadas com o viés esportivistas e biologizante que historicamente atravessa e embasa essa formação (MENDES, 2005; NUNES, 2006; BOTELHO & OLIVEIRA, 2006; BARBOSA-RINALDI, 2008; OLIVEIRA & DAOLIO, 2011). A preocupação em se discutir e ministrar aulas em que todos e todas possam efetivamente participar está presente em todas as disciplinas que se apresentam também como práticas. Os discursos que permeiam as relações que se estabelecem nestas práticas se apresentam de forma dialógica, favorecendo uma interação igualitária, onde discentes são vistos/as como atores do processo pedagógico e não apenas como receptores/as de informações e conteúdos. Estes aspectos observados vão ao encontro do estudo de Lüdord (2009) quando a mesma salienta que a Educação Física talvez esteja trilhando novos caminhos ao abordar assuntos na sua formação com base em perspectivas históricas e socioculturais.

Apenas uma das disciplinas observadas apresenta como tema central a discussão de questões concernentes à temática intercultural; as questões de gênero estão presentes ao longo do todo o curso da disciplina Educação Física e Ludicidade, porém em todas as outras disciplinas observadas constatei que temas ligados às questões culturais se apresentam de forma transversal e não são silenciados nas falas de alunos/as e professores/as.

É possível afirmar, a partir das observações realizadas, que há esforço em desconstruir a visão do/a professor/a de Educação Física que visualize seus/as educandos/as apenas como corpos que necessitem ser (con)formados e treinados

para a excelência das práticas esportivas e para a execução de gestos esportivos, baseados nos modelos de corpo e de execução física de atletas de alto nível.

Para Barbosa-Rinaldi (2008) repensar a formação de professores/a de Educação Física é urgente. Faz-se necessária a reflexão e efetivação de uma formação profissional capaz de fazer com que os/as futuros/a educadores/as compreendam a complexidade da realidade social e sejam capazes de atuar como transformadores/as, co-criadores/as e não como reprodutores/as de saberes. Para que isso aconteça, segundo a autora, faz-se necessária a superação do modelo de racionalidade técnica ainda presente na educação, rumo a uma nova epistemologia da prática docente.

Uma nova Educação Física parece surgir, mesmo através de tentativas isoladas de docentes, o olhar para o “outro” começa adentrar a formação destes educadores/as e pode impregnar todas as instâncias do curso.

A cultura começa a ser vista no curso como aspecto a ser discutido e analisado, mas as discussões necessitam ser ampliadas, trazendo a mesma como tema central do curso, pois, de acordo Candau (2010) os fenômenos culturais são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos, não havendo a possibilidade de conceitualizações definitivas e engessadas. O grande desafio é lidar e refletir sobre a diversidade e a multiplicidade de perspectivas e tendências relacionadas às culturas.

Daolio (2004) fala da necessidade da discussão do termo cultura pela Educação Física, pois para o autor

[...] “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO, 2004, p.2).

A centralidade do tema cultura permite a reflexão acerca das diferenças. A partir desta discussão o “outro” pode ser incluído na categoria “nós”, superando as

relações hierarquizadas entre os diferentes grupos culturais. Mas como efetivar um projeto educativo mais amplo onde as relações possam ser igualitárias, onde todos/as possam ser contemplados/as em busca de um bem comum?

A educação intercultural pode oferecer pistas para essa pretensão. Ela pode ser um caminho para o desvelar de processos de colonialidade e construir espaços e práticas que permitam a construção de sociedades distintas. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica capaz de promover o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, de estimular a construção de identidades culturais e o empoderamento de indivíduos e grupos discriminados, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida e de sociedades “outras”. Há através da educação intercultural, a possibilidade de se pensar numa formação de professores/as de Educação Física “outra” que sugere uma mudança pedagógica e epistemológica no campo (CANDAU & RUSSO, 2011).

A seguir analiso o depoimento dos atores da instituição através das entrevistas realizadas, ampliando assim minha compreensão acerca do curso.

## 5

### **Exercitando o ouvir: os depoimentos dos atores acerca do curso**

Neste capítulo discuto como os atores se situam em relação ao curso, procurando compreender se e de que forma a diferença cultural pode impregnar o curso analisado, a partir das entrevistas com estudantes, docentes, coordenadora de Licenciatura em Educação Física e com o diretor da instituição.

Os roteiros das entrevistas foram confeccionados após a etapa de observação das aulas. Sendo assim, algumas categorias foram criadas a partir das situações vividas no campo e que a meu ver, necessitam de maiores discussões. Kaufmann (2013) vai chamar este roteiro de grade de perguntas e concordando com o autor, adiciono que cada pergunta realizada é particular, com seus pontos fortes e fracos, produziu para fins desta pesquisa, tipos de sinceridade e tentativas de simulação específicas e respostas singulares em profundidade.

Foram realizadas vinte e quatro entrevistas sendo: dezesseis estudantes, seis docentes, a coordenadora do curso e o diretor da instituição. Todas ocorreram no segundo semestre do ano de dois mil e quatorze e a maioria foi realizada na instituição (vinte e uma entrevistas).

Algumas dificuldades surgiram para a realização desta etapa da pesquisa. Muitos alunos/as preferiram não participar da entrevista; alguns/mas docentes alegaram não ter horários disponíveis para tal. Algumas entrevistas foram marcadas e o/a entrevistado/a não compareceu. Acredito que estas dificuldades se devam ao período em que as entrevistas foram realizadas, pois no final do semestre tanto alunos/as como professores/as têm muitas tarefas a cumprir.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Os nomes apresentados a seguir são fictícios para garantir o anonimato dos/as participantes.

#### **5.1**

##### **Ouvindo os/as estudantes**

Para a participação nesta etapa da pesquisa o/a estudante a ser entrevistado/a deveria preencher um ou mais dos seguintes critérios: ter cursado ou estar

cursando uma ou mais disciplinas observadas; ter cursado ou estar cursando Prática de Ensino e/ou estar realizando ou ter realizado estágio no âmbito escolar.

### 5.1.1

#### Perfil dos/as estudantes entrevistados/as

Foram entrevistados/as dezesseis estudantes, sendo onze mulheres e cinco homens. A grande maioria, ou seja, doze entrevistados/as apresentam idades que variam entre 20 a 28 anos. Três entrevistados/as se encontram com idades na faixa etária dos 30 anos e uma estudante tem 40 anos. Uma estudante e um estudante com as idades 34 e 35 anos respectivamente, já possuem outra graduação sendo ela licenciada em química e ele graduado em administração. A estudante com a idade de 40 anos tem Licenciatura em Pedagogia.

Ao serem questionados/as acerca da sua raça ou etnia os/as entrevistados/as se dividiram em três grupos: negros, pardos ou brancos. Cinco entrevistados/as se declararam como negros/as, cinco se declararam brancos/as e seis como pardos/as. Acredito que estas classificações tenham surgido pela utilização das mesmas nas certidões de nascimento dos/as entrevistados/as. Apenas uma entrevistada sinalizou que na sua documentação esta informação não é declarada. Outra entrevistada mostrou refletir acerca da cor da pele e a sua raça ou etnia:

*“Não me defino branca não, apesar da pele ser clara, que eu tô sempre morena, mas sou parda, eu acho” (Andréa).*

Treze entrevistados/as são estudantes de licenciatura em Educação Física e três de bacharelado. Os/as últimos/as já cursaram ou cursam disciplinas oferecidas ao curso de licenciatura. Uma das entrevistadas suscita o seu desejo eu cursar a licenciatura também.

Todos/as os/as entrevistados/as já concluíram pelo menos a metade do curso: um/a está no quarto período, sete no quinto período, dois/duas no sétimo período, três no oitavo período, dois/duas no nono período e um/a no décimo. Sendo assim, todos/as os/as estudantes matriculados no curso de licenciatura já devem ter passado por pelo menos, uma disciplina do eixo didático-pedagógico, oferecida pela Faculdade de Educação. Acredito que ao cursar as disciplinas deste eixo, os/as estudantes tenham maiores condições de discutir acerca das questões da escola e enxergar questões ligadas à diferença cultural.

Todos/as os/as entrevistados/as residem no Estado do Rio de Janeiro, sendo que a metade reside em cidades diferentes da capital. Dois/duas residem em Nova Iguaçu, dois/duas em São Gonçalo, um em Niterói, uma em Nilópolis, uma em Duque de Caxias e um em São João de Meriti. A outra metade reside em duas diferentes zonas urbanas da cidade do Rio de Janeiro: seis residem na zona norte e duas na zona oeste.

***“Na verdade o meu sonho era ser jornalista” (Denise)***

Quatro entrevistados/as explicitam que o curso de Educação Física não era a sua primeira opção. Uma discente, embora admita que seu ingresso no curso se deva à influência da mãe, que é professora de Educação Física, expõe que sua primeira opção era o curso de comunicação, no qual não foi admitida.

Outra estudante argumenta que teve que abandonar seu sonho de ser jornalista, por questões financeiras. Estes depoimentos sugerem que o curso de Educação Física seja um curso com menor *status* e com maior facilidade de ingresso. Em alguns casos, as vagas ociosas são oferecidas para candidatos que pretendiam ingressar em outros cursos.

*“Na verdade eu fiz jornalismo, meu sonho era ser jornalista. Só que eu não tinha grana pra estudar né? E aí eu fiz na Estácio, tive que largar, não terminei... Aí eu fiquei um tempo sem estudar por causa da falta de condição financeira” (Denise).*

Embora não seja a primeira opção para alguns/mas dos/as entrevistados/as, os/as mesmos/as acabam se identificando com o curso.

*“Eu na verdade estava em dúvida se fazia Educação Física ou Fisioterapia e por causa do vestibular eu tinha a opção de escolher. Minha primeira opção foi Fisioterapia aí eu caí de paraquedas em Educação Física. Aí no primeiro período fiz meio que empurrando com a barriga, mas no segundo período conheci a disciplina Educação Física Adaptada que abriu meus olhos e me identifiquei bastante com o curso, tanto que eu atuo aqui no projeto de extensão com crianças especiais, na área que eu quero atuar” (Victor).*

***“Educação Física porque eu sempre gostei, sempre vivi no meio de esportes” (Fernando)***

O esporte ainda parece ser o principal conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física das escolas brasileiras. Este aspecto fica evidenciado na fala de alguns/as discentes ao comentarem acerca dos motivos que os/as levaram a escolher o curso. Embora não seja o único conteúdo que possa ser trabalhado por essa componente curricular, o esporte parece abarcar um grande número de adeptos que veem em sua prática possibilidades até mesmo de ascensão social.

Alguns/mas relatam já ter uma prática como esportistas antes do ingresso no curso, outros/as falam da afinidade com os conteúdos e aspectos da Educação Física e do esporte e alguns/mas citam a influência positiva dos/as professores/a de Educação Física escolar. Apenas um entrevistado fala da sua vontade de ser professor e por isso escolheu o curso.

*“Licenciatura porque eu sempre tive pretensão de ser professor e eu tinha que me especificar em alguma área e a que eu mais me interessava era Educação Física, mas eu tinha que ser professor” (Daniel).*

Três falas se apresentam diferenciadas acerca dos motivos da escolha pelo curso. Uma das entrevistadas argumenta ter ingressado no curso por ser atleta de fisiculturismo e sendo assim, veio em busca de conhecimento científico para o seu uso como atleta. Outra expõe já ter cursado licenciatura em Pedagogia e acredita que o curso de licenciatura em Educação Física seja o que mais se aproxima do olhar do/a pedagogo/a. A terceira entrevistada discute que inicialmente, teve a intenção de ingressar na carreira militar e viu na Educação Física esta possibilidade, mas argumenta que ao ingressar no curso, seu olhar se ampliou.

*“Escolhi porque eu queria entrar na carreira militar de alguma forma e eu vi na Educação Física uma porta, só que desviei completamente com o projeto Brincante, que a gente trabalha com crianças com câncer, então eu tive uma outra visão da Educação Física, mudou tudo” (Renata).*

***“Apesar dos problemas estruturais, ela ainda é a melhor universidade que tem aqui” (Cláudio)***

Quando questionados/as acerca da escolha da instituição, a maioria dos/a estudantes acredita que esta seja uma instituição de referência e com o melhor curso. Alguns/mas confirmam sua escolha por ser uma universidade federal.

*“Porque a UFRJ querendo ou não é UFRJ, ponto. Era o curso que eu queria, na faculdade que eu queria, eu passei, só fiz o certo” (Fernando).*



Embora o curso não pareça ter grande prestígio, não sendo a primeira opção de muitos/as estudantes, não parece ser o caso da instituição. A mesma vem sendo escolhida pelo fato de ser “UFRJ” ou ser federal. Em outros casos, mesmo quando os/as então candidatos/as não optavam primeiramente pelo curso, acabavam aceitando o seu ingresso por terem sido aprovados na instituição.

No caso de duas discentes a facilidade oferecida pelo processo de transferência fez com que as mesmas optassem pela instituição.

As questões financeiras também surgiram nas falas dos/as respondentes, sugerindo a escolha pela instituição pela mesma ser pública, não gerando assim ônus com mensalidades.

*“Porque tinha que ser uma pública. Eu lembro da época que a minha irmã fazia faculdade, ela fez numa particular e era ela quem pagava e era um sufoco. Era difícil, ela tinha o técnico em enfermagem e ela pagava a faculdade trabalhando, e era muito complicado e no início ela ainda recebia ajuda de uns parentes e aí eu ouvi um parente falar que ela era obrigada a ajudar, aí eu fiquei com aquilo na minha cabeça, eu falei, ninguém vai pagar nada pra mim” (Cátia).*

Uma respondente falou da sua escolha pela instituição por questões de deslocamento, mesmo preferindo outra instituição, uma vez que trabalha dentro do campus da universidade.

Uma estratégia de ação da universidade junto a escolas de Ensino Médio parece ter influenciado a escolha de um discente.

*“Então, existia um evento chamado Conhecendo a UFRJ e eu vim nesse dia com o pessoal da escola e tinha uma série de palestras, assisti oito palestras, fiz um simulado. O fato engraçado que na hora de ir embora, já no ônibus da escola, eu disse que voltaria, mas como estudante. Então naquele dia eu vi que a UFRJ não era apenas um local, era uma coisa muito maior, um local de possibilidades” (Augusto).*

Os depoimentos dos/as respondentes sugerem que a instituição ainda apresenta uma posição de *status*, possivelmente construída ao longo da sua história ainda como ENEFD. Embora Melo (1996) argumente que na década de 1960 a instituição passou por um processo de declínio e perda de *status*, ingressar na instituição ainda parece ser o sonho de muitos e muitas candidatos/as que pretendem iniciar sua formação acadêmica. Mesmo reconhecendo que a instituição apresenta problemas, a maior parte dos/as alunos/as enxerga na instituição uma possibilidade de crescimento e avanço profissional.

*“Ah, a UFRJ é pelo nome que tem, pela credibilidade que a universidade tem. Acho que não teria outra pra fazer, mesmo tendo a UFF lá em Niterói. Eu acredito que apesar dos problemas estruturais, ela ainda é a melhor universidade que tem aqui” (Cláudio).*

### 5.1.2

#### A inserção dos/as estudantes no curso

Algumas perguntas foram realizadas no intuito de compreender de que forma se deu a inserção dos/as estudantes no curso, assim como a sua participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão. A participação em estágios também foi um item contemplado, sendo eles institucionais ou independentes da participação na disciplina Prática de Ensino.

A grande maioria dos/as respondentes relata que teve dificuldades ao ingressar no curso por motivos distintos. Os relatos dos/as entrevistados/as estão divididos em dois blocos: dificuldades enfrentadas no interior do curso e dificuldades que os/as estudantes enfrentaram por aspectos externos à instituição.

No que tange às dificuldades encontradas no interior do curso, duas entrevistadas relatam que estas dificuldades se referem à falta de informações quanto às disciplinas que deveriam cursar.

Uma entrevistada discorre sobre o grande volume de leituras, considerando que a mesma veio de transferência de uma universidade privada onde não era tão cobrada neste sentido. Mesmo sendo identificada como uma dificuldade, a entrevistada julga ser de grande importância a cobrança pela leitura de obras diferenciadas, aumentando assim seu arcabouço teórico.

Um entrevistado e uma entrevistada admitem ter encontrado dificuldades relativas à (falta de) didática dos/as docentes do curso. O entrevistado relata que teve dificuldade em lidar com o processo de autonomia preconizado pelos/as docentes, uma vez que saiu diretamente do Ensino Médio e ingressou no curso. A entrevistada diz se sentir decepcionada com a maioria dos/as docentes com os/as quais teve contato ao ingressar no curso.

*“Oitenta por cento dos professores daqui da faculdade foram uma decepção. Não tô criticando o ensino dos professores, cada um tem o seu modo de ensinar, mas nesse sentido alguns professores deixaram a desejar. Alguns, nem didática tinham, apenas jogavam a matéria. A gente quando entrou no primeiro período confiava nos professores porque você não tem a transição de Ensino*

*Médio pra cá, é bem diferente, então você entra tendo a visão do professor, respeito, ordem, você idealiza e você acaba tendo uma decepção aqui. Quando eu entrei eu tive um problema de saúde, às vezes até, acaba um professor atrapalhando, sem saber, até porque nenhum professor tem que saber seu lado pessoal, mas pelo fato de não saber entre aspas dar aula para mim, com o meu problema, então aquilo deixava a desejar” (Rosa).*

O relato da aluna parece encaminhar a discussão para a (falta de) sensibilidade do/a professor em reconhecer as particularidades dos/as discentes.

Conforme salienta Tardif (2012), os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos, mesmo que pertençam a coletividades. Para o autor, este fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos/as professores/as, pois, embora trabalhem com grupos de discentes, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são eles que aprendem. Sendo assim, é esta situação que orienta a existência no/a professor/a de uma disposição para conhecer e para compreender os/as alunos/as em suas particularidades individuais e situacionais. Esta disposição deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de sufocar a percepção que o/a docente possa ter dos indivíduos num agregado inviável e pouco fértil para a adaptação de suas ações.

Outro aspecto mencionado por três entrevistadas diz respeito às dificuldades inicialmente enfrentadas para a realização das atividades práticas exigidas pelas disciplinas do curso.

*“Bom, eu encontrei dificuldade com algumas práticas como natação. Eu não sabia nadar, então foi uma dificuldade boa até que eu consegui aprender aqui com o professor, foi interessante, mas eu consigo encontrar dificuldades com algumas práticas” (Renata).*

*“Eu nunca tinha praticado capoeira, apesar da capoeira não exigir um grande preparo físico, tem toda uma estrutura, eu nunca tinha aprendido capoeira, fui fazer aqui na faculdade, aí foi difícil pra mim” (Alessandra).*

*“A minha maior dificuldade foi na natação, mas eu superei a dificuldade por causa do professor que foi muito bacana” (Mariana).*

Embora seja um curso de formação de professores/as parece que a cobrança pela performance ainda esteja presente. Talvez esta se deva ao grande número de disciplinas ligadas ao conteúdo esporte presentes no curso, como salientado no capítulo III deste estudo.

Corroborando com esta premissa, Mendes (2005) também discute que os currículos dos cursos de formação de professores/as de Educação Física são essencialmente construídos com conteúdos esportivos, preconizando a competitividade.

Vargas (2014) também discute esta temática e pontua que no campo da Educação Física a hegemonia continua sendo o esporte, mesmo após a ampla discussão acerca de perspectivas altamente competitivas, a partir década de 1980. O esporte é um dos conteúdos da Educação Física, mas não é o único. Além disso, será que executar perfeitamente um movimento esportivo, nadar os diferentes estilos no menor tempo possível ou arremessar da melhor forma, garante uma boa formação de professores/as?

O segundo bloco de dificuldades sinalizadas pelos/as respondentes se refere aos aspectos externos à instituição. Classifiquei como dificuldades externas à instituição: necessidades financeiras e horário do trabalho incompatível com a grade de horários do curso.

Dois entrevistados falam da sua dificuldade inicial em conciliar o horário de trabalho com os horários do curso. Os dois relatam que tiveram que sair dos respectivos trabalhos para poder cumprir a grade de horários da instituição de ensino.

Uma entrevistada fala das dificuldades financeiras que enfrentou ao ingressar no curso, mas que as mesmas vêm sendo sanadas por conta do recebimento de bolsas de auxílio aos/as discentes, oferecidas pela instituição.

Quando questionados/as acerca das dificuldades que enfrentam atualmente para realizar o curso, os/as estudantes sinalizam novas questões e a continuidade de problemáticas anteriormente citadas.

As questões concernentes à atuação pedagógica dos/as docentes e à exigência pela performance nas disciplinas práticas permanecem na fala dos/as discentes.

*“Tem disciplinas que os professores querem cobrar muito da execução, não querem saber se você sabe ensinar ou não. Cobram como atleta, então isso dificulta muito” (Renata).*

Uma aluna e um aluno relatam questões acerca da atuação dos/as professores/as do curso. A falta de preparo para lidar com discentes de Educação

Física e a não reflexão sobre a própria prática são apontados como limites da atuação dos/as docentes.

*“Bem, alguns professores eu acho que eles não refletem sobre a sua prática, eles dão a aula do mesmo jeito, se eles estão aqui há vinte anos eles dão a mesma aula, então eu vejo diferença. Tem professores que eles mudam a maneira como eles trabalham de um período pro outro, eles analisam a turma, você não tá sempre com a mesma turma, as idades são diferentes, o aprendizado das pessoas é diferente, então, tem disciplina que o professor se avalia, pede para o aluno avaliar. Eu acho que você sempre tem que pensar sobre a sua prática pedagógica” (Alessandra).*

*“Esses professores não são preparados pra dar aquela aula pro pessoal de Educação Física, eles fazem como se estivessem dando uma aula pro pessoal de outra área da saúde qualquer, medicina, enfermagem, e eles acham que a gente não vai ser professor, eles tendem a achar que a gente vai ser um médico, alguma outra coisa e querendo ou não acaba perdendo um pouco né? A gente não consegue acompanhar muito” (Fernando, falando acerca da disciplina Fisiologia Humana, oferecida por outro departamento da universidade).*

Por ser um curso constituinte do Centro de Ciências de Saúde, o mesmo oferece disciplinas que são ministradas por docentes de outros cursos, ligados à área de saúde. Os/as mesmos/as, na visão do entrevistado, não parecem estar preparados para ministrar aulas para alunos/as do curso de Educação Física, fato que gera dificuldades para a participação e aprendizado da disciplina mencionada.

Surgem dois relatos concernentes ao currículo do curso. São citados a concentração de disciplinas pedagógicas na segunda metade do curso e o oferecimento de disciplinas que auxiliem na confecção da monografia, apenas no final do curso.

A partir dos depoimentos dos/as alunos/as pude perceber que as maiores dificuldades encontradas advém da prática pedagógica dos/as professores/as da instituição, seja na cobrança excessiva da execução física, seja no despreparo e na falta de reflexão sobre a sua prática. Cabe também mencionar que apenas as mulheres entrevistadas relatam dificuldades acerca das disciplinas físicas. Este fato pode estar atrelado à supremacia masculina nos esportes, que admite que os homens são mais ágeis, mais fortes, mais habilidosos. Fernandes (2010) discute acerca da prática dos esportes e o sentido de “masculino”. Para a autora, os meninos são estimulados a praticar esportes, configurando uma agilidade para os mesmos e/ou força física, o que não ocorre com as meninas.

Outro fato que coloca em evidência questões de gênero se refere à problemática apresentada por dois alunos quando os mesmos relatam dificuldades iniciais em conciliar o horário de trabalho e o curso, sendo que a mesma problemática não é relatada por nenhuma aluna.

Os/as discentes foram questionados/as acerca da participação ou não, em algum grupo de pesquisa ou projeto de extensão. Na EEFD existem grupos de pesquisa, projetos de extensão e alguns projetos de extensão que são filiados a grupos de pesquisa. Os projetos de extensão oferecem bolsa de auxílio para os/as discentes participantes.

Dentre os/as dezesseis entrevistados/as, seis participam de projetos de extensão filiados a grupos de pesquisa, dois/duas participam de grupos de pesquisa, dois/duas estão inseridos/as em projetos de extensão, três não estão participando no momento, mas já fizeram parte de grupo de pesquisa e/ou projeto de extensão e três não estão e nunca estiveram inseridos/as nestes grupos.

Os grupos de pesquisa discutem diferentes temáticas: inclusão da pessoa com deficiência, Educação de Jovens e adultos, políticas em Educação Física, abalos psicológicos sofridos pelas crianças com câncer, fisiologia do exercício e temas ligados às atividades físicas realizadas em academias de ginástica.

Quanto aos projetos de extensão, ocorrem diferentes ações. São citados atividades de natação, psicomotricidade e atletismo, oferecidos para crianças com deficiência, alfabetização para jovens e adultos e atividades de acompanhamento a crianças que fazem tratamento oncológico no hospital universitário da instituição.

Existe uma empresa júnior na instituição. Embora não seja caracterizada como projeto de extensão, segundo a aluna participante, apresenta todas as características de um, não permitindo, porém, que seus/suas participantes recebam bolsa auxílio.

Os/a discentes ficam sabendo dos grupos de pesquisa e projetos de extensão através dos/as professores/as em suas disciplinas. Algumas disciplinas são pré-requisitos para a participação de alguns grupos. Uma aluna argumenta que há pouco incentivo para a pesquisa na instituição e não concorda com o processo de seleção para o ingresso nos grupos de pesquisa e projetos.

*“Acho que aqui na faculdade falta muito incentivo na pesquisa, tem os projetos de extensão, mas os professores são muito seletivos, tem professor que é*

*assim, tenho dez alunos na turma, aquele aluno que tirou 10, eu só vou chamar ele pra participar do projeto” (Cátia).*

A partir dos depoimentos coletados posso afirmar que a instituição tem demonstrado um olhar mais abrangente quanto ao debate e atendimento a alguns grupos diferenciados, como é o caso das pessoas com deficiência, os/as jovens e adultos/as ainda em processo de alfabetização e as crianças com câncer, atendidas no hospital universitário.

### ***“A Educação Física é dividida entre masculino e feminino” (Janaína)***

Os/as respondentes foram questionados/as acerca da sua participação no estágio supervisionado ou em outras instâncias de estágio.

Dos/as dezesseis entrevistados/as, uma está fazendo estágio supervisionado em uma escola militar; cinco já fizeram estágio supervisionado anteriormente; uma entrevistada e um entrevistado estão fazendo estágio atualmente, sendo ela na área do *fitness* e ele em escolas privadas não filiadas ao estágio supervisionado; três já fizeram estágio, sendo apenas uma discente na área escolar; quatro ainda não realizaram nenhum tipo de estágio e uma aluna ainda não fez nenhum tipo de estágio no campo da Educação Física, mas já atua como professora de química em escolas estaduais do Rio de Janeiro.

As experiências vividas na prática de ensino e nos outros tipos de estágios são distintas. Um dos entrevistados, que atua em escolas privadas na Zona Sul do Rio de Janeiro relata que, embora seja caracterizado como estágio, o mesmo já atua sem supervisão, dando aulas de ginástica artística.

Outra aluna relata as diferenças vividas e observadas em duas diferentes escolas escolhidas para a prática de ensino.

*“Quando eu fui pro João Passos<sup>21</sup> o que eu assisti ali foi um total descaso com a Educação Física, eram aulas onde ela (a professora) praticamente se sentava e não fazia absolutamente nada, eles faziam o que queriam! Depois eu assisti a prática com outro professor em outra escola e eu vi um outro tipo de aula de Educação Física, onde ele tinha uma metodologia, trabalhava com os alunos, tinha uma progressão, era um trabalho bem legal. Essa primeira escola me chamou muito a atenção, porque ali era Ensino Médio e ela tinha uma galera que frequentava a aula. Se o problema é a evasão, a tal evasão que todo mundo fala, nessas aulas dela, os alunos todos participavam, aquilo me chamava a*

---

<sup>21</sup> Nome fictício.

*atenção e ela não aproveitava isso. Ela se sentava, dizia que já tava em fim de carreira, que não tinha mais paciência e os alunos ficavam lá, à mercê” (Denise).*

O depoimento da aluna ilustra duas formas de trabalho da Educação Física escolar. No primeiro caso a aluna relata uma prática que me parece, não diretiva, onde os/as alunos/as escolhiam e realizavam as atividades. Na outra escola observada a prática do professor parece ir mais ao encontro do que a aluna entende por Educação Física escolar.

Acredito que esta primeira prática relatada pela aluna se aproxime do que Darido & Rangel (2008) vão chamar de perspectiva recreacionista de Educação Física. Para as autoras, esta perspectiva (se assim pode ser chamada) surgiu como um exagero das críticas à prática do esporte de rendimento nas aulas de Educação Física. Desta forma, na perspectiva recreacionista, são os/as discentes que tomam as decisões acerca do que fazer na aula, escolhendo as práticas e as formas de realizá-las e o papel do/a educador/a ficaria restrito a oferecer o material a ser utilizado, sem qualquer planejamento. Para as autoras, faz-se necessário esclarecer que esta abordagem não foi defendida por acadêmicos, mas é bastante representativa no contexto escolar, tendo nascido provavelmente de interpretações inadequadas e das condições de formação e de trabalho dos/as docentes.

Parece-me que a prática de “dar a bola” seja condenável pelas autoras, pois as mesmas acreditam que esta desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos/as professores. Seguem-se alguns questionamentos: se os/as discentes necessitam da intervenção do/a professor/a para construir conhecimentos históricos, geográficos ou matemáticos, por que não necessitariam da intervenção do/a professor/a de Educação Física para construir e desenvolver aspectos ligados a este campo? (DARIDO & RANGEL, 2008).

Defendo uma prática da Educação Física onde discentes e docentes construam juntos/as os aspectos a serem trabalhados nas aulas, onde os/as primeiros/as tenham autonomia para desenvolver suas potencialidades e expressar anseios, gostos e necessidades, tendo o/a professor/a um papel mediador e potencializador de novas aprendizagens. A perspectiva recreacionista sugere uma prática esvaziada, equivocada, que aponta para uma “menos valia” da Educação Física. Não defendo posições prescritivas para o desenvolvimento da disciplina, porém, acredito que o amplo debate sobre “o que não fazer nas aulas de Educação



Física” instaurado na área, tenha contribuído para um exagero no que diz respeito a não diretividade do/a professor/a nestas aulas.

Uma discente fala das suas observações sobre a escola militar onde realiza a prática de ensino. Trata-se de uma escola federal, situada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Nesta escola o viés esportivista está fortemente presente.

*“A escola é militar. Então isso já quer dizer bastante coisa. A Educação Física é dividida entre masculino e feminino ainda. Tem muito esporte, eles participam de diversos campeonatos e isso reflete muito dentro da aula, isso até me incomoda um pouco. Então você vê claramente a diferença entre os professores novos e os antigos. Tem os professores que estão lá há muito tempo na casa, que já estão pra se aposentar que aí eles são completamente alto rendimento, focam mais nos meninos que são das equipes representativas. Agora a galera mais nova consegue diferenciar o esporte da escola pra competição e o da aula. Mas ao mesmo tempo eles só dão conteúdo esportivo” (Janaína).*

Em um último depoimento, o discente explicita um outro olhar acerca da prática da Educação Física, onde a reflexividade ganha espaço.

*“Eu fiz a Prática de Ensino com mais de um professor, na mesma escola. Percebi que existem professores que gostam de estimular o senso crítico dos alunos. Uma professora do Ensino Fundamental gostava de estimular o senso crítico, foi na época da Copa e ela pediu um trabalho teórico sobre a Copa do Mundo e ela questionava os alunos se a Copa estava sendo benéfica para a população, aí eles traziam as ideias, uns diziam que sim, outros diziam que não, que tinha desvio de dinheiro e tal” (Victor).*

Diferente das perspectivas sugeridas pelos depoimentos anteriores, a explanação de Victor sugere que a professora referida buscava dialogar com os/as alunos/as a respeito de temas atuais, concernentes a questões sociais e para isso, utilizava-se de conteúdos do campo da Educação Física. Identifico que esta prática possa ter alguns pontos de contato com a perspectiva crítico-superadora sugerida por Soares et al. (1992, 2012), perspectiva esta que preconiza a utilização de conteúdos da Educação Física para a reflexão acerca da justiça social, porém, não há mais indícios que indiquem a escolha da docente, por este viés.

***“Acho que nosso currículo é muito defasado, eu não acho que ele seja voltado pra formar um professor de Educação Física para atuar na escola” (Janaína)***

Ao serem questionados/as se o curso contribuiu para sua experiência no estágio, todos/as respondentes afirmam que sim, mas de diferentes formas.

A maioria dos/as respondentes ressalta que, no que diz respeito às disciplinas, algumas contribuíram para suas reflexões e atuações no estágio e outras não. As disciplinas do eixo didático-pedagógico são as mais citadas quanto à contribuição para o estágio (Didática, Didática Especial de Educação Física, Prática de Ensino etc.).

Um aluno e uma aluna falam da dificuldade em se aproximar teoria e prática nas disciplinas oferecidas pelo curso e desta forma, os/as mesmos/as consideram que o curso contribui em parte, para sua reflexão na prática do estágio.

*“Às vezes nós ficamos muito presos em teoria e não conseguimos fazer a ponte com a prática, mas depende do professor, tem muitas disciplinas, principalmente da Praia Vermelha, que estimulam o senso crítico, mas quando você vai pra prática você vê que tem uma distância, pra conciliar uma coisa com a outra é bem difícil” (Victor).*

Talvez esta dissociação teoria e prática se deva ao modelo aplicacionista segundo o qual os cursos de formação de professores/as são idealizados, segundo Tardif (2012). Para o autor, neste modelo os/as discentes passam alguns anos assistindo aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Durante essas aulas os/as mesmos/as discentes vão estagiar a fim de aplicar esses conhecimentos, porém, quando esta formação é finalizada, estes/as discentes começam a atuar sozinhos/as, aprendendo na prática o ofício de professor/a e constatando que, na maioria das vezes, esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Uma entrevistada fala da contribuição parcial do curso para a ampliação do seu olhar na escola onde realiza o estágio supervisionado, uma vez que considera o currículo do curso defasado para formar futuros/as docentes. Mesmo assim, considera o curso importante, pois, através dele conseguiu estabelecer estas reflexões.

*“Eu acho que o que nos ensina é o processo. Pra mim o que ensina na faculdade é o processo e não a aula. Acho que nosso currículo é muito defasado, eu não acho que ele seja voltado pra formar um professor de Educação Física pra atuar na escola. Demorei e eu só fui entender isso pela faculdade. Então seria errado eu falar que eu não aprendi com a faculdade, porque foi aqui que eu aprendi isso. Foi aqui que eu cheguei a essa conclusão, foi aqui que eu aprendi a olhar a Educação Física escolar de uma maneira diferente, a compreender o que era a Educação Física escolar e o que não era. Me ajudou muito ver os professores fazendo errado, fazendo o que eu não concordo” (Janaina).*

Uma entrevistada e um entrevistado consideram que uma grande contribuição do curso foi sua participação em projetos de extensão.

*“Se todos os alunos tivessem a oportunidade de entrar num projeto de extensão, isso com certeza iria influenciar bastante na sua atuação, acho muito importante você ter a vivência prática, mais importante que a teoria, acho que o projeto influencia noventa por cento mais do que as aulas das disciplinas” (Victor).*

### 5.1.3 Características do curso

Neste item os/as respondentes foram questionados/as acerca das características do curso e das relações entre os diferentes atores da instituição.

A maioria dos/a entrevistados/as, ao descrever o curso, cita as condutas adotadas pelos/as docentes como norteadoras para identificá-lo. Questões acerca da predominância das disciplinas eminentemente práticas surgem em maior número.

***“A maioria dos professores que eu conheci não leva em consideração que você vai ser um professor” (Andréa)***

A maioria dos/as alunos/as relata que o curso preconiza as disciplinas práticas, em detrimento das teóricas. Alguns/as expõem que se trata de um curso de formação para atletas e não de formação de professores/as, onde os/as alunos/as são avaliados/as por suas habilidades físicas e não aprendem a dar aula, causando até mesmo evasão do curso.

*“Bem, como eu tô fazendo licenciatura, é de formação de professor, e pelo menos as disciplinas que eu passei até agora, a maioria dos professores que eu conheci não leva em consideração que você vai ser um professor, que você vai ensinar tentando um contexto didático. Eu vejo professores buscando muito a parte prática como se o aluno fosse virar um atleta. Ele tem que ser um ótimo nadador, tem que correr, eu tive um professor rigoroso, com alunos que vomitavam, com alunos gordinhos sendo expostos ao ridículo, porque não faziam uma prova de quatro quilômetros, de dois quilômetros em doze minutos. Eu também vi colegas saindo do curso logo no início, por conta dessas disciplinas. Então eu acho que é um curso, como ele é pra formação de professor, um exagero na parte prática” (Andréa).*

*“Eu vejo um curso de licenciatura muito atlético. Os professores aqui têm uma visão de que o aluno deve saber jogar, deve saber técnicas pra ser um profissional e eu não acho isso necessário” (Daniel).*

*“O curso tem um caráter oitenta por cento prático, o aluno ter que saber fazer o movimento, até pela característica dos professores daqui, tem professor com mais de vinte anos de trabalho, então são de uma época onde o aluno provavelmente era um ex-atleta, então saber fazer o movimento era muito importante e hoje a gente vê que não é tão importante, acho a gente tem que saber o mínimo para poder lecionar, mas você cobrar do professor que ele seja um semi atleta eu acho um exagero. Por exemplo, meu primeiro período, eu fiz uma prova de natação e a professora deu 9.7 pra mim e mais três pessoas e aí fomos questionar a professora o porquê de não ter dado 10 e ela disse que 10 só para atleta. Essa característica prática do nosso curso é marcante. Acho que para poder ensinar existem outras técnicas possíveis” (Gabriela).*

Uma aluna parece concordar com o desenvolvimento do conteúdo esporte no curso, porém fala acerca da realidade da escola hodierna que não é conhecida pelos/as docentes da instituição.

*“Tem ótimos professores, mas existem professores que pararam no tempo, eles acham que a faculdade tá nos anos setenta, sessenta, que é aquela coisa militar, que você tem que passar por todas as modalidades de esporte, não é a realidade. No nosso país as escolas públicas, até as particulares, elas não têm uma estrutura pra que você tenha vivência em todos os esportes. Seria o ideal, mas não tem como, essa é a realidade” (Alessandra).*

Um entrevistado fala do caráter esportivista e ligado aos aspectos motores do curso, porém os considera positivos.

*“A qualidade dos professores em geral é boa, eles te informam onde você pode encontrar as informações mesmo que eles não passem tudo na sala de aula, acho que eles têm um compromisso realmente com o ensino. O curso pra mim está sendo importante porque ele desenvolve uma parte motora que eu nunca trabalhei antes, eu acho que é uma parte positiva. Eu não corria e hoje eu corro, participo de corridas fora e acho que isso foi em decorrência de estar aqui dentro, da influência do curso. Então o curso te prepara pra vida lá fora, tanto pra lidar com pessoas, quanto no seu desenvolvimento próprio” (Cláudio).*

O entrevistado acredita que o curso contribui para o desenvolvimento dos seus aspectos motores não desenvolvidos anteriormente e com isso o mesmo considera que o curso contribua para sua formação, não mencionando questões acerca do seu aprendizado como futuro professor. A partir deste depoimento, me parece que o aluno acredita que para atuar como professor/a de Educação Física basta saber este ou aquele movimento, desenvolver esta ou aquela habilidade física, realizar este ou aquele desporto. Talvez o mesmo ainda não reflita sobre os caminhos a serem trilhados para atuar como professor/a, metodologias e propostas de ensino.

O currículo do curso também foi criticado por alguns/mas entrevistados, quanto à organização das disciplinas.

*“Tá falho, resumindo com uma palavra: falha. Uma delas é a questão da prática de ensino. Eu acho que isso teria de vir no início do curso, porque é a parte onde mais pega. Para o aluno de licenciatura, a prática de e do ensino eu acho que é o mais pesado, porque eu ainda não me acho apta pra dar aula, eu tenho medo. Eu tenho medo de falhar como professora, por causa da estrutura que eu tenho” (Rosa).*

*“Nos dois primeiros anos do nosso curso ele é iminentemente prático, bastante disciplina prática, são todas nos períodos iniciais. A partir do quarto período que a gente começa umas aulas mais intelectuais lá na Praia Vermelha, então acaba criando uma ideia de clube no começo, cria uma perspectiva que Educação Física seja só isso, que é só jogar bola, nadar, mas não, a gente tá aqui pra ser professor. Jogar bola é legal, jogar basquete é legal, é importante saber o fundamento, mas você tem que saber passar que é o mais importante, então somente a partir do quarto período que a gente começa a pensar o que é ser realmente professor, isso causa uma fraqueza muito grande no nosso curso nesse quesito mais pedagógico, porque ao todo, se não me engano, nós temos nove matérias intelectuais, todas na Praia Vermelha. Intelectuais no sentido de pensar a educação, não só a Educação Física, pensar no processo pedagógico. Então você tem dois anos só de esportes e no final da faculdade você tem uma mescla, um pouco de esporte, um pouco intelectual que causa uma fragmentação no curso e causa essa fraqueza. Eu não consigo enxergar como o nosso curso consegue nos ligar dentro de uma escola, dentro de um projeto político pedagógico, isso é uma coisa que nossos professores não conseguiram passar pra gente, nós temos uma fraqueza nesse âmbito pedagógico mesmo, saber o que é um plano de aula, quais metodologias que você pode fazer, nesse quesito ele é muito fraco” (Augusto).*

De acordo com o ementário das disciplinas fornecido pela instituição, o eixo didático-pedagógico oferece seis disciplinas com este caráter, sendo todas oferecidas a partir do quarto período, como relata o entrevistado. A fragmentação do curso parece ser evidente, a partir do olhar do aluno. Esta fragmentação é apontada por Tardif (2012), como sendo um dos problemas da formação de professores/as. De acordo com o autor, as disciplinas oferecidas por esses cursos de formação não apresentam relação entre elas e ainda, constituem unidades autônomas, fechadas sobre si mesmas e de curta duração, causando pouco impacto sobre os/as futuros/as professores/as.

Concordo com Tardif (2012), quando o mesmo argumenta que não se trata de esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação de professores/as, mas sim abrir espaços para uma lógica de formação que reconheça os/as discentes como sujeitos do conhecimento e não apenas como espíritos virgens aos/às quais

são fornecidos conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem a realização de um trabalho referente às expectativas cognitivas, sociais e afetivas, através das quais os/as futuros/as professores/as recebem e processam conhecimentos e informações.

Adiciono ainda que há a necessidade de se conceber, dentro do curso, perspectivas que avancem no sentido de viabilizar um maior diálogo entre as disciplinas, principalmente no que diz respeito às oferecidas em outros campus e prédios da instituição, pois, a fala do aluno explicita a divisão das disciplinas oferecidas na EEFD e as oferecidas na Praia Vermelha, como se as elas não fizessem parte do mesmo curso.

***“Lá na Praia Vermelha eles praticamente ignoram quem vem daqui”  
(Gabriela)***

Ao serem questionados/as acerca das relações existentes entre os diferentes indivíduos na instituição, os/as entrevistados falaram acerca das diferentes instâncias de relações: professor/a-aluno/a, coordenação-aluno/a, direção-aluno/a, funcionário/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a.

No que tange às relações professor/a-aluno/a a maioria dos/a entrevistados/as relata que estas sempre dependem dos/as professores/a, mas que em geral, são relações igualitárias, onde os/as alunos/as podem expressar suas dúvidas e anseios. No entanto, os depoimentos expressam que os/as docentes mais disponíveis e abertos/as a diálogos são aqueles/as que coordenam grupos de pesquisa ou/e extensão.

*“Os professores mais disponíveis e acessíveis normalmente têm grupos de pesquisa, têm projetos de extensão, então depende muito do professor e não do querer do aluno, essa disponibilidade para as relações” (Augusto).*

Uma aluna expõe sua percepção acerca do olhar dos/as professores/as que ministram aulas no campus da Praia Vermelha para todas as áreas e não apenas para alunos/a de Educação Física.

*“Lá na Praia Vermelha eles, os professores, praticamente ignoram quem vem daqui da Educação Física, quem está fora do patamar. É tipo assim, Engenharia lá no alto, Educação Física é lá embaixo e isso parte dos professores (Gabriela).*

O depoimento da aluna sugere que o olhar diferenciado acerca do campo da Educação Física fica representado a partir da formação inicial para a área. Se nas escolas a Educação Física é vista como uma disciplina “diferente”, “especial”, por sua (falta de) especificidade, pelo seu local de atuação (quadras e/ou áreas externas da escola), pelos materiais e vestimenta utilizados pelos/as professores/as, é na universidade que esta diferenciação ganha força, principalmente nas disciplinas onde alunos/as de todas as áreas se encontram misturados/as. Para a aluna, fica evidente a hierarquização das áreas, entendendo a Engenharia como campo de maior prestígio, em detrimento da Educação Física.

Quanto às relações dos/as alunos/as com a coordenação e direção do curso, estas parecem distanciadas, apenas ocorrendo quando os/as primeiros/as necessitam de algum documento ou da resolução de algum problema administrativo. Duas alunas relatam não saber quem é a coordenadora do curso e outra diz ter conhecido a mesma no oitavo período. Há uma divergência política entre o diretor do curso e o centro acadêmico, o que tem gerado embates que já foram até mesmo veiculados por meios de comunicação e desta forma, todos/as os/as entrevistados/as dizem conhecer o diretor, sendo que a maioria relata conhecê-lo apenas por conta destas questões. Duas alunas expõem que têm boa relação com o diretor e com a coordenadora do curso por já terem participado em disciplinas que ambos ministram.

Todos/as os/a entrevistados/as, ao explicitarem suas impressões acerca das relações aluno/a-aluno/a, argumentam que estas são cordiais e que ocorrem, em geral, sem grandes conflitos, havendo apenas rivalidades nos momentos onde ocorrem os jogos esportivos competitivos entre os diferentes períodos, realizados na instituição. Uma aluna, porém, salienta que este clima de cordialidade e integração ocorre apenas nas aulas, não ocorrendo nos outros espaços da instituição.

*“Na aula a gente ri muito, dança, se diverte, interage. Saiu, acabou, as pessoas nem olham pra você, olham para o outro lado. Eu já me acostumei com isso. Foi muito difícil, mas me acostumei. Aluno/aluno é assim. Só interage dentro de sala. Saiu, acabou a aula, vai pro seu grupo e pronto” (Mariana).*

Apenas duas alunas citaram as relações com/sobre os/as funcionários/as da EEFD, utilizando a palavra “invisível” para criticar o tratamento dado aos/às mesmos/as.

*“Funcionários, eles praticamente são invisíveis. Os funcionários são invisíveis! Eu tenho mania de falar bom dia, boa tarde, boa noite e eles nem respondem! Isso porque eles estão acostumados a lidar com aquelas pessoas que nem olham pra cara deles... eu me acostumei. Eu sendo da faculdade, as pessoas interagem comigo aqui dentro e depois viram a cara pra mim, imagina eles que estão com o uniforme da mesma cor? Tudo da mesma cor... nem enxergam eles, praticamente” (Mariana).*

Uma aluna que parece ter um olhar mais abrangente por estagiar na empresa júnior da instituição, relata suas impressões acerca das relações no âmbito geral.

*“Eu vejo que a escola é completamente desarticulada. Os professores que trabalham com a gente falam que são mini feudos. Os professores são completamente desarticulados com a coordenação, com a direção, isso é ruim porque as vezes eles querem fazer alguma coisa, eles querem tomar uma iniciativa, fazer um evento, fazer um projeto, mas eles não sabem como, não têm apoio. Eles brigam entre si, então eu acho que essa relação é desarticulada. Não somos nem um pouco unidos, nem um pouco” (Janaína).*

A fala da aluna descreve sua visão geral acerca do curso. Acredito que a disposição estrutural do prédio da instituição e a divisão do mesmo em departamentos colaborem para a desarticulação relatada. Alguns projetos de extensão são coordenados por apenas um/a docente ou departamento, não havendo, na maioria dos casos, integração entre docentes de diferentes departamentos. Não parece haver interdisciplinaridade no interior do curso e as relações parecem ocorrer no âmbito pessoal, dificultando avanços na instituição.

#### 5.1.4

#### **O curso e suas relações com a sociedade**

Questões acerca do papel do/a professor/a de Educação Física na escola, contribuições do curso para a formação deste/a professor/a e a existência de estratégias de ação do curso para com a sociedade foram elencadas neste item que tem como objetivo recolher os depoimentos dos/as alunos/as acerca das relações do curso com a sociedade.

Em geral, os/as alunos/as não parecem saber claramente qual o papel do/a professor/a de Educação Física na escola. Alguns/mas entrevistados/as se propõem a dizer o que não deve ser papel deste/a educador/a.

*“O papel do professor não é só se basear na prática” (Mariana).*



*“Acho que o papel do professor não é trabalhar só o corpo” (Daniel).*

Dois entrevistados falam do papel deste/a professor/a como facilitador/a da aprendizagem de outras disciplinas, não levando em conta que a Educação Física apresente conteúdos e especificidades.

*“Eu acho muito importante porque o professor de Educação Física deve trabalhar a coordenação motora para a alfabetização. As crianças estão tendo grande dificuldade na hora da alfabetização pra escrever, no letramento, na matemática, porque elas não têm uma boa coordenação, não conhecem o seu corpo, então o professor de Educação Física tem essa função” (Alessandra).*

*“O professor de Educação Física tem que trabalhar questões de matemática, de história porque você pode trabalhar várias áreas dentro dos jogos, dentro das brincadeiras. Você pode contribuir para que o aluno possa ter um desempenho melhor dentro da escola” (Cláudio).*

Os depoimentos dos/as entrevistados/a acima vão ao encontro da abordagem construtivista-interacionista. Esta abordagem abandona a questão da especificidade da Educação Física uma vez que conteúdos que não apresentam relação com a prática do movimento devem ser trabalhados. O movimento seria então um instrumento para facilitar a aprendizagem da escrita, da leitura, da matemática, ou seja, de conteúdos de outras áreas (DARIDO & RANGEL, 2008).

Alguns aspectos são mencionados pelos/a entrevistados/as como sendo papel do professor/a de Educação Física: psicológicos, sociais, emocionais.

*“A ferramenta que a gente tem é a cultura corporal, então eu acho que o papel do professor de Educação Física é usar esse ferramental diferente que os outros professores não podem desenvolver tanto quanto a gente, pra contribuir pra formação do cidadão” (Janaína).*

*“Eu acho que a ideia principal é acolher o aluno, principalmente na Educação Física, uma aula prática, o professor tem que saber respeitar as características dos alunos, físicas, mentais, saber respeitar os limites dos alunos, saber entender o tempo do aluno em fazer a atividade, não pressionar o aluno, sempre estimular” (Victor).*

*“O professor tem que aprender a enxergar o aluno além da escola, tem que dar uma base social, tem que levar em conta a parte emocional do aluno, que também conta muito” (Rosa).*

As falas acima discutem a importância do desenvolvimento de aspectos que vão além dos motores, tão exacerbados no campo da Educação Física. Saber respeitar as características dos alunos e aprender a enxergar o aluno além da

*escola* são aspectos que podem auxiliar na promoção de diálogos mais igualitários, onde diferentes vozes possam ser ouvidas, premissas da educação intercultural (OLIVEIRA & DAOLIO, 2011).

Acredito que estes aspectos devam ser levados em consideração por todos/as docentes, impregnando toda comunidade escolar e não apenas refletidos pelos/as professores/as de Educação Física. Embora considere um avanço na área, a partir das falas dos/a entrevistados/as, pude perceber a menos valia dos conteúdos específicos da Educação Física, pois estes são considerados como instrumentos para se chegar a algum objetivo que necessita ser desenvolvido por todas as áreas disciplinares e não apenas pela Educação Física. Me parece que o amplo debate que teve início na década de 1980 que se opunha à perspectivas tecnicistas e esportivistas de Educação Física, deu início a um esvaziamento dos conteúdos desta disciplina. Embora a assunção da cultura corporal como conteúdo a ser trabalho pareça ser um consenso no campo, as discussões ainda apontam para o que não deve ser feito, para quais conteúdos não devem ser trabalhados. Com o passar dos anos, houve uma demonização do conteúdo “esporte” como se o mesmo fosse o culpado pelo processo de competitividade exacerbada desenvolvido pelo campo da Educação Física, ao passo que, a meu ver, as discussões devam se direcionar para as metodologias pelas quais os conteúdos sejam trabalhados. Pode-se desenvolver os diferentes desportos nas aulas de Educação Física, de maneira inclusiva e igualitária, levando-se em conta as características e necessidades dos/as educandos/as, abandonando de vez o viés excludente e excessivamente competitivo.

***“A escola tem que formar pessoas” (Augusto)***

Um aluno fala do papel da escola, entendendo que o/a professor/a de Educação Física faça parte do contexto escolar.

*“Eu não vejo o papel da Educação Física, eu vejo que a escola tem que formar pessoas, tem que possibilitar essa pessoa a compreender a sua realidade, a ver o que é possível para que ela transforme o mundo, para que ela prossiga com seus estudos ou seu trabalho, acho que esse é o objetivo da escola, então eu vejo que o professor de Educação Física tem que estar ligado dentro do projeto político pedagógico da escola, porque eu quero que na minha disciplina o cara não aprenda apenas a jogar futebol, mas que ele aprenda outras coisas. Quero que ele aprenda detalhes que às vezes podem ser muito mais importantes do que aprender a arremessar uma bola” (Augusto).*

Embora os/as alunos/as não tenham claro qual o papel do professor/a de Educação Física na escola, a maioria considera que o curso contribua para que o/a mesmo/a exerça o seu papel.

Os cursos de extensão oferecidos pela instituição são identificados pela maioria dos/as respondentes como as estratégias de ação do curso para a sociedade. Apenas dois/duas alunos/as disseram não saber quanto a existência dessas estratégias.

Foram citados o projeto de atendimento a crianças com câncer que acontece no Hospital Universitário, o projeto que atende crianças nas escolas municipais, onde os/as alunos/as do curso ministram aulas das diversas modalidades esportivas, atendimento de crianças de escolas municipais dentro das instalações da EEFD, realização de espetáculos de danças na ruas, oferecimento de atividades físicas para crianças com deficiência na instituição, alfabetização de jovens e adultos nas comunidades próximas à universidade, atividades de prevenção de quedas para idosos e etc..

Um entrevistado fala da importância do retorno do que é produzido na universidade para a sociedade e acredita que a instituição ofereça poucas estratégias.

*“A gente tá aqui e é uma universidade pública, mas não é gratuita, então tem muita gente lá fora que tá trabalhando pra manter essa universidade, mas que nunca colocou o pé aqui. Aí eu fico pensando, o que as pessoas que estão aqui dentro estão fazendo pra dar um retorno para aquelas pessoas que estão lá fora e não puderam pagar para os seus filhos? Eu vejo o exemplo de alguns professores que têm projetos, que oferecem um trabalho lá pra fora, mas eu acho pouco, acho que deveriam ter mais iniciativas assim” (Cláudio).*

Como já sinalizado anteriormente através da fala de alguns/mas entrevistados/as, os cursos de extensão contribuem amplamente para a formação dos/as mesmos/as, pois oferecem oportunidades de lidar com diferentes identidades, em situações concretas de ensino e aprendizagem. Cabe salientar que o curso tem se preocupado com identidades diversas, pois ao oferecer oportunidades de atendimento para crianças com deficiências e idosos, enxerga identidades geralmente deixadas de lado pela Educação Física, quando se trabalha a partir de um viés altamente competitivo e excludente.

### 5.1.5

#### O curso e a diferença cultural

Neste item os/as respondentes foram questionados/as acerca de questões ligadas a raça, etnia, religião, diversidade sexual e gênero e de que forma estas são vistas pelo curso, a partir da sua reflexão ou não, no interior das disciplinas. Também foram questionados/as acerca de episódios de preconceito vividos ou presenciados na instituição.

*“A faculdade abriu a minha cabeça pra essa questão da diversidade” (Victor)*

Em geral os/a alunos acreditam que a diferença cultural esteja fortemente representada no curso e a maioria fala da existência de um grande contingente de negros/as, gays e lésbicas na instituição. Aos serem questionados/as sobre as questões acerca da diferença cultural no curso, a maior parte dos/as entrevistados/as menciona a existência ou não de preconceitos na instituição.

*“Ele (professor) tem preconceito contra gordinhos” (Augusto).*

*“Eu vejo no meio acadêmico uma maior aceitação da diversidade cultural, apesar de perceber alguns preconceitos em relação a gênero, raça e orientação sexual. Acho que ainda tem preconceito porque a sociedade que nós temos é preconceituosa, mas ainda assim posso dizer que tem menos preconceito aqui dentro do que a gente vê lá fora, até porque o nível de educação das pessoas aqui é um pouco melhor” (Cláudio).*

*“Eu vejo que as pessoas levam bem essas questões, mas ainda existe preconceito. A questão da acessibilidade eu acho que precisa melhorar, eu acho que até mesmo muitos professores têm preconceito, ainda mais neste caso das pessoas com deficiência” (Alessandra).*

*“Eu acho que o que atrapalha muito é sempre o preconceito, todo lugar você encontra preconceito, mas aqui não vi tão aparente” (Victor).*

Uma das alunas compara o curso com o de licenciatura em química, curso que realizou há alguns anos, em outra instituição.

*“Na Educação Física é muito comum você ver menina com menino, menino com menino, no banheiro você chega e sempre tem uma surpresa. Mas é tudo muito comum, as pessoas não velam isso, o ambiente eu acho que favorece. Eu acho que num outro ambiente, por exemplo, quando eu fiz a química, que era no mesmo prédio da engenharia química, óbvio que deveria ter, mas não era aberto,*

*não sei se é um ambiente mais formal, na Educação Física eu acho bem liberal (Andréa).*

E adiciona:

*“Na Educação Física tem muito mais negros, você percebe que as pessoas de menor poder aquisitivo conseguem ter acesso ao curso. Esse outro curso que eu fiz era no prédio da engenharia, o pessoal é um pouco mais elitizado, mas são poucas as pessoas negras que a gente vê entrando ali pela dificuldade. Eu acho que é pela nota de vestibular, porque, por exemplo, o vestibular que eu fiz pra entrar aqui, eu fui comparar a minha nota de ENEM<sup>22</sup>. Eu passei pra cá e pra UERJ, eu não entraria pra nenhum curso de química, nem com a nota que eu fiz aqui e nem pra UERJ. Então eu acho, que você precisa de uma nota de corte maior, ou de uma nota de vestibular maior, então você tem que ter tido um ensino maior, melhorzinho, então já tem todo um histórico né? Por isso que eu acho que o poder aquisitivo entra um pouquinho nisso” (Andréa).*

A aluna faz uma associação entre raça, poder aquisitivo e qualidade do ensino, tentando explicar o porquê de encontrar mais negros no curso de Educação Física.

A maioria dos/a alunos/a identifica que as relações entre os diferentes grupos culturais ocorrem de maneira pacífica, não identificando a existência de conflitos.

A fala de uma entrevistada chama atenção. A mesma diz não ter preconceito contra qualquer identidade, mas coloca as identidades “gay” e “lésbica” como “os outros”.

*“Eu não tenho preconceito nenhum. Você nota que aquele pessoal é gay, é lésbica, mas eles estão no grupinho deles lá, eles falam muito bem com todo mundo. Na minha turma tinham umas pessoas que tinham outra opção sexual e isso não era problema nenhum, eu tratava como amigo, eles são pessoas” (Deise).*

Um respondente fala do tratamento dado às pessoas provenientes de outros estados.

*“Eu acho que o Rio de Janeiro é um estado muito acolhedor, então as pessoas que chegam de outros estados são bem acolhidas aqui. Então, na própria universidade, não temos problemas com isso. Sempre tem aquela piadinha de você chamar um de mineiro, de paraíba, mas é sempre brincadeira, não tratamos diferente ninguém aqui” (Cláudio).*

---

<sup>22</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

De acordo com a fala do aluno, os apelidos dados às pessoas provenientes de outros estados são encarados como brincadeiras, reforçando que estas não fazem parte do grupo; são os “os outros”.

As “piadinhas” são vistas também como atitudes “normais” quando direcionadas a grupos e indivíduos que expõem sua vertente religiosa e quanto à diversidade sexual.

*“Eu acho que as diferentes culturas são tratadas de maneira normal aqui. Por exemplo, quando eu fiz folclore, o professor da aula com atabaque aí sempre rola umas piadinhas: professor é macumbeiro, mas nada que seja diferente da sociedade, normal. Quando tem apresentação que você vê eles vestidos todos de branco, com alguns elementos afro, as pessoas já olham meio assim, ‘pra onde esses macumbeiros estão indo’, mas nada que não veja em outro lugar, entendeu? A questão de orientação sexual normal, tem casal aqui que anda de mão dada, todo mundo sabe quem é, todo mundo faz piadinha, tem gente que não faz piadinha, que aceita mais, mas é normal também” (Janaína).*

Dois alunos relatam que a partir do seu ingresso na instituição, começaram a refletir sobre as questões culturais.

*“A faculdade abriu mais minha cabeça pra essa coisa das diferenças, das culturas diferentes” (Victor).*

*“Aqui esse assunto é bem debatido, eu acordei pra isso aqui dentro da universidade, com professores que me fizeram pensar, refletir sobre isso. Foi aqui que a gente começou o debate, foi aqui que eu comecei a refletir sobre isso e acho que a faculdade tem que falar sobre. Têm palestras sobre isso direto rolando aqui dentro” (Fernando).*

Acredito que as diferenças culturais ainda necessitem ganhar espaços, no que diz respeito às discussões, no interior da instituição. A fala dos/as respondentes sugere que a diferença cultural está na instituição, representada por diversas identidades que, segundo os depoimentos coletados, convivem de forma pacífica, porém, algumas atitudes vistas como “normais”, que expressam preconceitos e discriminações se encontram presentes na instituição e reforçam as desigualdades entre os grupos. O emprego de apelidos, a realização de “piadinhas”, a meu ver, inviabilizam a aproximação dos diferentes grupos culturais, favorecendo a criação de binarismos (heterossexual x homossexual, masculino x feminino, branco x negro) que podem ser hierarquizantes. Para que haja o encontro e para que este seja passível de diálogos igualitários, onde todos/as possam enriquecer e ser enriquecidos/as com e pelas diferentes culturas,

concordo com Fleuri (2003) quando fala da necessidade de análise da abordagem da existência de uma fronteira cultural, de uma borda deslizante e intervalar nas relações, ultrapassando a ideia de uma simples divisão e classificação binária da existência humana. É este espaço intervalar da cultura o espaço de intervenção que introduz a reinvenção criativa da existência e é esta que possibilita enriquecedores encontros.

A assunção de que há diferentes grupos e identidades culturais no interior da instituição não garante relações igualitárias. A proposta da educação intercultural não ocorre de forma espontânea e nem tão pouco automática, ela é baseada no processo dialógico permanente. Desta forma, iniciativas estanques e que apresentam um fim em si mesmas não fornecem subsídios para a realização da proposta intercultural. Ela deve ser encarada como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, modalidade esta que se contrapõe às perspectivas homogeneizantes e universalizantes (SOUZA & FLEURI, 2003; PINEDA, 2009).

***“Eu enquanto professora, tenho que saber tratar o meu casal de alunas que namoram” (Andréa)***

Todos/as os/as respondentes concordam que as questões acerca das diferenças culturais devam ser discutidas no curso. Uma aluna diz que apenas as questões de gênero devem ser contempladas. A maioria dos/as discentes acredita que a futura prática profissional como docente em escolas propõe maior conhecimento e reflexão sobre as diferenças culturais presentes na sociedade, para que possam intervir e lidar com as situações que poderão ocorrer.

*“Você vai se deparar com essas questões no ambiente da escola, você enquanto professor tem que saber tratar. Eu enquanto professora, tenho que saber tratar o meu casal de alunas que namoram, porque se você de repente impede aquele contato, parece que é porque são as alunas, mas não é, então eu acho que a gente tem que ter preparo para o debate” (Andréa).*

*“A gente vai trabalhar com uma diversidade de crianças. As crianças com diversas religiões, com diversas cores, então a gente tem que saber lidar com isso. Pra quem não vê problema nisso é até mais fácil, mas tem gente que tem muito preconceito ainda. Não que aqui na faculdade a gente vai desmontar os nossos preconceitos, mas já é alguma coisa” (Cátia).*

*“Nós vamos trabalhar com alunos de origens diferentes, de gêneros diferentes, orientações sexuais diferentes e a gente como professor não pode*

*achar que alguns atos praticados pelos alunos são pra fazer graça, são coisas de criança, eu acho que precisamos falar da diversidade e isso nunca é demais (Cláudio).*

Uma entrevistada, embora assuma que estas questões devam ser discutidas no curso, tem um olhar diferenciado sobre a temática.

*“Eu acho que esses temas devem ser abordados nas aulas, mas criar uma disciplina pra isso acho que não mudaria muita coisa. Acho que os professores poderiam continuar a falar na sua própria aula, falar como abordar, o que fazer em cada situação, mas não deveriam ampliar nenhuma discussão sobre isso porque é muito do dia-a-dia, porque eu como professor posso querer impor pro aluno que discriminar não é legal e aí acaba sendo imposição, não tô respeitando o que ele acha, então eu acho que esses assuntos podem ser falados, mas não deve dar muito enfoque” (Deise).*

A aluna acredita que estas questões devam ser discutidas nas aulas de maneira que o/a professor/a da disciplina forneça pistas para o procedimento em cada caso, mas que a discussão não deve ser ampliada. A meu ver, o depoimento da entrevistada corrobora para a manutenção das desigualdades já existentes, pois a mesma não parece reconhecer a importância de fomentar as discussões sobre os processos discriminatórios.

Todos/as os/as entrevistados/as relatam que já discutiram questões sobre as diferenças culturais nas disciplinas das quais participaram. Duas disciplinas observadas na outra etapa da pesquisa foram citadas como aquelas onde estas questões foram contempladas: educação Física e Ludicidade e História da Educação Física, sendo que ambas, na visão dos/as alunos/as, tratam prioritariamente das questões de gênero.

Outras disciplinas também contemplam estas discussões: educação Física Adaptada, Perspectivas Filosóficas, Didática, Capoeira, Natação e Atletismo.

Identities de gênero, diversas deficiências, diversidade sexual e religião são as questões contempladas nas disciplinas oferecidas pelo curso, embora seja citado por uma aluna que a disciplina Educação Física e Ludicidade tenha como objetivo central a discussão de aulas para todos e todas, incluindo as discussões acerca da (falta de) habilidade física e características físicas.

Os/as entrevistados/as, em sua maioria, acreditam que as discussões relacionadas à diferença cultural devam ser desenvolvidas como conteúdos das disciplinas já existentes no curso e não apenas em situações pontuais como palestras e seminários.



***“O lugar onde eu não sou vítima de preconceito é lá dentro” (Andréa)***

Os/as entrevistados/as foram questionados/as sobre episódios de preconceito na instituição. Nenhum/a aluno/a relatou ter sofrido qualquer situação de preconceito. No entanto, quando questionados/as se já presenciaram algum episódio de preconceito na instituição, nove discentes responderam afirmativamente.

Um mesmo episódio que se refere à temática racial foi relatado por três alunos/as.

*“Foi num jogo do inter-períodos. O cara falou ‘ah sai daqui seu macaco’ no meio do jogo. Chamaram a polícia. Queriam expulsar o menino. Eu acho digno repudiar” (Janaina).*

*“Nunca fui vítima de preconceito não, mas uma vez um jogo inter-período presenciei um aluno menosprezando o outro em relação à cor da pele, foi a única vez” (Victor).*

O episódio foi considerado por um entrevistado como “normal”.

*“Um fato que aconteceu de preconceito que eu não achei preconceito, mas a maioria achou preconceito foi no inter-período que durante uma discussão, um menino jogando futsal do meu período e outro de outro período chamou o menino de crioulo, gerou uma confusão. Eu estava do lado, foi uma situação de marcação individual, o rapaz queria um pouco mais de espaço, coisa de futebol, ânimos exaltadas, períodos que são rivais entre aspas, então o que ele falou foi ‘sai pra lá seu crioulo’, uma disputa de posicionamento dentro de quadra, o rapaz era negro, o que chamou era branco, mas a meu ver não foi preconceito devido a circunstância de jogo. Agora, se eu estou na plateia e chamo o indivíduo de crioulo eu entendo que é um tipo de preconceito porque minha relação com ele não é direta, já é uma coisa que estou fazendo com ele para diminuir, um ato pejorativo, ali foi uma disputa de espaço, ânimos exaltados e saiu. Eu não considero preconceito, mas também não crucifico as pessoas que consideram, mas foi isso que aconteceu, foi considerado como um ato de preconceito foi levado à direção, a direção tomou as providências cabíveis” (Augusto).*

Para Augusto o caso não é considerado preconceito, mas sim uma situação de jogo onde oponentes podem se exaltar. Parece que a competição esportiva é um lugar onde tudo pode acontecer, todos/as podem ofender e ser ofendidos/as, pois parece haver uma “licença esportiva” onde todas as ações e falas são permitidas, em prol da vitória.

Candau (2003) salienta que exclusão, preconceito e discriminação andam juntos na sociedade brasileira. As desigualdades passam a ocorrer através de

processos sutis e complexos, presentes no nosso cotidiano, nos diferentes âmbitos e espaços sociais. O preconceito vem sendo reinventado e reinstalado no imaginário social continuamente. Atua como filtro da nossa percepção, fazendo com que tenhamos uma percepção simplificada e enviesada da nossa realidade.

A meu ver, o relato de Augusto trata-se de um episódio de preconceito onde o narrador tem um olhar enviesado e simplificado da realidade, utilizando o esporte para justificar uma atitude discriminatória. O caso me suscita alguns questionamentos: quando enxergaremos o preconceito em suas formas mais sutis e perversas assim como a discriminação racial velada? Quantas vezes ainda teremos que presenciar indivíduos sendo discriminados em prol do vencer a qualquer custo? Por quanto tempo atitudes preconceituosas serão consideradas situações normais de jogo?

São relatados episódios de preconceito contra alunos/as considerados/as fora dos padrões físicos definidos pela sociedade e com pouca habilidade física para determinado desporto.

*“Eu vi muito preconceito pela questão da aptidão física. Eu posso te dizer que eu vi em oitenta por cento das aulas práticas que eu participei” (Andréa).*

*“No Atletismo o preconceito gritou muito. É uma aula que cobra muito. Nessa disciplina teve gordinho que saiu, a pessoa desistiu no meio do período. Eu vi alunos chorando, eu ouvi uma frase que o professor falou, ‘se o seu abdômen não te tira do chão, não sei o que você está fazendo nesse curso’. Ele falou isso pra uma menina que era gordinha, quase uma adolescente. Em Natação II o preconceito também gritou, porque já veio da Natação I separado quem nada muito e quem não nada bem. Em Basquete a metodologia de aula ainda não é a que eu concordo, era de times formados, ele se baseava no conhecimento anterior que você tinha sobre o esporte. Então, em todas essas disciplinas eu vi pessoas sendo deixadas de lado por não terem aquela habilidade esperada” (Andréa).*

*“No nosso período tem uma menina que é obesa e muitos professores tinham um olhar muito preconceituoso sobre ela. Eles falavam que ela não ia conseguir, mas no final eles acabavam se surpreendendo porque ela tinha um dos melhores desempenhos. Ela é muito esforçada” (Cátia).*

Embora não seja considerada uma identidade cultural, os indivíduos fora dos padrões estéticos e com pouca aptidão física para determinado desporto ou atividade, são alvo de discriminação na instituição. É interessante observar que os relatos dos/as respondentes sempre indicam que as situações de preconceito contra estas identidades partem dos/as docentes.

Uma das discentes expõe que o único lugar no qual não se sente discriminada é a instituição. A mesma é competidora de fisiculturismo e por isso apresenta a musculatura mais desenvolvida do que a maioria das mulheres da nossa sociedade.

*“O lugar onde eu não sou vítima de preconceito é lá dentro. Porque pra mulher eu sou uma mutante, você vê que a gente anda aqui fora, não tem quem não fale, não tem quem não comente, não tem quem não aponte. Lá é o único lugar desta universidade que eu me sinto confortável. Então, eu acho que lá eu sou admirada por ter o físico de atleta que pra eles impõe admiração. Mas também tem outro lado: eu sou lerda nos esportes, mas talvez eu não sinta o peso da discriminação por ter o físico que eles admiram. Se não fosse isso eu percebo que o aluno que não joga tão bem, que não corre tão bem, que não nada tão bem, fica de fora. Isso porque ele não deu a resposta atlética que outra pessoa deu. Então eu não fui discriminada, mas eu imagino que por conta disso” (Andréa).*

Andréa acredita que não foi discriminada nas aulas por ter o físico de atleta, o que causaria admiração nos/as demais alunos/as e talvez nos/a professores/as. Neste caso, a inaptidão física para alguns esportes teria sido desconsiderada, em virtude da forma física que parece estar de acordo com os padrões estabelecidos para e pelos/as atletas.

Uma outra nuance do preconceito é indicada no depoimento de uma entrevistada. A mesma se acha inferior, inapta para algumas atividades e acredita que o preconceito seja criado por ela mesma.

*“A gente que acaba criando preconceito da gente mesmo quando a gente não tem aquela capacidade de fazer aquilo. Por exemplo, no handebol é impossível eu fazer o que aquelas meninas fazem. Então, eu acho que as próprias pessoas que não conseguem criam isso em si, não tem um grupo que te exclui por isso não, as pessoas até são bem legais, tentam te ensinar mas você às vezes não consegue, não tem aptidão pra aquilo (Mariana).*

O preconceito parece estar tão arraigado em nossa sociedade, que os sujeitos não o reconhecem, não o percebem. Candau (2003) sinaliza que na sociedade brasileira o preconceito velado, dissimulado, sutil, disfarçado, que tem vergonha de ser preconceito, está presente. Para a autora, o preconceito contra as diversas identidades subalternizadas parece impregnar o senso comum, tornando-se assim, difícil de ser detectado e desconstruído.

***“É um curso que ainda tem muito a oferecer” (Cláudio)***

Os/as entrevistados/as, embora citem alguns problemas sinalizados anteriormente, acrescentam em seus comentários finais aspectos positivos do curso.

*“Este é um curso que contribui para a transformação da nossa vida enquanto profissional e nos ajuda a transformar a vida de outras pessoas. É um curso que ainda tem muito a oferecer, só que precisa de mais pessoas para o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para o avanço da sociedade” (Cláudio).*

*“Eu acho que a gente tem um potencial muito grande. Eu acho que há pessoas muito boas aqui dentro. Eu acho que vai haver uma renovação de professores que vai ser muito boa, não desmerecendo o professor, mas tem que se atualizar, o cara tá dando aula aqui há trinta anos. Vai entrar um cara novo, um cara atualizado, com outra visão. Então eu vejo uma possibilidade de melhora muito grande nessa formação” (Janaína).*

Duas alunas discordam da divisão do curso em bacharelado (graduação) e licenciatura.

*“Me incomoda ter que fazer licenciatura e bacharelado, tudo separado. Eu vou estudar durante seis anos pra ter as duas formações, tem gente que estuda quatro anos e sai com as duas, por que a gente de Educação Física tem que estudar seis? (Deise).*

### 5.1.6

#### **Alunos/as e suas falas: alguns destaques**

Alguns aspectos chamam atenção nos depoimentos dos/as discentes.

No que diz respeito ao perfil dos/as entrevistados/as cabe observar que todos/as já cursaram pelo menos a metade do curso, o que sugere que os/as mesmos/as transitem pela instituição há pelo menos dois anos, seja cursando disciplinas, seja participando de projetos de extensão e/ou pesquisa, seja participando de seminários e palestras, seja interagindo com os diferentes atores.

Ainda no que diz respeito ao perfil identificado, observei que nenhum/a respondente reside na Zona Sul do Rio de Janeiro, região de maior prestígio e poder aquisitivo da cidade.

O curso é composto por muitos/as alunos/as que não tinham como primeira opção o ingresso no curso de Educação Física e os/as que o citaram como primeira escolha o fizeram por sua afinidade com o conteúdo esporte. Talvez esta

proximidade com o viés esportivo cause uma confusão quanto à reflexão acerca do papel do/a educador/a físico/a na escola. Embora já esteja na metade ou final do curso, a maioria dos/as respondentes não tem clareza quanto a este papel. Atribuo esta obscuridade também às discussões existentes no campo, onde se preconiza o que não deve ser feito, deixando uma enorme lacuna no que diz respeito às especificidades da Educação Física.

A todo tempo fica evidenciado na fala dos/as respondentes que os/as mesmos/as enxergam a instituição a partir dos/as docentes. Tanto os aspectos positivos quanto os negativos, em sua grande maioria, são atribuídos às condutas dos/as docentes, para os/as alunos/as estes/as são os principais atores da formação. A meu ver, os/as discentes não se enxergam como sujeitos ativos desta formação, não se sentem na posição de atores sociais que não são apenas transformados, mas que também podem transformar e agir efetivamente no interior do curso.

Por conta deste olhar passivo e receptivo que o/a aluno/a tem do curso, muitos/as deles/as questionam a prática excessivamente desportiva e excludente presentes no curso. Embora haja este questionamento, os/as alunos/as parecem aceitar as imposições realizadas no que diz respeito à cobrança da performance, não suscitando diálogos acerca desta prática docente. Desta forma, o curso apresenta ainda um grande número de disciplinas ligadas aos diversos esportes e uma prática docente onde o futuro/a professor/a, na maioria das vezes, é avaliado/a pelo seu desempenho físico e não pela sua capacidade de reflexão e ação pedagógica.

Não podemos esquecer que este é um curso que pretende formar professores/as. Sendo assim, concordo com Tardif (2012) quando o autor argumenta que reconhecer que os/as docentes são sujeitos do conhecimento é reconhecer também que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional. O autor acha estranho que os/as professores/as tenham a missão de formar indivíduos e que se reconheça que tenham a competência para tal, mas que, contraditoriamente, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, ou seja, não tenham o direito de determinar, juntamente com outros atores da instituição, seus conteúdos e formas.

As reflexões acerca das diferenças culturais parecem estar presentes e impregnar o curso, seja por meio de discussões suscitadas em disciplinas, seja pelo oferecimento de palestras, seja através da atuação dos/as formandos/as em projetos de extensão e/ou grupos de pesquisa. Porém, estas necessitam ser ampliadas e mais bem debatidas.

O preconceito na instituição se apresenta de forma velada, apelidos e piadinhas são utilizados e encarados como algo “normal” e os/as mais atingidos/as são aqueles/as considerados/as menos habilidosos/as e fora dos padrões estéticos impostos pela sociedade hodierna.

A Educação intercultural pode contribuir para a superação de preconceitos e relações desiguais no interior da instituição. Ampliar as discussões acerca das diferenças culturais pode ser o início de um caminho onde todos/as possam ser ouvidos/as e possam contribuir para uma formação mais justa e mais igualitária.

A seguir, apresentarei os depoimentos dos/as docentes da instituição, no intuito de compreender suas impressões sobre o curso e as diferenças culturais e suas ações para o desenvolvimento desta formação.

## 5.2

### **Com a palavra, o/a professor/a**

De acordo com Kaufmann (2013), a entrevista vem a ser um método econômico e de fácil acesso. Para a realização da mesma bastaria um gravador e um pouco de audácia para a busca do acesso aos/às informantes e para amarrar o diálogo em torno de um conjunto de questões. O autor também fala da importância em saber extrair do material coletado os elementos de informação necessários para a realização da pesquisa. Porém, nem tudo são flores, os problemas se colocam quando há o desejo de aperfeiçoamento.

No intuito de aperfeiçoar a pesquisa, os/as professores/as foram ouvidos e suas falas foram consideradas altamente complexas, pois, de acordo com Kaufmann (2013), a opinião de uma pessoa não é um bloco homogêneo. Por ocasião da análise busquei compreender que as opiniões coletadas sobre uma questão, através da entrevista, são múltiplas, podendo até mesmo se apresentar de maneira contraditória e estruturadas de forma não aleatória em diferentes níveis de

consciência. Procurei também refletir acerca das pontuações do autor, quando o mesmo argumenta que toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita, cuja total compreensão vem a ser completamente impensável.

### 5.2.1

#### O perfil dos/as professores/as

Foram entrevistados/as seis docentes da instituição, sendo dois homens e quatro mulheres. Duas docentes entrevistadas ministram três das cinco disciplinas observadas e analisadas no capítulo IV deste estudo.

Uma entrevistada se situa na faixa dos trinta anos de idade, uma entrevistada e um entrevistado na faixa dos quarenta anos, duas com idades em torno dos cinquenta anos e um entrevistado com sessenta anos exatamente.

Dois entrevistados e uma entrevistada se consideram brancos/as, uma entrevistada se declara negra e duas pardas. Uma das docentes reflete acerca e se mostra não satisfeita com esta classificação.

*“Eu não me definiria, embora eu seja branca assim, eu não me definiria branca. Primeiro pelo cabelo e pela história familiar. Minha família tem várias pessoas de raças diferentes e eu nunca parei pra pensar nisso porque é tão esquisito, é tão estranho eu ter que ser classificada. Não sei segundo o IBGE eu sou parda né?” (Maristela).*

Todos/as os/as entrevistados/as têm a formação inicial em Educação Física, sendo que uma entrevistada e um entrevistado realizaram seu curso na EEFD. Uma entrevistada e um entrevistado cursaram Licenciatura em Educação Física em outra instituição pública e uma entrevistada em instituição particular, sendo todas localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

O período da conclusão da formação inicial dos/as respondentes varia bastante: uma entrevistada e um entrevistado concluíram o curso por volta dos anos 70, uma nos anos 80, uma entrevistada e um entrevistado nos anos 90 e uma nos anos 2000. Quatro respondentes são doutores/as sendo dois/duas em Educação Física e duas em educação. Uma respondente possui o curso de mestrado em Educação Física e um professor não realizou nenhum curso *stricto sensu*. Os/as professores/as doutores/as terminaram seus cursos entre as décadas

de 1990 e 2000, sendo que uma docente defendeu sua tese no ano de 2014. A professora que possui apenas o curso de mestrado o concluiu na década de 90 e foi a única a cursar sua formação *stricto sensu* na instituição.

***“Trabalhar aqui é o sonho de todo mundo” (Roberto)***

A maior parte dos/as entrevistados/as tem uma história com a instituição, anterior ao seu ingresso como docente. Como já relatado anteriormente, três deles/as realizaram sua formação inicial na instituição e por volta da década de 80, início dos anos 90, não existia concurso para ingressar na instituição como docente, os/as mesmos/as eram convidados/as por conta da sua participação como aluno/a ou atuação em algum projeto filiado à instituição.

*“Eu era professora colaboradora na Praia Vermelha. Nesta época existia uma disciplina chamada Educação Física desportiva, então eu fui contratada. Era um contrato temporário e era de um ano. Depois eu vim pra cá pro Fundão como contratada também. Naquela época não existia concurso, os professores eram convidados. As pessoas tinham sido bons alunos, monitores, por aí. Eu acho que o meu convite foi por conta do nado sincronizado porque no nosso departamento não tinha ninguém e eu era técnica de nado sincronizado” (Laura).*

Um dos entrevistados que não realizou sua formação inicial instituição, tinha antes do seu ingresso, um outro tipo de ligação com a EEFD.

*“Eu tinha uma ligação com a instituição curiosa porque a minha dissertação de mestrado foi sobre a história da Escola Nacional de Educação Física de 39 até 72. Nessa época as minhas principais áreas de atuação da pesquisa eram estudos do lazer e história do esporte e abriu uma vaga pra recreação e lazer no bacharelado e aí eu fiz o concurso” (Wagner).*

Uma docente e um docente, que foram alunos/as do curso, falam do aspecto afetivo que os influenciou para o ingresso no curso como professores/as.

*“Ai, isso é tão difícil, acho que mais pelo coração né? Na graduação eu já queria dar aula no Ensino Superior. No primeiro dia de aula, no primeiro período, na aula de introdução à metodologia o professor perguntava as pessoas porque elas queriam fazer Educação Física e quando chegou a minha vez eu falei ‘quero fazer Educação Física porque eu gosto de dar aula pra crianças e porque depois eu quero dar aula aqui’. Gente, foi uma risada geral, até hoje ele conta essa historia rindo. Ele me respondeu na ocasião ‘todo mundo quer, minha filha’. Então isso sempre foi uma coisa que eu quis, dar aula no Ensino Superior (Maristela).*

Uma entrevistada e um entrevistado ingressaram na instituição como docentes na década de 80 e no início da década de 90, respectivamente. Estes/as



foram convidados/as a trabalhar na instituição, não tendo a necessidade da realização de concurso. Os/as outros/as docentes realizaram concurso para o ingresso, sendo que uma entrevistada e um entrevistado tiveram seus ingressos na década de 90 e duas nos anos 2000.

Maristela, a professora entrevistada mais nova e que teve o ingresso mais recente na instituição (ingresso no ano de 2008 como professora substituta e em 2011 como efetiva) se encontra na fase de estabilização e consolidação, descrita por Tardif (2012). Esta fase que se apresenta posteriormente à fase inicial da docência (de um três anos) se caracteriza como a fase em que o/a docente investe em longo prazo na sua profissão e os outros atores têm a possibilidade de reconhecer as suas capacidades. Esta fase também se caracteriza pela maior confiança do/a professor/a e dos/as seus/suas companheiros/as de profissão nas suas potencialidades e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos, fato que é refletido através do melhor equilíbrio emocional e do desenvolvimento do interesse pelos problemas da aprendizagem dos/as discentes. Em resumo, o/a docente está menos centrado/a em si mesmo e na disciplina a ser desenvolvida e mais centrado/a nos/as alunos/as. Todos/as os/as outros/as docentes têm dez ou mais anos de atuação na instituição.

Os/as entrevistados/as atuam em diferentes departamentos da instituição: duas são provenientes do departamento de corridas, duas do departamento de ginástica, um do departamento de jogos e um do departamento de didática, situado no outro campus da universidade, na faculdade de educação.

Os/as respondentes lecionam diferentes disciplinas. Acerca do departamento de corridas uma docente ministra aulas nas disciplinas Aplicação Pedagógica da Natação e Prática da Natação e Educação Física adaptada é a disciplina oferecida por outra docente. No departamento de ginástica uma docente oferece a disciplina Educação Física e Ludicidade e a outra as disciplinas Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Física no Ensino Médio. No que tange ao departamento de jogos o único professor que participou da pesquisa ministra a disciplina Fundamentos do Basquetebol e finalmente, o único professor que faz parte de outra unidade da universidade leciona Didática Especial da Educação Física e Prática de Ensino de Educação Física.

Apenas uma docente não tem, no momento, outra atuação na instituição, todos/as os/as outros/as professores atuam em diferentes instâncias na EEFD e/ou na universidade. Três professoras e um professor coordenam projetos de extensão e/ou grupos de pesquisa. Dentre as primeiras, uma ainda atua como chefe de departamento e outra participa da Comissão de Reestruturação Curricular da Instituição.

Os projetos de extensão e/ou grupos de pesquisa contemplam diferentes temáticas: discussão das questões acerca das diferenças com crianças da Educação Infantil de redes públicas de ensino, atividades físicas para idosos, discussões sobre e o oferecimento de atividades físicas para pessoas com deficiências e aulas de futebol para toda a comunidade universitária.

O docente que leciona na faculdade de educação atua nos programas de pós-graduação em educação e pós-graduação em história comparada.

### **5.2.2 Inserção no curso**

Os/as docentes foram questionados/as acerca de aspectos concernentes ao seu ingresso no curso, aspectos mais gratificantes da sua atuação e dificuldades atuais.

Todos/as os/as respondentes, ao serem questionados/as sobre os pontos gratificantes da sua atuação, citam o seu contato com os/as alunos/as.

*“Olha, eu aprendo tanto! Tem umas aulas que eu saio e acho que foi maravilhoso porque eu me reconheço muito neles, muito viva ainda a experiência que eu tive aqui como aluna, as dificuldades que eu tive, as perguntas que eles fazem, as inseguranças, então isso é uma coisa bem bacana, a troca de experiências que a gente tem, porque eu procuro ter uma relação muito dialógica com eles, então eu aprendo muito o tempo inteiro” (Maristela).*

Maristela se aproxima muito das problemáticas trazidas por seus/suas alunos/as na disciplina que leciona. A professora, caçula da instituição, fala da troca de experiências que ocorre entre ela e os/as discentes. Laura também cita a troca de experiências como aspecto fundamental para a sua atuação, mas com outro viés.

*“Eu acho que é esse contato com os alunos, principalmente com os alunos do bacharelado. Eles são mais adultos, na verdade são grandes amigos. Tem gente da minha idade, gente mais velha, tem aluno mais velho do que eu. É gente que trabalha, gente que está ali porque quer. É uma troca de experiências, não é só você ensinando, as pessoas têm muita coisa pra ensinar. Depois que eu comecei a trabalhar com cegos lá no colégio que eu sou voluntária então, eu aprendi muito com eles, aí eu comecei a colocar nas minhas aulas a inclusão de deficientes” (Laura).*

Laura primeiramente deixa explícita a sua preferência pelos/as alunos/as de bacharelado, considerando os/as mesmos/as mais maduros/as e responsáveis, possibilitando a troca de experiências.

Laura também fala da troca de experiências com um grupo de pessoas cegas, o que fez com que abordasse o tema da inclusão nas suas aulas. A professora pôde aprender com o/a diferente, o que suscitou possibilidades de novas reflexões nas suas disciplinas na universidade.

Um professor também fala da sua satisfação em atuar no projeto de extensão.

*“É muito bom também na área de extensão, a gente vê aquela garotada toda que precisa de recursos, ver o futebol como um meio de conseguir uma vida melhor, estão afastados da rua, quando estão lá não estão fazendo besteira por aí” (Roberto).*

### ***“Eu era muito novinha, eu era muito crua” (Laura)***

Duas professoras sinalizam que ao ingressar no curso como docente, suas dificuldades giravam em torno da sua inexperiência profissional.

*“A dificuldade mais lá no início era a insegurança mesmo. Eu nunca tinha dado aula no ensino superior, a minha primeira experiência no Ensino Superior foi aqui, então eu olho pra atrás e eu vejo quanta coisa que melhorou muito. Até essa ênfase que eu tô te dizendo hoje, mais ampla na disciplina, lá no início, eu fiquei, por conta da inexperiência, fiquei presa à deficiência, depois é que eu senti necessidade de ir caminhando para ampliar o olhar, mas a maior dificuldade foi inicialmente a inexperiência mesmo. Tive que descobrir o que da certo, o que não da, a dificuldade de material no início era ruim, a gente não tinha data show, não tinha nada, tinha que trazer tudo, não tinha um retroprojeto na época, então a aula era muito teórica, pouco prática” (Maristela).*

Como já citado anteriormente, Maristela é a professora mais nova e que ingressou há menos tempo na instituição. A mesma descreve algumas dificuldades quando iniciou no curso como docente, estando na fase de exploração (TARDIF,

2012). Esta fase se inicia por tentativas e erros e é condicionada pelas limitações da instituição. A professora atualmente se encontra pela fase chamada por Tardif (2012) de fase de estabilização, fase onde o/a professor/a está menos centrado/a em si e mais centrado/a nos/as alunos/as.

Avançar como professora da instituição significou para Maristela ampliar as possibilidades e discussões da sua disciplina. A docente ministra a disciplina Educação Física Adaptada e relata que inicialmente, por inexperiência, ficava limitada ao tema central da disciplina que trata das diversas deficiências. Como na fase de estabilização o/a docente se sente mais preparado/a e confiante na sua atuação, Maristela hoje amplia suas discussões para outros grupos considerados “diferentes” nas suas aulas.

Uma outra professora salienta que a sua formação ajudou-a a construir o eixo temático da sua disciplina, ao ingressar na instituição.

*“Quando eu cheguei aqui ninguém me disse nada, eu assistia às aulas da outra professora que já dava aula aqui. Só que na época eu estava no mestrado e então eu não conseguia ver a disciplina como eu tinha feito na época na UERJ. Todas as leituras que eu fiz no mestrado me ajudaram a pensar a disciplina de uma maneira diferente. Aí eu nunca consegui pensar a disciplina como só brinquedo, só jogo, só brincadeira” (Adriana).*

A professora relata que não recebeu apoio da instituição, por ocasião do seu ingresso. A mesma assistia às aulas de outra professora que já lecionava na instituição, mas por influência da sua formação, tinha um olhar mais abrangente acerca da disciplina que iria ministrar.

***“Eu não vejo dificuldade, tudo que eu quero eu tenho” (Adriana)***

Atualmente, um professor cita que há problemas de relacionamento na instituição e que os salários são baixos.

Uma das professoras fala que tem dificuldade em se apropriar das exigências atuais da instituição.

*“Quando eu me formei aqui eu não fiz monografia, hoje em dia as pessoas têm que fazer a pesquisa com não sei quantos artigos. Eu não fui uma pessoa da pesquisa, na nossa época não tinha isso, então há um choque. Estão entrando aqui professores que são muitos teóricos, então a gente tá numa briga grande aqui no nosso departamento pra ver se contrata professores, porque este professor precisa ficar ali na beira da piscina e acontece a resistência, a pessoa não quer” (Laura).*

Laura, fala ainda da dificuldade atual que seu departamento enfrenta em contratar professores/as que estejam dispostos/as a ministrar as aulas práticas na piscina e que sejam menos “teóricos/as”. Fica exposta na fala da professora a ambiguidade entre professores/as práticos/as e professores/as teóricos/as ou da pesquisa. Parece que há uma dificuldade em se pensar no/a professor/a “da prática” como um/a pesquisador/a, como um sujeito do conhecimento.

Duas professoras falam das dificuldades ainda enfrentadas, mas salientam os avanços ocorridos na instituição.

*“Eu tenho material que antes eu não tinha. Eu não vejo dificuldade, tudo que eu quero eu tenho, nos espaços, ar condicionado... não consigo ver dificuldade não, só as questões burocráticas, mas isso faz parte” (Adriana).*

*“De dificuldade eu diria que essa questão de vinte horas<sup>23</sup> pra mim é dificuldade, porque eu quero fazer tanta coisa que eu não consigo fazer com vinte horas, apesar de fazer um monte de coisas, eu não consigo fazer tudo ainda. Eu gostaria de ter mais tempo pra melhorar algumas coisas da disciplina, pensar em outras avaliações. Hoje essa questão do material tá bem mais tranquilo, hoje as salas têm data show. A gente continua não tendo material prático pra dar aula prática, aí isso é uma dificuldade ainda, mas em relação às salas, agora já tem uma fixa então as coisas melhoraram. Aqui é muito bom de trabalhar, esse departamento me dá um apoio bacana, as professoras sempre estão ali, foram minhas professoras, são pessoas tão parceiras, então não tenho dificuldade nenhuma de dar aula, muito bacana” (Maristela).*

### 5.2.3 Características do curso

Foi solicitado aos/às respondentes que expusessem suas opiniões acerca das características do curso.

Uma professora e um professor falam da divisão do curso em bacharelado e licenciatura. A primeira se manifesta contra esta separação.

*“Eu sou completamente contra essa divisão. Eu trato as matérias da mesma forma nos dois cursos. Eu acho que o tratamento na escola é parecido com o que a gente vai fazer na academia, não vejo grandes diferenças não. Você pra sair com a licenciatura e o bacharelado leva sete anos, isso é o tempo de um curso de medicina, isso não tem cabimento. Eu acho que tem algumas diferenças que não são diferenças que mereçam um novo curso, a não ser que a pessoa queira ser um pesquisador, mas mesmo assim tem que ter experiência prática” (Laura).*

---

<sup>23</sup> A professora é concursada na instituição com vinte horas semanais, sem dedicação exclusiva.

Um professor também não vê diferenças entre os cursos que justifiquem esta divisão.

*“Não tem diferença entre os cursos, a diferença é só na área de atuação. O conteúdo das disciplinas é o mesmo, até porque os professores são os mesmos praticamente. A gente tenta fazer alguma diferenciação, mas não tem como fugir, não tem muito o que mudar e eu acho que o aluno do bacharelado tem que ter didática e tem que ter toda parte pedagógica, mas não tem. Não é porque o cara vai trabalhar no clube ou numa academia que não tem que ter um pouco de didática. Ele vai ter que trabalhar com o ser humano, independente de ser atleta ou um aluno de escola ou de academia, ele tem que saber que tá trabalhando com o ser humano” (Roberto).*

O professor avança na discussão acerca das disciplinas oferecidas (ou não) nos cursos. Não vê diferenciação de algumas nos dois cursos e ainda reforça que os/as bacharéis necessitam também de disciplinas didáticas, entendendo que todos/as, independente do curso, irão trabalhar com seres humanos.

O depoimento de Roberto vai ao encontro da pesquisa realizada por Mendes & Prudente (2011). Ao visitarem pesquisas anteriores, o autor e a autora notaram que as matrizes curriculares dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física são praticamente idênticas, não havendo diferenciação de conteúdos entre as modalidades de formação. De acordo com o professor entrevistado, a diferença central se apresenta na ausência de disciplinas do eixo didático-pedagógico no currículo do curso de bacharelado.

Ainda procurando descrever o curso, duas professoras caracterizam o curso como “tecnicista” e “formação para atletas”.

*“Têm os professores que não se atualizam, muitos dão aula como davam há vinte anos. Muitos não olham pra fora da universidade, tem professor que nunca falou em menino e menina nas aulas, parece que essa questão de gênero não existe, só tem preocupação com a técnica, com as regras, com o movimento técnico, com quem tá jogando não! Isso pra mim é falho, eu acho que é um curso que, quando eles saem daqui eu ouço que são muito bem formados, que aluno da UFRJ faz diferença, mas acho que ainda é um curso muito tecnicista” (Adriana).*

*“O que eu vejo estando aqui é que o viés de rendimento, de performance ainda é muito forte e eu acho que isso prejudica uma formação integral. Eu acho que uma coisa que a gente precisava repensar é a questão do currículo, da ênfase do currículo nessa questão esportivizante. Já que legalmente nosso curso é separado em licenciatura e bacharelado, não há como a gente conceber uma formação que prioriza a técnica e, não tô dizendo que não tem que ter, tô dizendo que é uma formação que prioriza isso e eu acho que isso é ruim, que as pessoas saem achando que vão chegar lá na escola e vão continuar reproduzindo as*

*práticas de formação de atletas, acho que isso é uma coisa que a gente deve repensar aqui” (Maristela).*

Outra docente salienta a importância da história do curso na formação da sua identidade atual.

*“Você quando tá numa universidade pública, numa universidade que tem uma história longa, é muito diferente de um curso que tem cinco anos, que você constrói um projeto que tem uma unidade maior, que você contrata profissionais que tenham a aderência e que tenham identidade com aquele projeto. Essa escola tem uma identidade, pode ser que a gente não a tenha clara... O que eu vejo drasticamente é muita diferença metodológica de encaminhamento. É como se da metade pra frente do curso eles, os alunos, começassem a negar e a rever tudo que eles aprenderam. Porque é muito legal o campo da universidade ser campo da diversidade. Muitas vezes quando tá terminando a faculdade você não sabe ainda como é que vai ser, qual é a sua cara, mas você sabe o que você não quer e quando o que eu sei que eu não quero é uma parte grande do curso, aí eu acho que é muito sintomático. A gente tem uma superestrutura, acho que a gente tem um corpo docente qualificado sim, mas são células soltas, aquela coisa muito atomizada. A gente não tem um plano diretor, a gente não tem um projeto de fato que nos crie identidade” (Sandra).*

Para Sandra o curso prioriza o que o/a futuro/a professor/a não quer ser. A professora fala ainda da falta de um projeto que direcione e dê identidades às ações dentro da universidade.

Estas falas vão ao encontro dos depoimentos de alguns/a alunos, debatidos anteriormente, onde há a crítica ao viés esportivizante e tecnicista do curso. Se os atores envolvidos nesta formação concordam que o curso necessita passar por reformulações e abandonar de vez o viés esportivista e técnico, quais são as ações necessárias para a reformulação do currículo do curso? Quais as forças contrárias para esta transformação? Parece-me que a identidade do curso, construída ao longo da sua história se sobrepõe às necessidades e anseios dos atores da instituição. Até quando serão formados/as professores/as que preconizam os esportes e suas técnicas em suas aulas?

Diferente dos depoimentos dos/as alunos, os/as docentes, quando questionados/as acerca das relações existentes entre os diversos atores da instituição, expressam suas opiniões de forma geral, não mencionando, em sua maioria, questões ligadas às inter-relações pessoais.

Três respondentes discorrem a respeito do confronto político entre o centro acadêmico e o diretor da instituição. Nenhum/a deles/as se coloca a favor ou

contra os lados envolvidos, mas todos concordam que este conflito atrapalha o avanço da instituição.

Uma professora salienta a necessidade do desenvolvimento de atitudes mais dialógicas.

*“Isso é uma questão muito emergente aqui dentro, que, por relato até dos próprios alunos, eles se assustam quando veem um professor muito dialógico, então a gente vê que não é comum nesse espaço o aluno poder se expressar. Eu acredito nessa relação dialógica de qualquer nível” (Maristela).*

Uma docente vê a universidade como um campo de tensões e fala da importância da busca por parcerias.

*“O meu olhar é de buscar parcerias, encontrar objetivos comuns porque a diferença é inerente. Agora o olhar externo, tentando um olhar antropológico, assim como todo e qualquer campo de universidade, é um campo de tensão. De tensões, de disputa de poderes, principalmente no espaço público. Então o problema que eu vejo aqui na escola hoje é que esse campo de tensões, ele se sobrepõe a um projeto comum. Eu fui descobrindo que muita gente faz muita coisa aqui e muita gente não faz nada. Mas muita gente faz muita coisa! E muita coisa bacana. E a gente não fala, a gente não conhece. A gente não estabelece parceria e isso não tá sistematizado. Mas isso também tem uma intencionalidade, isso tem que fazer parte de um projeto de direção. Esse movimento, não é um movimento natural porque culturalmente a gente vem de um individualismo exacerbado” (Sandra).*

Sandra fala da falta de parcerias entre professores, projetos e adiciona a problemática do individualismo exacerbado na instituição. Assim como a aluna Janaína, a professora critica a desarticulação entre os atores da EEFD. Mais uma vez, acredito que a divisão da escola em departamentos não viabilize a formação de parcerias e diálogos entre os pares na instituição. Faz-se necessária a busca de estratégias para o desenvolvimento de um plano comum na e para a instituição, mas me parece que nem professores/as e nem alunos/as têm clareza quanto à existência ou não, de um objetivo comum, de um elemento norteador para o progresso e transformação da instituição.

***“O nosso papel é mostrar as peculiaridades da Educação Física como disciplina escolar” (Wagner)***

Os/as respondentes apresentam ideias diferentes acerca do seu papel como professor/a. Alguns/mas não parecem ter claro qual o seu papel na instituição,



outros/as acabam dizendo qual “não seria o papel” do professor/a formador/a na instituição.

Um depoimento chama atenção por sua clareza e objetividade.

*“Primeiro eu acho que o nosso papel é mostrar as peculiaridades da Educação Física como disciplinar escolar. Nós somos um bicho diferente no cenário escolar e por vezes o cenário escolar se quer compreende a gente tão diferente que nós somos enquanto disciplina. Eu tenho um papel de tentar mostrar qual é a peculiaridade da nossa atuação, qual é a especificidade da disciplina, inclusive pra empoderar os alunos que por vezes voltam muito desestimulados do campo de estágio, não só pela própria posição da escola, mas por uma certa desvalorização que eles percebem no que cerca a nossa disciplina. E aí os alunos acabam às vezes achando que a gente tem que ser igual as outras disciplinas, mas a escola não entende não só a gente, não entende todas aquelas disciplinas que são ligadas à educação da sensibilidade, é música, teatro, as artes, eles também passam pelo mesmo processo de falta de compreensão da escola. Segundo ponto que eu acho que ele tem que fazer é fortalecer a ideia de que o cotidiano escolar é tão importante quanto qualquer compreensão teórica a priori. E terceiro acho que a nossa importância é tentar apresentar pra eles coisas que já deveriam saber e acabam não sabendo porque o curso é muito desestruturado (Wagner).*

O professor cita três aspectos acerca do papel do/a professor/a formador/a no curso. Primeiramente o professor assume que os/as professores/as de Educação Física apresentam peculiaridades em sua atuação na escola. Outro aspecto que chama atenção vem a ser o vínculo da Educação Física, juntamente com música, teatro e as artes, à educação da sensibilidade. A respeito da sensibilização, Sandra também salienta alguns aspectos.

*“O meu tempo é hoje! É hoje que eu tenho pra tentar sensibilizar. Eu acho que além do conteúdo, esse processo de sensibilização é o mais importante. Porque o conteúdo passa, mas se você conseguir mexer na ampliação desse olhar, eu acho que é fundamental” (Sandra).*

Sandra propõe como papel do/a professor/a formador/a o desenvolvimento de uma Educação Física para a sensibilização, para a ampliação do olhar do/a futuro/a educador/a físico/a.

***“Hoje eu vejo que a grande maioria se sente muito desestimulada com a carreira docente” (Sandra)***

Alguns/as professores/as indicam diferenças entre os/as alunos/as da licenciatura e do bacharelado.

*“No bacharelado os alunos são mais maduros, a maioria já trabalha, já sustenta a família, tem muitos militares, então existe um amadurecimento maior. Na licenciatura o pessoal é bem mais infantil, mas a gente já tá acostumado com isso, a gente consegue levar” (Roberto).*

O professor adiciona, falando das dificuldades dos/as discentes.

*“A gente vê que eles vêm pouco preparados, existem alunos que têm dificuldade de escrever, de ler, a escrita é muito deficiente. Agora, a exigência na seleção pra entrar na escola de Educação Física é muito pequena, aqui pra entrar é pelo ENEM, eles têm três opções de curso, então a Educação Física é sempre a última. Quer dizer, eu acho legal a pessoa entrar numa universidade, mas tem que ter uma preparação e aí a gente aqui acaba tendo que fazer muita coisa que não dá pra fazer, porque se de repente tivesse uma aula de português seria interessante. Ainda tem o problema das cotas que eu não consigo entender muito bem, eu acho que a preparação toda deveria ser boa, é a base pra todo mundo, aí não haveria necessidade desse super-protecionismo porque aí acaba fazendo com que o nível caia um pouquinho e a gente tem que lidar com isso, não tem jeito” (Roberto).*

O professor sinaliza que os/as alunos/as apresentam dificuldades em leitura e escrita e que por conta disso, os/as docentes têm dificuldades em trabalhar com as disciplinas. O mesmo ainda se posiciona contrário ao programa de cotas, por considerar que o mesmo prejudica o nível do curso.

Wagner concorda com alguns aspectos mencionados por Roberto, mas adiciona outros.

*“Acho que os alunos de Educação Física leem pouco. Agora acho em geral os alunos muito disponíveis, eu vejo os alunos interessados no debate. Os alunos debatem muito, por vezes debatem um pouco de orelhada porque não leem os textos, mas têm disposição de debater e majoritariamente eu vejo alunos que estão interessados em ter uma carreira docente de fato” (Wagner).*

Os/as alunos/as se sentem desestimulados para ingressar na carreira docente. Esta afirmação surge na fala de uma das entrevistadas.

*“Hoje eu vejo que a grande maioria se sente muito desestimulada com a carreira docente. Se parar pra pensar na realidade das escolas públicas, que é o grande mercado deles, é uma realidade que realmente não estimula” (Sandra).*

## 5.2.4

### O curso e suas relações com a sociedade

Foi solicitado aos/às respondentes que discorressem sobre o papel do/a professor/a de Educação Física na escola, assim como acerca da contribuição do

curso para a formação deste/a profissional. Também foram estimulados/as a expor as estratégias de ação oferecidas pelo curso para a sociedade.

Assim como os/as alunos/as, os/as docentes, em sua maioria, direcionaram suas falas para qual “não é” o papel do/a professor/a de Educação Física na escola.

Uma professora fala da vertente higienista que a Educação Física pode abordar.

*“Acho que é a pessoa que vai te apresentar o caminho para a saúde, que vai mostrar para você quais são suas possibilidades, quais benefícios que aquela atividade traz” (Laura).*

Uma docente e um docente indicam a cultura corporal como aspecto a ser trabalhado pelo/a educador/a físico/a na escola.

*“A gente tem que trabalhar a cultura corporal daquelas crianças que às vezes nunca tiveram acesso a se conhecer, a se repensar, a ter chance de se expressar corporalmente ou oralmente, da forma que for, mas a nossa importância na escola é educacional, a gente tem que pensar na Educação Física, a gente forma pessoas, a gente tá ali preocupado em formar pessoas e muitas vezes a gente negligencia isso só dando uma parte motora, uma parte desse todo tão grande, que eu acho que é tão importante” (Maristela).*

***“Eu acho que os caras têm condição de atuar decentemente” (Adriana)***

As posições foram muito divididas quando os/as professores/as foram questionados/as acerca da contribuição do curso para a formação do/a professor/a de Educação Física idealizado/a por eles/as. Duas professoras acreditam que o curso contribua em parte, dois/duas que o curso contribui e dois/duas que o curso não contribui.

*“Eu acho que contribui em parte, porque a ênfase no rendimento ainda é tão forte que acho que a gente ainda encontra barreiras pra pensar essa formação mais ampla e de pensar na função da Educação Física escolar mesmo, eu acho que agora no nível do discurso a gente avançou muito. Tem gente que tá discutindo, tem professor que vê a importância de desconstruir a ideia do tecnicismo” (Maristela).*

*“Em hipótese nenhuma, o curso de Educação Física na UFRJ é muito ruim, ele é muito mal estruturado, a começar que a maior parte dos professores sequer conhece os avanços nas concepções pedagógicas. Então os cursos são quase escolinhas esportivas e não cursos que dão aos alunos capacidade de entender como é que atua com aquilo, do ponto de vista pedagógico. Os alunos são muito pouco estimulados a ler, são muito pouco estimulados a se atualizar e o curso tem um mar de conhecimentos com profundidade mínima, são coisas que não têm o menor sentido que você tenha pra uma licenciatura, então eu acho que*

*o curso não possibilita esse tipo de formação que a gente deseja lá na faculdade de educação” (Wagner).*

***“Essa é a função da universidade, você tem que produzir pras pessoas, pra sociedade, não tem porque a gente ficar falando pra gente mesmo” (Maristela)***

Todos/as os/as entrevistados/as sinalizaram os projetos de extensão como estratégias de diálogo do curso com a sociedade. Apenas uma professora não atua neste momento com projeto de extensão, mas já esteve à frente de um durante dez anos.

Os/as professores/as sinalizam as dificuldades para se iniciar e manter um projeto de extensão na universidade, pois dizem não contar com apoio.

*“A gente faz isso aqui muito precariamente, porque a gente não recebe apoio pra fazer, todos os eventos de extensão que a gente faz aqui, a gente faz metendo a cara trazendo e comprando coisas, a gente não ganha verba, pra não dizer que a gente não ganha verba a gente ganhar bolsa pro aluno ajudar na organização, então a gente não ganhar dinheiro para fazer o evento. Eu acho que isso é um entrave grande, eu acho que isso dificulta, e isso facilitaria esse link com a sociedade, aproximaria mais a comunidade da universidade, a gente fica muito encastelado aqui dentro, a gente fica muito falando pra gente mesmo, então a gente gosta de fazer esses eventos que chamem as pessoas, e eu acho que essa é a função da universidade, você tem que produzir pras pessoas, pra sociedade, não tem porque a gente ficar falando pra gente mesmo. Eu acho que a gente precisa de apoio, financeiro, estrutural, porque a gente não tem nenhum, a gente faz porque a gente é peitudo, vai no peito e na raça” (Maristela).*

Os projetos de extensão parecem ser a única estratégia de diálogo do curso com a sociedade, pois os mesmos também foram mencionados/as pelos/as alunos/as.

Como já relatados pelos/as discentes, o curso oferece um grande número de projetos de extensão onde os/as futuros/as professores/as podem atuar em situações concretas de ensino-aprendizagem.

Ainda coadunando com a fala de alguns/mas discentes, todos/as os/as professores/as consideram o curso de extensão uma estratégia de grande importância para a formação dos/as futuros/as educadores/as. Uma professora sinaliza a sua importância, se sobrepondo até mesmo à prática de ensino.

*“Eu acho que o diálogo que tem com a sociedade são os projetos, a extensão tem um poder muito grande, mas a extensão é mal aproveitada. O que a prática de ensino não tem sido capaz de fazer, a extensão faz” (Sandra).*

Ao analisar a fala de docentes e discentes percebo que as iniciativas de extensão se apresentam hoje na instituição, como a redenção do curso, pois a partir delas, os/as futuros/as professores/as desenvolvem a sensibilidade para lidar com grupos diferentes, com situações praticamente impossíveis de serem vividas nas disciplinas oferecidas pelo curso. Há uma transformação evidente nos/as formandos/as quando os/as mesmos/as participam destas estratégias, até o seu olhar acerca do curso parece ser ampliado. Os/as professores/as enxergam a importância desta estratégia para a formação de professores/as, mas esbarram na burocracia da instituição não encontrando apoio. As mesmas ocorrem por iniciativa própria e mesmo sem apoio, os/as docentes insistem na sua realização, oferecendo a cada dia um número maior de possibilidades concretas de atuação e sensibilização para os/as futuros/as professores/as.

### 5.2.5

#### O curso e as diferenças culturais

Cinco professores/as acreditam que as questões acerca das diferenças culturais devam ser desenvolvidas no curso e um declara nunca ter pensado sobre a questão.

*“Eu não sei se devem, mas eu acho que pode. Eu não sei se deve ter um direcionamento pra isso, eu realmente não sei porque eu nunca parei pra pensar nisso, mas acho que até pode, se surgir o assunto, os professores podem conversar com os seus alunos” (Roberto).*

Os/as demais, embora reconheçam nas suas falas a importância de se tratar destas questões nesta formação, apresentam diferentes visões acerca das formas como estas temáticas devam ser desenvolvidas.

Uma professora e um professor sinalizam que deveria haver uma disciplina que discutisse de forma central estas discussões, mas que estas também deveriam estar presentes ao longo de todo curso, em todas as outras disciplinas.

*“Eu acho que deveria ter uma disciplina específica e que esse conteúdo aparecesse nas outras, porque eu acho que todo mundo deveria ter algum conhecimento sobre isso. Você precisa saber como lidar, porque tem gente que não sabe lidar e aí atropela o sujeito” (Adriana).*

*“Elas têm que ser motivo de um olhar atento na formação pra que os alunos tenham capacidade de trabalhar com as diferenças. Eu acho que pode até*

*ter disciplina específica, mas essas são questões transversais ao curso, elas deviam estar presentes em todo curso, mas o grande problema é que o cara da prática esportiva acha que aquilo é uma caixinha, é um modelo que serve pra aplicar pra qualquer coisa, ele até quer dar um educativo, mas educativo não serve pra nada se você não ensinar ao cara como é que ele vai gerenciar de acordo com o dado de concretude que ele encontre, isso significa que o cara tem que ter sensibilidade pra entender a heterogeneidade que compõe o quadro social e as tensões que vão compor esse quadro social, então, sem trabalhar essas questões em todas, quer dizer, uma licenciatura deveria trabalhar essa questão em todas as disciplinas, porque elas são em si, a própria realidade social e os desafios mais concretos e mais imediatos que a gente vai encontrar no terreno, não só da escola, mas em qualquer terreno docente (Wagner).*

O depoimento acima confirma algumas observações feitas por Barbosa-Rinaldi (2008) em seu estudo sobre a formação inicial de educadores/as físicos/as. A autora aponta a redução do universo de conhecimento, com a ênfase em conteúdos técnicos e científicos e com a forma compartimentalizada de organização das disciplinas, fragmentando o conhecimento e não permitindo que os/as educandos/as reflitam e façam críticas sobre a sua formação.

Uma professora fala da importância de se ter uma disciplina específica no curso que abarque as questões das diferenças culturais, entendendo que desta forma estas discussões estariam asseguradas no curso.

*“Tem várias coisas nas ementas que da pra gente usar, pra discutir essas questões de diversidade, mas que historicamente não são prioridade. Então eu acho que da sim pra discutir a questão da diversidade com as coisas que a gente tem, mas acho que falta uma disciplina ou disciplinas que pensem mais especificamente essa questão porque acaba que a gente fica a mercê da vontade do professor de discutir, então não tem como garantir que isso vai ser discutido, embora a gente analisando documento, veja a possibilidade disso acontecer, tem brecha pra acontecer, mas efetivamente não é, por isso que eu acho que é necessário a gente repensar esse currículo e trazer umas questões mais específicas, que sejam diretamente pra discutir essas questões da diversidade” (Maristela).*

Assim como as estratégias de extensão que ocorrem na unidade, a discussão ou não das questões concernentes às diferenças culturais dependem da iniciativa e da sensibilidade dos/as professores/as para o assunto.

Alguns/as travam estas discussões em suas disciplinas, como é o caso da disciplina Educação Física adaptada, onde as diversas deficiências são o tema específico da mesma, apresentado até mesmo na ementa da disciplina. Por iniciativa da professora, outras identidades culturais são discutidas no curso, dependendo da sua sensibilidade para a temática. Educação Física e ludicidade

vem a ser uma disciplina onde a docente enfatiza as questões de gênero, também por iniciativa própria, considerando que estas questões são primordiais para o campo da Educação Física. A professora fala da sua dificuldade em abordar as questões de raça e etnia, questões estas que foram mais problematizadas pela mesma, a partir da minha entrada no curso, como pesquisadora.

*“Eu falo muito das questões de gênero nas minhas aulas, mas também tem a questão da etnia. Depois que você passou a observar as minhas aulas eu comecei a pensar muito nisso, mas eu não sei lidar com isso, eu acho que eu preciso ler mais, não sei se isso é porque toca muito nas minhas questões pessoais, mas eu não sei lidar com isso, eu não tenho consistência teórica pra lidar com isso, tenho as situações da vida, da experiência, mas teoricamente não sei lidar, lido com as questões de gênero, de sexualidade também, mas de cor, de etnia, eu não sei fazer, não sei” (Adriana).*

A professora faz uma reflexão acerca da sua dificuldade em lidar com as questões de raça e etnia, entendendo que estas esbarram na sua história de vida. Para compreender a fala da professora recorro a Tardif (2012) e o mesmo argumenta que uma grande parte da competência profissional dos/as docentes encontra raízes em sua história de vida, pois em cada ator a competência se confunde com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e rotinas de ação.

Araújo & Molina Neto (2008) também falam da influência e importância da história de vida e da identidade cultural dos/as docentes na sua prática pedagógica. Os/as autores/as adicionam que a inserção das questões étnicas no campo da Educação Física se apresenta de forma tímida uma vez que há poucos textos didáticos e poucas atividades de formação permanente para os/as docentes sobre o tema. O currículo geralmente é proposto com base nas relações de poder e exclusão, constituídas no contexto social e político da sociedade hodierna.

A meu ver, a problemática enfrentada pela professora universitária é maior ainda: não havendo estratégias de formação continuada para professores/as universitários, a mesma por iniciativa própria, necessita ir à busca de caminhos e pistas para superar sua dificuldade em abordar as questões de raça e etnia.

***“Já tem um movimento da universidade para que o nome social conste na pauta” (Adriana)***

Desafios e dificuldades são apontados pelos/as professores/as, quando o assunto a tratar é diferença cultural. Embora estes existam, há avanços na instituição para que diferentes identidades sejam respeitadas. O curso passa por uma intervenção do MEC e o mesmo exige a reformulação do currículo para que assuntos como culturas afro-brasileiras e Libras sejam inseridos no curso. Algumas estratégias avançam neste sentido e outras parecem se manter estagnadas.

*“Estamos sendo pressionados pelo MEC por conta das disciplinas que discutam as questões de etnia, as questões de origem africana. A gente tá sendo pressionado por conta também da discussão da disciplina de libras, isso é legal mas no cotidiano complica. Uma coisa é estar no papel e outra coisa é como vai estar no cotidiano. A solução dada pra questão da libras foi que os alunos façam essa matéria lá na Praia Vermelha, aí o cara faz de qualquer jeito e pronto, não adiantou nada! Nós tivemos um aluno surdo aqui, mas ele não aguentou e largou o curso. Agora a questão da sexualidade tá aí. Eu tive uma aluna que desde o início se apresentava como um menino, sempre foi um menino, jeito de menino, identificava que essa menina era homossexual, mas tinha nome de menina. Com o passar do tempo ela foi fazendo modificações, me incomodava ter que chamá-lo pelo nome de menina. Um belo dia eu não aguentei, perguntei pra ele se o nome na chamada não incomodava. Ele agradeceu e falou que gostava de ser chamado por um nome masculino. Pronto, resolvido este problema, mas tem um movimento da universidade de o nome social constar na pauta, na chamada, e eu apoio, porque eu ficava constrangida de chamar o menino pelo nome feminino que estava na chamada. Então querendo ou não, gostando ou não, eles estão aí, não tem como você fechar os olhos” (Adriana).*

***“Chegar no final do curso e desconstruir tudo que ele viu antes, descentrar o papel do professor como o Todo Poderoso é difícil” (Sandra)***

As questões de gênero e as diversas deficiências são as questões acerca das diferenças mais tratadas no curso, a partir da fala dos/as respondentes. As questões acerca da (falta de) habilidade física e da estética também se apresentam como importantes para a reflexão de aulas onde todos/as possam participar.

Apenas um professor diz não tratar destas questões nas suas aulas.

*“Eu não puxo assunto, mas quando aparece, esporadicamente a gente conversa. Não é um assunto que eu converse com eles em aula, mas quando eu tenho que conversar fora da aula a gente conversa naturalmente” (Roberto).*

Os/as outros/as respondentes lidam com a temática, mas de formas diferentes. Duas relatam discutir especificamente o tema das diversas deficiências, uma dá ênfase às questões de gênero e habilidades, um professor diz abarcar todas



as identidades culturais e a última docente trata estas questões de forma transversal, justificando sua escolha.

*“Eu não tenho um tópico de gênero, mas nas minhas aulas a gente vai lidar com as concepções pedagógicas, vai falar de um pensamento pedagógico renovador. Quando eu trago a categoria da cultura pra Educação Física, aí isso emerge porque eu tô falando de diferença, eu tô falando de diversidade, tô falando de uma série de coisas que se encaixam ali. Ali entra todas essas questões e isso normalmente, na minha dinâmica de apresentar cada concepção, dos alunos darem seminário, aula prática, invariavelmente, isso aparece numa aula, onde a relação a essa discussão de gênero, essa apropriação histórica de determinado esporte por homens e mulheres surge, surge a utilização de jogos para todos. Por isso que eu tenho esse movimento muito pro jogo cooperativo, não é porque é um jogo bonitinho e alegre, é porque é um jogo que te ensina a pensar assim: como é que a gente vai criar estratégia pra incluir todos? A ideia é pensar numa metodologia que insira o aluno nesse processo decisório. Isso é uma coisa muito nova pra eles, a experiência deles em grande parte do curso não é essa. Então, chegar no final e do nada ter que se descentrar do papel do professor como o Todo Poderoso e transferir essa relação pro aluno no papel de construtor, de sujeito, entender que o aluno não é só o objeto! Então, isso entra na disciplina não como um tópico, porque eu acho que como um tópico perde a contextualização. Hoje nós vamos discutir gênero... aí pronto! Discuti, dei conta. Não é assim, trata-se de uma abordagem transversal para poder ampliar a problematização (Sandra).*

A professora propõe a transferência do foco do processo de ensino-aprendizagem do/a professor/a para o/a aluno/a, entendendo-o/a como agente do processo. Propõe a inserção dos jogos cooperativos como uma estratégia para se refletir acerca de aulas para todos/as, como já salientado no capítulo IV.

Embora Sandra não defenda claramente a perspectiva intercultural, a mesma oferece pistas para se pensar no diálogo igualitário entre os/as diferentes, um diálogo permanente, que deve afetar todo o curso em todas as instâncias, não devendo ocorrer de maneira estanque.

Souza & Fleuri (2003) discutem que a formação de educadores/as talvez seja o problema decisivo do qual depende o sucesso ou fracasso da proposta que intercultural. Para os autores, o que está em jogo nesta formação é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modelos tradicionais e consolidados de educação, assim como as mentalidades, os modos de se relacionar com os/as outras e as formas de atuação em situações concretas.

Embora cercados de diversos referenciais teóricos, até mesmo daqueles questionadores da visão monocultural das práticas pedagógicas, os modelos de

formação de professores/as apresentam ainda tendências de mecanicismo, de rigidez, de certezas absolutas. Há a necessidade do desenvolvimento de instrumentos de formação de professores/as teóricos e práticos, que abordem outras modalidades de pensar, propor, produzir e dialogar com o processo de aprendizagem. Me parece que Sandra, elege os jogos cooperativos como um desses instrumentos (SOUZA & FLEURI, 2003).

***“A universidade consegue esconder isso” (Wagner)***

A maioria dos/as entrevistados/as já presenciou alguma situação de preconceito no interior do curso, embora suas falas sejam carregadas de diferentes expressões que tendem por abafar a gravidade do episódio: *“eu nunca vi nenhum episódio que fosse muito agressivo”*; *“explicitamente não”*; *“imagino que isso não seja nem um pouco agressivo”*.

Um professor fala da capacidade da instituição em esconder esta questão.

*“Eu nunca vi, mas certamente existe, quer dizer, a universidade consegue esconder isso um pouco melhor né? Mais do que tratar bem, ela esconde melhor isso, ou trata de uma forma muito equivocada, mas eu nunca presenciei nenhum tipo de coisa dessa mais explícita” (Wagner).*

Uma professora fala que sempre presencia estas situações no início do seu curso e as identidades mais discriminadas são gays e os indivíduos que não apresentam as habilidades físicas esperadas para a realização das atividades físicas propostas.

*“Ah já, preconceito por conta de habilidade mesmo, na minha disciplina eu vejo, no começo você vê muito isso. Preconceito, discriminação braba, esse semestre teve muito isso, briguei muito. O que eu também já vi, mas agora tá mais tranquilo é por conta de homossexualidade, no início os caras saíam pra ver o homossexual passando, agora tá melhor” (Adriana).*

O preconceito também se disfarça como brincadeiras e a utilização de apelidos ditos “inofensivos”.

*“Uma coisa que eu vejo e me incomoda profundamente é apelido. Todo mundo é João, Pedro, Maurício e o negro é negão, ‘Ô negão!’, o cara não tem nome? Alguns já me responderam: ‘Ah não professora, todo mundo me chama de negão’, todo mundo tem nome, mas o negro não” (Adriana).*

*“Olha, explicitamente não. Mas o tempo inteiro tem a brincadeira e ela evidencia muito isso. E a brincadeira vem travestida. Na minha turma tem um rapaz que tem quarenta e poucos anos e o tempo inteiro, o tempo todo eles falam da idade dele. Mas ele não é excluído, pelo contrário, ele tem até um papel de*

*liderança, mas o tempo inteiro ele é sacaneado. Por quê? É como eu falei antes, é um grupo muito homogêneo, se você tivesse a diversidade, era mais um, mas não acho que isso seja agressivo. Mas eu viajo, porque como eu trabalho nessa lógica do imaginário, das representações, penso no quanto essas brincadeiras reforçam esta representação que a gente vê. O tempo inteiro eles fazem referência a ele como uma pessoa que é de outro mundo porque é mais velha. Então, de forma explícita não, mas como acontece brincando você vai reforçando estereótipos. Quer dizer, brincando pra uns, o sujeito que tá ali talvez não se aproprie daquilo como uma brincadeira (Sandra).*

A fala de Sandra me parece controversa, pois ao mesmo tempo que a professora enxerga a situação discriminatória que a brincadeira feita com seu aluno pode gerar, a mesma a considera como uma brincadeira “nem um pouco agressiva” e considera que o mesmo não seja excluído.

Maristela, diz ter se sentido excluída no início da sua carreira docente na instituição.

*“Não sei se é preconceito, mas, talvez porque eu sou nova e talvez, acho que hoje não, mas lá atrás os colegas não me viam como uma professora. Eu nunca fui assim excluída sumariamente, mas alguns comentários ocorreram, como se eu não fizesse parte daquele lugar. Aí o trabalho foi acontecendo e as pessoas foram vendo de outra forma, mas mais lá atrás eu ouvi sim dizendo ‘ah essa menina aí, como assim, professora?’. Eu entrei muito nova, então se as pessoas acham que ainda é cedo, imagina naquela época. Mas hoje não, hoje eu me sinto respeitada, eu me sinto parte da escola (Maristela).*

### 5.2.6

#### Aspectos não contemplados anteriormente

Duas respondentes sinalizaram a aproximação com abordagens pedagógicas da Educação Física na sua prática docente. As abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória trazem a discussão dos termos cultura corporal e cultura corporal de movimento, o que, para as docentes, vem a ser a grande contribuição destas abordagens.

Foram criticados por um professor, os cursos de licenciatura da UFRJ e não apenas o de Educação Física. O mesmo professor discute a problemática enfrentada pelos/as professores/as de Prática de Ensino, para dar conta da grande carga horária instituída pelo governo federal.

### 5.2.7

#### Pontos centrais das falas dos/as docentes

Na entrevista compreensiva a todo tempo pode se realizar modificações no intuito de se melhor compreender o universo estudado (KAUFMANN, 2013).

Sendo assim, a grade de perguntas foi modificada após o período de observação de disciplinas na instituição, o que permitiu um olhar mais aprofundado acerca dos discursos utilizados, principalmente pelas docentes que participaram da fase anteriormente discutida da pesquisa (capítulo IV).

A ênfase dos jogos cooperativos nestas aulas foi confirmada pelas falas das professoras nas entrevistas; as duas docentes que tiveram suas aulas observadas (Adriana e Sandra) apresentam um olhar mais abrangente no que diz respeito às diferenças culturais e para isso, procuram se utilizam destes jogos para fomentar principalmente reflexões acerca das identidades de gênero e das habilidades físicas.

A partir da fala dos/as professores entrevistados/as fica evidenciado que as iniciativas que pretendem englobar as questões da diversidade são particulares, dependendo da sensibilidade do/a docente para estas questões. Os projetos de extensão, iniciativa que na visão de alunos/as e professores/as têm papel importante nesta formação, também ocorrem de forma individual, sem apoio institucional, dependendo também da vontade do/a professor/a. Mesmo assim, estas estratégias ocorrem em grande número na instituição e parecem ampliar o olhar dos/as futuros/as professores participantes, direcionando o seu olhar para o diferente.

As diferenças culturais tratam-se de um tema posto na instituição e a maioria dos/a docentes entrevistados/as percebe sua importância para a formação, porém, fica claro nas falas de um professor e uma professora que os/as mesmos/as tratam estas questões de forma tímida. Cabe observar que este e esta concluíram sua formação inicial na década de 70 e, sendo assim, tenho como hipótese que a sua formação não tenha contemplado esta temática, o que influenciou e influencia sua prática pedagógica até os dias de hoje.

Embora sejam sinalizados desafios para se desenvolver uma formação de professores/as de Educação Física para o contemplar das diferenças culturais, são

percebidos avanços na área, incluindo a crítica contundente feita por professores/as e alunos/as ao viés esportivista presente no curso.

A seguir serão abordadas as falas do diretor da EEFFD e da coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física. Procuro com mais estas entrevistas, ouvir e compreender o papel dos/as gestores/as deste curso de formação, identificando pontos convergentes e divergentes com as falas de discentes e docentes.

### **5.3**

#### **Os/as gestores/as do curso: diretor e coordenadora**

Meu primeiro contato com a instituição, para fins desta pesquisa, ocorreu através da coordenadora do curso. Apresentei-me na sala da coordenação do curso e a mesma me indicou os horários das disciplinas pretendidas para a observação e fez sugestões acerca da minha temática de estudo. O contato com a mesma foi imediato. O contato com o diretor da instituição ocorreu inicialmente através da sua secretária, que agendou um encontro com mesmo para a semana seguinte. Ambas as entrevistas ocorreram no interior da instituição e foram interrompidas por diversas vezes para a resolução de questões administrativas, fato que não atrapalhou o seu desenvolvimento.

#### **5.3.1**

##### **Perfil dos entrevistados**

Ele e ela são formados/as em Educação Física e a conclusão dos seus cursos ocorreu na década de 1970, sendo alunos/as da instituição. Ambos apresentam a mesma idade que fica na faixa dos cinquenta anos. Tanto ela quando ele se declaram brancos. Ele tem concluídos os cursos de mestrado e doutorado em Educação Física, realizados em uma instituição privada da cidade do Rio de Janeiro e ela é especialista em dança e na área de deficiência auditiva.

Ele ingressou na instituição como docente no ano de 1995 sendo que assumiu o cargo de diretor no ano de 2011.

A coordenadora ingressou no curso como professora auxiliar no ano de 1987 e assumiu seu atual cargo em 2010. É professora da disciplina intitulada

Introdução ao Estudo da Corporeidade e leciona tanto no curso de bacharelado, como na licenciatura, fazendo parte do departamento de Arte Corporal.

O diretor já lecionou as disciplinas: fundamentos da natação (hoje Aplicação pedagógica da natação), Natação I e II, mas atualmente leciona fundamentos da hidroginástica e aplicação pedagógica da hidroginástica.

### 5.3.2

#### Inserção no curso

No que diz respeito às atribuições dos cargos, a meu ver são muitas, porém com enfoques diferentes:

*“Minhas atribuições são de proporcionar para os cursos todo suporte logístico e também acompanhar, opinar, influir na medida institucional pelo suporte de fundamentação dos projetos pedagógicos desses cursos” (Diretor).*

*“Eu atuo como membro do COAA (Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico), nisso eu acompanho e faço toda a questão de orientação acadêmica para os alunos, além disso, faço parte também da comissão de revalidação de diplomas dos alunos estrangeiros, fica a encargo da coordenação as questões relativas ao ENADE, atuo na questão de detectar a dispensa de disciplina que deve ser dada pros alunos quando estes vêm com cursos anteriores, nós fazemos também todo o acompanhamento e encaminhamento dos alunos de intercâmbio, mobilidade acadêmica dentro do Brasil que também existe e faz parte do calendário escolar, os concursos ficam por conta da coordenação. Quando eu falo coordenação também entra a secretaria acadêmica, eu faço uma parte aí a secretaria complementa, tem toda uma interação entre as pessoas” (Coordenadora).*

No que diz respeito às dificuldades encontradas ao ingressar no cargo, apenas o diretor faz apontamentos e comenta sobre os problemas estruturais encontrados e o embate com o centro acadêmico da instituição. Salas e ginásios foram reformados, equipados, porém o embate com o centro acadêmico permanece.

A coordenadora sinaliza como dificuldade atual o número reduzido de funcionários/as para realizar um volume muito grande de atribuições.

### 5.3.3

#### Características do curso

Ao serem questionados/as sobre as características do curso, a coordenadora explicita que o mesmo está passando por uma reformulação, começando pelo projeto político pedagógico. A mesma ainda sinaliza que há dispositivos legais e demandas da sociedade que necessitam ser contempladas no curso. A coordenadora fala ainda do apoio da Faculdade de Educação à EEFD no sentido de refletirem juntas, as soluções possíveis para o cumprimento das atuais exigências do MEC (inclusão da disciplina Libras e de culturas afro-brasileiras).

O diretor discorre sobre as características do curso, expondo o perfil esperado do/a egresso/a de licenciatura.

*“Há um direcionamento disciplinar para temáticas que traduzem as leituras provenientes de diversos conhecimentos e saberes da multidisciplinaridade de diversas ciências para uma compreensão disso tudo visando a intervenção social na escola, esse é o perfil que se almeja nesse sentido, logicamente nós queremos que esse licenciado além dessa competência específica, que ele também esteja atento a questão da conjuntura política na qual ele vai se inserir associada ao seu processo de intervenção e a diversidade social que gera uma diversidade também cultural. Uma das nossas ambições é que esse professor tenha uma noção do que ele vai enfrentar em meio a todo esse complexo social, claro que parte disso também vem dos colegas que lidam com parte da formação no âmbito das disciplinas da faculdade de educação. Esses professores cumprem um papel também muito significativo nesse sentido, mas mesmo nas nossas abordagens das disciplinas aqui da Educação Física existe uma preocupação nesse sentido” (Diretor).*

O depoimento do diretor parece ser divergente às falas anteriormente analisadas. Para professores/as e alunos/as entrevistados/as o curso tem um viés altamente esportivista e perspectivas mais amplas geralmente ocorrem por iniciativas dos/as professores/as. As pretensões assinaladas pelo diretor parecem ir ao encontro de uma formação mais humana, mais ampla, porém não parece, a partir dos depoimentos analisados, que esta esteja sendo desenvolvida no curso.

Quando questionados/a acerca da participação do curso no PIBID, coordenadora e diretor fornecem diferentes informações. Ele e ela concordam que a participação no programa foi interrompida, mas os motivos mencionados são diferentes.

*“Este ano infelizmente nós não conseguimos porque houve um erro no procedimento do preenchimento do questionário. O programa estava ótimo, ia receber mais bolsista, mas deu um problema na hora do preenchimento, foi problema técnico, não foi nem problema de conteúdo e perdemos, mas no próximo edital nós vamos entrar de novo” (Coordenadora).*

*“Participavam até o ano passado, nosso PIBID foi elogiado pela CAPES como sendo um programa pertinente e de qualidade e foi cortado do programa. O nosso projeto tinha uma inserção muito significativa na Baixada Fluminense, cumpriu com todas as exigências, estávamos pleiteando uma renovação, infelizmente ocorreu isso, mostrando que o PIBID não é uma política de estado a serviço da contribuição de melhoria para os cursos de licenciatura e na verdade parece ser um edital competitivo de disputas de bolsas tal como bolsas de pesquisa, ele não é infelizmente uma política pública de estado para dar maior suporte a formação dos licenciados de qualquer curso” (Diretor).*

No que diz respeito às relações entre os diferentes atores da instituição, as mesmas são consideradas tranquilas pela coordenadora entrevistada. O diretor fala da influência da nova estrutura da instituição, nas diferentes relações existentes na EEFD.

*“Eu vejo relações como são as relações humanas em geral, muito conflituosas porque nós temos uma estrutura que ficou muito complexa. Há vinte anos tínhamos apenas um curso que era o de licenciatura e passamos a viver numa escola que a partir de dois mil e dez passou a funcionar a pleno vapor com mais quatro cursos com necessidades que não foram atendidas. Por conta do maior ingresso dos alunos há uma maior necessidade do número de funcionários, de professores, de melhoria das instalações, então estabeleceu-se um processo nesses vinte anos de grande expansão, porém não acompanhada dos recursos materiais e recursos humanos para gestão disso e também dos recursos financeiros. Numa situação dessas você tem um caldo de conflitos extraordinário” (Diretor).*

***“Nem todos que estão prestando concurso para Educação Física estão pensando em construir uma carreira na área” (Diretor)***

Para a coordenadora os/as alunos/as são bons/boas. Já o diretor sinaliza alguns problemas acerca do perfil discente hoje. Para ele, atualmente, há um grande número de pessoas que ingressam no curso não tendo o mesmo como primeira opção. Sendo assim, ao conseguirem ingressar no curso realmente pretendido, abandonam a Educação Física. Para o diretor, há a necessidade da redução do número de vagas oferecidas, principalmente no curso de Licenciatura em Educação Física, pois o mesmo não tem conseguido preencher suas vagas com pessoas que pretendam construir sua carreira profissional como educador/a físico/a.



### 5.3.4

#### O curso e suas relações com a sociedade

Ao/a serem questionados/a acerca da existência de estratégias de diálogos do curso com a sociedade, concordando com os depoimentos de discentes e docentes, diretor e coordenadora citam os projetos de extensão, argumentando que a instituição é extensionista, ou seja, há um grande número de projetos de extensão oferecidos pelos cursos que contemplam bairros próximos à universidade.

Assim como os/a alunos/a e professores/as entrevistados, me parece, a partir dos seus depoimentos, que diretor e coordenadora não têm clareza acerca do papel do professor/a de Educação Física na escola. Mesmo assim, ele e ela acreditam que o curso contribua para a formação deste/a educador/a.

*“Eu acho que tem que melhorar algumas coisas, até porque com esta divisão dos cursos, houve um enxugamento nas disciplinas, uma redução de carga horária, mas por outro lado ficou uma margem aberta pra disciplinas de livre escolha. As disciplinas de livre escolha, o aluno tem que cumprir no mínimo trezentos e sessenta horas e dezoito créditos. Então você pode cursar disciplinas que vão te dar uma abrangência maior no seu currículo para você poder atuar aí fora. Então, ainda bem que existe a livre escolha porque aí o aluno, mesmo que aquela disciplina seja obrigatória ele pode puxar como eletiva e puxando como eletiva ele está ampliando o seu currículo para que ele possa atender de maneira abrangente lá fora” (Coordenadora).*

### 5.3.5

#### O curso e a diferença cultural

Ao ser questionado acerca das questões relativas às diferenças culturais, o diretor da instituição expõe que este vem a ser um termo difícil de ser delineado. O mesmo expõe ter crescido numa família onde as diferenças culturais sempre estiveram presentes e desta forma se sente “vacinado culturalmente”.

*“Eu me acostumei a viver nesse âmbito diverso e eu me considero muito feliz porque certas questões para mim, como a questão do racismo, por exemplo, é uma questão impensável, eu fui vacinado culturalmente e familiarmente em relação a isso. Diversidade religiosa, por exemplo, eu tinha meus pais católicos umbandistas e meu avô protestante! E outra, devido à profissão do meu pai, que era um artesão, minha mãe era dona de casa, e um suporte fabuloso pra minha educação. Minha mãe me orientava nos meus trabalhos, deu suporte ao meu pai, então eu experimentei aí também uma diversidade cultural” (Diretor).*

Mesmo assim o diretor se coloca contrário ao sistema de cotas instaurado na instituição.

*“A nossa instituição é uma instituição pública ameaçada de ser uma instituição estatual racialmente referenciada. Nós estamos jogando vítimas da exclusão contra outras vítimas, que são aqueles não cotistas e qual vai ser o destino dos não cotistas? Ninguém fala sobre eles, ficaram invisíveis? Vão deixar a faculdade se não tiverem dinheiro pra pagar particular? Deixou de ser pública, ela é estatual, então, nós estamos nesses dias de dificuldades de referências. O que nós deveríamos ter como cotas inclusivas nós tratamos como cotas racistas. Isso é um absurdo! Então o processo aqui não tem nada a ver com políticas afirmativas americanas, quem fala isso não conhece história, não leu nada sobre o assunto, nós estamos aqui empoderando o racismo que é um conceito superado, ultrapassado, as cotas tinham que ser inclusivas e não excludentes, eu tô excluindo os chamados não-cotistas, o que vai ser desses brasileiros? Então, nossa escola é pública porém estatual, porém eu entendo que nós ainda temos um nível muito aceitável do ponto de vista democrático com as diversidades de gênero e de orientação sexual, religiosa. O que importa é que são seres humanos com direito a serem felizes e o estado não pode interferir nesse direito à felicidade e à autonomia” (Diretor).*

O diretor, assim como alguns/mas professores/as entrevistados/a se opõe ao oferecimento de cotas raciais na universidade, considerando que as mesmas empoderam o racismo. Cita que as mesmas deveriam ser inclusivas e não excludentes, mas não discute acerca da melhor forma de ingresso de excluídos/as na universidade pública.

A coordenadora se coloca acerca da temática sinalizando que a instituição ainda precisa melhorar no que diz respeito à acessibilidade, que considera ainda precária, mas acredita que estes problemas sejam sanados rapidamente.

Tanto coordenadora quanto diretor concordam que as questões relativas às diferenças culturais devam ser desenvolvidas no curso, porém, o diretor aponta para a necessidade de integração entre as diferentes instâncias.

*“Eu penso que elas devem ser trabalhadas. O que nós precisamos é ter reuniões que se predisponham a tratar dessas temáticas e essas reuniões apontem para encaminhamentos, procedimentos no âmbito das disciplinas. Um dos grandes problemas que nós estamos tendo por conta dessas nossas dificuldades de integração é justamente sentar e discutir as nossas questões acadêmicas, falta essa discussão para nós encaminharmos isso de forma realmente consequente nas nossas disciplinas e eu diria no nosso currículo invisível, no nosso currículo oculto. Eu não tenho a menor dúvida que elas podem e devem ser trabalhadas. Eu penso que isso irá ampliar a compreensão da nossa realidade e pode empoderar muito a nossa cidadania. Em última análise nós queremos que os nossos egressos ajudem a consolidar a cidadania nesse país” (Diretor).*

A coordenadora acredita que o desenvolver dessas temáticas já ocorra na EEFD por iniciativa dos/as professores/as.

*“Olha eu acho que isso acontece de acordo com as oportunidades, com as situações que vão surgindo. Às vezes surgem situações dentro da sala de aula que o professor tem que dar conta daquilo dali. Os alunos fazem Educação Física adaptada e então eles têm esses conhecimentos. Então, quando surge situações das mais diferentes possíveis, eu tenho a impressão que os professores fazem uma inserção, para a aula, levanta o questionamento, procura melhorar aquela situação, procura tentar resolver o problema, pra que não haja o conflito” (Coordenadora).*

Como já sinalizado anteriormente por uma docente, por não ter disciplina que trate especificamente das questões culturais e o tema não ser assegurado pelas ementas das diversas disciplinas, o mesmo fica à mercê da sensibilidade e iniciativa do/a professor/a o que faz com que a coordenadora “tenha a impressão” de que ele seja desenvolvido pelos/as docentes para a resolução de conflitos.

O diretor diz que já houve um caso de racismo na instituição e que as providências cabíveis foram tomadas. Finaliza a entrevista traçando um panorama da instituição.

*“Há uma aceitação em relação a essas inúmeras diversidades. Entre docentes, entre discentes você tem aquelas coisas pontuais, desagradáveis, mas eu diria que esse é um ambiente bom pra se trabalhar, isso aqui é um pequeno paraíso pessoal dentro da realidade do mundo do trabalho, nós criamos problemas aqui às vezes que são tempestades em copo d'água, tudo por causa de uma ideia, pequenos feudos que alguns aqui querem achar que é institucional e não é. Bem, então eu diria que nós lidamos de uma forma muito razoável e aí eu falo de razoabilidade social com relação as nossas pluralidades, diferenças e até mesmo eu diria com a manifestação de atos violentos, tanto físicos como simbólicos. Não vivemos num ambiente violento” (Diretor).*

#### 5.4

#### **Alunos/as – professores/a – gestor/gestora: encontros e desencontros**

Os depoimentos dos/as diferentes respondentes sugerem que há duas Escolas de Educação Física na instituição: a dos/as alunos/as e professores/as e a do/a gestor/a, pois temas recorrentes nas falas de discentes e docentes foram silenciados nos depoimentos do gestor e da gestora.

Muitas questões em comum foram sinalizadas por discentes e docentes. Os/as mesmos/as percebem a instituição como um espaço multicultural, onde

diversas culturas convivem e alguns conflitos existem. Os/as mesmos/as sinalizam a discriminação acerca da (falta de) habilidade física e as questões de gênero, que não foram mencionadas pelo diretor e nem pela coordenadora do curso. O caráter esportivista do curso, considerado hoje como o maior problema da formação na visão de discentes e docentes foi silenciado na fala do gestor e da gestora. O depoimento do diretor ao descrever o curso assinala pretensões que parecem ir ao encontro de uma formação mais humana, mais ampla, porém não parece, a partir dos depoimentos anteriormente analisados, que esta esteja sendo desenvolvida no curso.

O que parece ser consenso nas falas é a necessidade da reformulação do currículo do curso, frente às necessidades da sociedade hodierna. As questões culturais ainda são tratadas no curso por iniciativa dos/as docentes, não havendo garantias de que as mesmas sejam discutidas com os/as futuros/as professores/as. Mesmo assim, há avanços no curso, pois o mesmo já contempla, por exemplo, as diversas deficiências em uma disciplina com este objetivo, tema que seria impensável para um curso de Educação Física há vinte anos.

Faz-se emergente a instauração de iniciativas de diálogo entre as diferentes instâncias para que a escola possa funcionar de maneira articulada, onde todos e todas possam interferir no processo de formação contemplando as diversas identidades e grupos culturais.

A educação intercultural pode contribuir para o processo de integração e diálogo horizontalizado entre os diferentes atores sociais, tão necessário para o avanço da instituição nos dias de hoje. A perspectiva intercultural

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2009, p.166).

Pensar em alternativas “outras” para a consolidação de uma formação mais democrática, em conteúdos “outros” para o incremento de aulas mais inclusivas e com diálogos mais igualitários são aspectos que podem ser desenvolvidos a partir

da inserção da perspectiva intercultural crítica no interior do curso. Para o embasamento deste projeto dialogo com Walsh (2009) quando a autora propõe

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009, p.25).

## **Concluir ou (re)iniciar? Reflexões acerca da formação de Professores/as de Educação Física “outra”**

Concluir uma pesquisa não é uma tarefa fácil, ainda mais quando o objeto de estudo faz parte da história da nossa construção profissional e porque não dizer, da nossa história de vida. Escrever sobre a EEFD foi uma tarefa que exigiu a tomada da difícil atitude de estranhamento, frente à realidade da instituição. De acordo com Velho (1978), para que esta atitude seja possível o/a pesquisador/a precisa ser capaz de confrontar intelectual e emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes sobre fatos e situações.

A EEFD mudou. Hoje a instituição apresenta salas equipadas e climatizadas. As piscinas se apresentam em condições de uso e a unidade prima pela limpeza. Algumas salas e ginásios foram divididos para atender os cursos que não existiam na instituição há vinte anos. O corredor da entrada (anteriormente chamado de “corredor das piscinas” e que agora é chamado pelos/as alunos/as de “varandão”) agora tem vários bancos em sua extensão. A EEFD mudou, mas não apenas fisicamente. Hoje existem vários grupos de pesquisa e projetos de extensão na instituição. Foram introduzidas no currículo do curso disciplinas que têm a preocupação com a prática pedagógica deste/a profissional na escola e com a diferença (Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental, Educação Física no Ensino Médio e Educação Física Adaptada).

Muitos/as professores/as continuam na instituição. Alguns/mas se aposentaram, outros/as faleceram. Ainda encontro alguns/mas funcionários/as que já estavam na instituição quando eu era aluna, mas a maioria não trabalhava na instituição. A coordenadora do curso não é a mesma, o diretor também não. A sociedade mudou, a EEFD também mudou, novas demandas surgem e com elas novos desafios. A EEFD mudou para atender às novas demandas e necessidades da sociedade hodierna? Como o curso de Licenciatura em Educação Física se configura no cenário social atualmente apresentado? Como o curso enxerga a diferença cultural?

Refletindo acerca das mudanças ocorridas no interior da instituição analisada retorno às questões que foram perseguidas na confecção da pesquisa: que concepções de Educação Física configuram e estão fortemente presentes no

curso de formação analisado? As questões relativas à diferença cultural impactam esta formação? De que forma? Que desafios necessitam ser enfrentados para se trabalhar a articulação entre diferença cultural e formação inicial de professores/as de Educação Física? Que elementos presentes na pesquisa de campo podem ser potencializadores nesta direção?

Apresentei como hipótese a preconização do viés biologizante e esportivizador no curso, mas também a possibilidade do desenvolvimento de tendências mais sensíveis às diferenças culturais e à promoção de uma Educação Física em que todos/as fossem vistos/as como atores, em situação de igualdade. Cabe ressaltar que meu ingresso na instituição como pesquisadora não teve como objetivo denunciar ou apontar as lacunas existentes na formação. Procurei compreender os diferentes aspectos da mesma, seus limites e potencialidades.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivos: identificar, através da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais que regem o curso e do Projeto Político Pedagógico da instituição, as concepções de Educação Física predominantes, assim como aspectos que indicassem a preocupação com questões relativas à diferença cultural; analisar os possíveis impactos das questões pertinentes ao campo do Multiculturalismo, tanto nas aulas das disciplinas observadas do ponto de vista teórico, como nas práticas realizadas; compreender como os/as estudantes do curso se situam frente às questões acerca das diferenças culturais no ensino de Educação Física e discutir os principais desafios para se trabalhar a articulação entre diferenças culturais e formação inicial de professores/as de Educação Física.

Para o alcance dos objetivos acima descritos optei por realizar um estudo de caso do tipo etnográfico, pois, de acordo com André (2005) o mesmo pode fornecer uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, constituída de distintas variáveis. Também apresenta a possibilidade de retratar situações reais, sem prejuízo de sua complexidade e dinâmica usual.

Foram eleitas como estratégias de coletas de dados a análise documental, a observação e a entrevista compreensiva.

No que diz respeito à análise documental, foram analisados o Projeto Político Pedagógico da instituição, o ementário das disciplinas e seus programas e

as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os cursos de licenciatura em Educação Física.

As observações foram realizadas no período de dois semestres letivos e cinco disciplinas foram escolhidas para esta etapa da pesquisa: educação Física e Ludicidade, Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental, História da Educação Física e Educação Física e Sociedade. Foram preconizados como critérios para a escolha das disciplinas a serem observadas, que as mesmas estivessem diretamente ligadas à docência em escolas, que apresentassem em sua ementa e /ou programa informações que caracterizassem alguma preocupação ligada à diferença cultural e a aceitação por parte do/a docente que leciona a disciplina, a participar da pesquisa.

Foram também realizadas vinte e quatro entrevistas sendo: dezesseis estudantes, seis docentes, a coordenadora do curso e o diretor da instituição. A partir das entrevistas procurei compreender se e de que forma a diferença cultural pode impregnar o curso analisado.

Por ocasião da análise documental fica evidente que o curso apresenta em seu Projeto Político Pedagógico a pretensão de formar professores/as com uma visão ampliada da sociedade, porém o documento parece não levar adequadamente em consideração as fases iniciais da experiência docente preconizadas na obra de Tardif (2012). O documento se apresenta em fase de reestruturação, mas esta ainda não havia se efetivado até o término da etapa de coleta de dados da pesquisa.

A partir da análise das ementas de todas as disciplinas obrigatórias e os programas das cinco disciplinas escolhidas para a observação, posso afirmar que a presença de termos ligados ao campo do multiculturalismo e ao âmbito escolar se apresenta de forma discreta, não mencionando diretamente, em sua maioria, as questões privilegiadas no presente estudo.

No intuito de aprofundar meu olhar e as reflexões, foi realizada uma análise dos programas das disciplinas escolhidas para a observação. Desta forma, pude perceber que os temas pertinentes ao campo do multi/interculturalismo não se apresentam de maneira expressiva nos programas analisados, ocorrendo apenas duas possibilidades de aproximação à temática: os jogos cooperativos como estratégias de inclusão e a discussão acerca da ascensão da igreja católica e suas



relações de poder na idade média. Questões acerca de temas como raça, etnia, gênero e orientação sexual foram silenciados nos programas das disciplinas. Chama atenção a ausência das discussões acerca do termo gênero uma vez que o mesmo se encontra em evidência nas discussões do campo da Educação Física atualmente, momento no qual se preconiza aulas de Educação Física mistas e com participação igualitária de alunos e alunas.

As Resoluções que norteiam os cursos de formação de professores de Educação Física atualmente oferecem pistas para a realização das alterações necessárias e reestruturação dos cursos. Porém, a legislação por si só não garante a adequação dos cursos ao presente momento. Faz-se necessário o diálogo constante com toda comunidade universitária, no sentido de se caminhar para uma formação mais ampla e, quem sabe, multidimensional.

Quanto às observações realizadas, diferentes aspectos são destacados. As questões discutidas nas disciplinas são confrontadas com o viés esportivista e biologizante que historicamente é enfatizado nesta formação. A preocupação em se discutir e ministrar aulas em que todos e todas possam efetivamente participar está presente em todas as disciplinas observadas, que se apresentam também como práticas. Os discursos que permeiam as relações que se estabelecem nestas práticas se apresentam de forma dialógica, favorecendo uma interação igualitária, onde discentes são vistos/as como atores do processo pedagógico. Apenas uma disciplina apresenta como tema central a discussão de questões concernentes à temática intercultural, porém em todas as outras disciplinas observadas pude constatar que temas ligados às questões culturais se apresentam de forma transversal e não são silenciados nas falas de discentes e docentes. Cabe observar que na maioria das vezes, tratar desta temática depende da iniciativa e da sensibilidade do/a professor/as, não sendo contemplada na maioria das ementas e programas das disciplinas oferecidas pelo curso. A cultura começa a ser vista no curso como aspecto a ser discutido e analisado, mas as discussões necessitam ser ampliadas, trazendo a mesma como tema central do curso, pois a centralidade do tema cultura permite a reflexão acerca das diferenças. A partir desta discussão o “outro” pode ser incluído na categoria “nós”, superando as relações hierarquizadas entre os diferentes grupos culturais.

A partir dos depoimentos dos/as discentes constatei que as reflexões acerca das diferenças culturais parecem já impregnar o curso, seja por meio de discussões suscitadas em disciplinas, seja pelo oferecimento de palestras, seja através da atuação dos/as formandos/as em projetos de extensão e/ou grupos de pesquisa. Porém, estas necessitam ser ampliadas e aprofundadas.

O preconceito na instituição se apresenta de forma velada, apelidos e “piadinhas” são utilizados e encarados como algo “normal” e os/as mais atingidos/a são aqueles/as considerados/as menos habilidosos/as e fora dos padrões estéticos impostos pela sociedade contemporânea.

A partir dos depoimentos dos/as professores entrevistados/as fica evidente que as iniciativas que pretendem contemplar as questões da diversidade são particulares, dependendo da sensibilidade do/a docente para estas questões. Os projetos de extensão, estratégias de ação que na visão de alunos/as e professores/as têm papel importante nesta formação, também ocorrem de forma individual, sem apoio institucional, dependendo também da vontade do/a professor/a. Mesmo assim, estas estratégias ocorrem em grande número na instituição e parecem ampliar o olhar dos/as futuros/as professores participantes, direcionando o seu olhar para o diferente.

A diferença cultural se apresenta como um tema emergente na instituição e a maioria dos/a docentes entrevistados/as percebe sua importância para a formação, porém, fica perceptível na pesquisa realizada que os/as mesmos/as tratam estas questões de forma tímida. Embora sejam sinalizados desafios para se desenvolver uma formação de professores/as de Educação Física que aborde e contemple as diferenças culturais, ficam evidenciados avanços na área, incluindo a crítica contundente feita por professores/as e alunos/as ao viés esportivista presente no curso.

Os depoimentos dos/as diferentes respondentes sugerem que há duas Escolas de Educação Física na instituição: a dos/as alunos/as e professores/as e a do/a gestor/a, pois temas recorrentes nas falas de discentes e docentes foram silenciados nos depoimentos do gestor e da gestora.

Problemáticas como a discriminação acerca da (falta de) habilidade física e as questões de gênero sinalizadas por discentes e docentes não foram mencionadas pelo diretor e pela coordenadora do curso. O caráter esportivista do

curso, considerado hoje como o maior problema da formação na visão de discentes e docentes também não foi mencionado nos depoimentos do gestor e da gestora.

O que parece ser consenso é a necessidade da reformulação do currículo do curso, frente às necessidades da sociedade hodierna. As questões culturais ainda são tratadas no curso por iniciativa dos/as docentes, não havendo garantias de que as mesmas sejam discutidas com os/as futuros/as professores/as. Mesmo assim, há avanços no curso, pois o mesmo já contempla, por exemplo, as diversas deficiências a partir do oferecimento de uma disciplina com este objetivo, tema que seria impensável para um curso de Educação Física há vinte anos.

A meu ver a instituição começa a refletir sobre as diferenças culturais. Mesmo que de forma tímida, a temática multicultural parece invadir o processo formativo, porém, faz-se necessário enfatizar a busca por uma Educação Física “outra”, onde haja o diálogo igualitário entre os diferentes atores, onde diferentes saberes possam impregnar e enriquecer esta formação.

Longe de propor métodos e estratégias que tenham a pretensão de garantir a efetivação de uma formação mais dialógica e humana, defendo a educação intercultural no sentido de oferecer pistas para se refletir e dialogar sobre os diferentes grupos culturais e sobre a contribuição de diferentes saberes, aspectos que podem contribuir para o processo de formação, não só profissional, mas para a formação enquanto indivíduo constituído de distintos marcadores identitários, enquanto ator social que apresenta um papel ativo no desenvolvimento da sociedade. Todavia, a educação intercultural não pode se limitar às relações interpessoais, é necessário trabalhá-la e desenvolvê-la como um processo político e social.

A educação intercultural é concernente à abordagem da interculturalidade na educação, a uma aprendizagem significativa, situada cultural e socialmente. Promove o conhecimento das diversas culturas e favorece seu encontro fomentando um diálogo horizontalizado e democrático. Objetiva a superação de todos os tipos de preconceitos, a formação de estereótipos e de discriminação. Sendo assim busca a complementaridade de vozes e visões que conduza à unidade na diversidade (PINEDA, 2009).

A EEFD tem como desafio na contemporaneidade a busca pelo diálogo, não apenas entre os diferentes atores, mas também entre as diferentes disciplinas oferecidas para a concretização de um objetivo comum que contribua para a efetivação de uma identidade institucional. Sejam bacharéis ou licenciados/as, em dança ou Educação Física todos e todas precisarão lidar com as diferenças inerentes à sociedade hodierna, precisarão enxergar sua cultura para desconstruir preconceitos e também enxergar o “outro” como alguém que pode contribuir, alguém que pode enriquecer diálogos e práticas trazendo diferentes formas de agir, pensar e se situar no mundo.

Outro desafio importante da instituição se apresenta como a superação do viés esportivista, ainda presente no curso. A Educação Física pode e deve ampliar seu debate e sua prática, principalmente nas escolas, local onde a discriminação é reforçada pelo campo da Educação Física com suas práticas excludentes e excessivamente competitivas. Faz-se necessária a busca pela discussão de conteúdos “outros” que possam impregnar as aulas desta disciplina escolar, como o já sugerido por abordagens pedagógicas como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, ao fomentarem as discussões acerca de termos como “cultura corporal”, “cultura de movimento” e “cultura corporal de movimento” (SOARES ET AL., 1992, 2012; KUNZ, 1994; NEIRA & NUNES, 2006).

Coaduno com as premissas de Daolio (2006) quando o autor propõe um contraponto possível à ênfase biológica que até os dias de hoje é enfatizada pelo campo. O enfoque cultural pode permitir ao/à futuro/a professor/a uma prática pedagógica mais conectada com a realidade sociocultural na qual está inserido/a. O autor ainda alerta que a função do/a docente não é apenas considerar os ditames culturais e, a partir destes, orientar sua prática. Todos/as são atores que influenciam esta prática, professor/a e alunos/as. Pode-se a partir deste olhar, vislumbrar uma prática da Educação Física escolar direcionada para a transformação da sociedade, permitindo aos indivíduos o desenvolvimento em todos os aspectos, uma vez que o ser humano mais do que apenas produto, é agente transformador da cultura.

O campo da Educação Física precisa refletir acerca da interculturalidade e com ela ampliar os seus debates. De acordo com Walsh (2009)

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver

permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes. Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan Garcia. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da decolonialidade (WALSH, 2009, p.24).

Embora a superação do viés eminentemente esportivizante seja necessária para a concretização de uma formação de educadores/as físicos/as mais humana e abrangente, acredito que a demonização do conteúdo esporte (e principalmente do futebol) não seja a solução para práticas mais inclusivas e igualitárias. Faz-se necessária a reflexão sobre as diferentes formas de se desenvolver os diferentes conteúdos da cultura corporal, incluindo os esportes. Através das aulas observadas no curso pude constatar que até mesmo os esportes podem ser tratados de maneira inclusiva, permitindo que todos/as possam participar nas aulas, de forma democrática e igualitária. Em contrapartida, conteúdos prioritariamente inclusivos, como é o caso dos jogos cooperativos, podem ser desenvolvidos de forma excludente e preconceituosa, dependendo prioritariamente da forma como o/a docente desenvolve as atividades, pautado/a no seu olhar e na sua sensibilidade para as questões interculturais. É necessário, de acordo com Juan Garcia citado por Walsh (2009) “*desaprender o aprendido para voltar a aprender*”.

A meu ver, se a instituição conta com a iniciativa e a sensibilidade de docentes para abordagens de temas ligadas à diferença cultural, estes podem ser multiplicados (por estudantes e docentes) e impregnar todas as instâncias da instituição. Parece-me que estas iniciativas já têm afetado os/as discentes, de acordo com as entrevistas realizadas. Há a necessidade da criação de um projeto amplo onde a sensibilidade para a temática multicultural seja desenvolvida e disseminada para todas as instâncias da instituição, afetando todo o currículo, impregnando as disciplinas sejam elas mais humanas ou mais técnicas.

O curso pode ser afetado pela interculturalidade crítica e concordo com Walsh (2009) quando a autora propõe esta abordagem como ferramenta pedagógica questionadora da racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, permitindo a visibilidade de diferentes maneiras de ser, viver e saber, buscando o desenvolvimento e a criação de condições que além de articular e fazer dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Não proponho que a Educação Física deva cair num relativismo extremo, assumindo a sua “menos valia” enquanto disciplina escolar. Não podemos perder de vista que a Educação Física se consolidou ao longo dos anos através de tradições e procedimentos, dotados de eficácia simbólica. Foram as técnicas de movimento, quase sempre esportivas, ensinadas de formas fixas e engessadas que caracterizaram a Educação Física durante muito tempo (DAOLIO, 2010).

Proponho, ancorada nas leituras dos/as autores/as que refletem sobre as diferenças culturais (CANDAU, 1997, 2003, 2010, 2011; CANEN, 1997, 2001; CANEN & XAVIER, 2005; FLEURI, 2001; PINEDA, 2009; SOUZA & FLEURI, 2003; WALSH, 2009) e sobre a Educação Física a partir desta olhar (DAOLIO, 2004, 2006, 2010; NEIRA, 2007; NEIRA & NUNES, 2006) que os elementos da cultura corporal sejam relativizados nas aulas de Educação Física, tendo como ponto de partida as culturas discentes e o contexto social no qual estes atores estejam inseridos.

Retomando a fala de uma das minhas alunas por ocasião do meu ingresso na profissão docente e que foi utilizada como parte do título deste estudo, *“Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer*

*o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!”*, reflito acerca de possibilidades “outras”, sobre a possibilidade de uma Educação Física que leve à reflexão e ao diálogo permanente, que empodere os indivíduos como atores sociais que produzem cultura e estão inseridos na sua teia de significados. A pergunta ainda fica sem resposta, porém, não há mais a ingenuidade dos anos iniciais da carreira docente onde a Educação Física era vista como a disciplina que apenas iria instrumentalizar os indivíduos para a sua autonomia motora. O/a educador/a físico pode ir além, a partir da abordagem cultural ele/a pode encontrar pistas para repensar a relação com o “outro” não considerando que este/a apenas seja o objeto da relação ensino-aprendizagem, mas sim um ator social e cultural.

Finalmente, acredito que a presente pesquisa possa contribuir para as discussões no campo da educação e da Educação Física, fomentando reflexões acerca desta formação e das diferenças culturais. A educação intercultural, perspectiva que privilegio e defendo pode contribuir para a busca de uma Educação Física, se não transformadora, “outra”, para uma Educação Física onde as diferenças sejam evidenciadas, não para serem discriminadas, mas para serem valorizadas em situação de igualdade.

Se quisermos promover uma educação (física) intercultural precisamos superar alguns desafios: desconstruir, articular, resgatar e promover (CANDAU, 2005).

*Desconstruir* a “naturalização” dos preconceitos existentes na nossa sociedade, questionando o seu caráter monocultural e etnocêntrico; *articular* igualdade e diferença entendendo que estes termos não se contrapõem; *resgatar* os processos de construção de nossas identidades culturais, entendendo os aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais e *promover* experiências de interação sistemática com os “outros”, procurando romper a guetificação presente nas instituições educativas e caminhando para o empoderamento dos atores sociais que historicamente foram (e/ou são) subalternizados na nossa sociedade (CANDAU, 2005).

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M.A.B.; MONTAGNER, P.C.; GUTIERREZ, G.L. A inserção da regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas. **Movimento**. Porto Alegre-RS, v.15, n.3, p.275-292, 2009.

ALTMANN, H.; SOUSA, E.S. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**. Campinas-SP, ano XIX, n. 48, p. 52-68, 1999.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líver Livro Editora, 2005. 70p.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte-MG. n.01, v.01, p.41-56, 2009.

ARAÚJO, M.L.; MOLINA NETO, V. “Essanegrão!” A prática pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas-SP, v.29, n.2, p.203-225, 2008.

BARBOSA-RINALDI, I.P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**. Porto Alegre-RS, v.14, n. 03, p.185-207, 2008.

BASEI, A.P.; LEÃES FILHO, W. A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, n.17, ano 12, 2008. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professores-da-educacao-fisica.htm>>

BOTELHO, R.G.; OLIVEIRA, C.C. Iniciação científica e formação de professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a produção na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física, esporte, lazer e dança**. Rio de Janeiro-RJ, v. 1, n. 2, p. 34-52, 2006.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**. Campinas-SP, ano XIX, n.48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 19 jul 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.

\_\_\_\_\_. Lei 9696/98. **Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.** Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-9696.html>> Acesso em: 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES 7/2004. **Institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>> Acesso em: 10 maio 2014.

BRUGNEROTTO, F.; SIMÕES, R. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. **Physis Revista da Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro-RJ, v.9, n.1, p.149-172, 2009.

CANDAU, V.M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V.M. (Org). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997. 236p.

\_\_\_\_\_. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 174p.

\_\_\_\_\_. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 165 p.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V.M.(Org.) **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. 227 p.

\_\_\_\_\_. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, V.M. (Org). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 284p.

CANDAU, V.M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V.M. (Org). **Diferenças culturais e educação:** construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. 215p.

CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V.M. (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. 236p.

\_\_\_\_\_. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, n.77, ano XXII, p.207-227, 2001.

CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001. 240 p.

CANEN, A.; XAVIER, G.P.M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio**. Rio de Janeiro-RJ, v.13, n.48, p.333-344, 2005.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 11. Ed. Campinas: Papirus, 1988. 224p.

COMBESSIE, J-C. **O método em sociologia: o que é, como faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 191 p.

CONFED. Resolução 046/2002. **Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação**. Disponível em: [http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82&textoBusca=>](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82&textoBusca=>) Acesso em 03 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução 182/2009. **Dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFED/CREFs**. Disponível em: [http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=241&textoBusca=>](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=241&textoBusca=>) Acesso em: 30 abril 2014.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. 77 p.

\_\_\_\_\_. **Cultura: Educação Física e Futebol**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp. 2006. 150 p.

\_\_\_\_\_. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, J. (Coord). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. 152 p.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 293 p.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. In: DAUSTER, T. (Org). **Antropologia e Educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007.

\_\_\_\_\_. Etnografia, modo de conhecer – Entre a Antropologia e a Educação. **Revista Educação On line**. Rio de Janeiro-RJ, n.9, 2012. Disponível em [http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev\\_edu\\_online.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0)

DUTRA, G.C.Z.; MORAES, F.C.T. Formação de Professores de Educação Física: uma disputa entre projetos de formação humana. In: Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo da Região Sul do Rio Grande do Sul: campo e cidade em busca de caminhos comuns, 1. 2012, Pelotas, **Anais...** Pelotas, 2012.

FERNANDES, S.C. “Cadê a bola, dona?”. Ou sobre os significados de gênero nas aulas de educação física. In: DAOLIO, J. (Coord). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. 152 p.

FIORANTE, F.B.; SIMÕES, R. (Re) lendo a prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro-RJ, v.1, n.2, p.19-29, 2005.

FLEURI, R.M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto-Portugal, n.16, p.45-62, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Intercultural: mediações necessárias. In: FLEURI, R. (Org). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 158p.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 2011. 213 p.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 63 p.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo-SP, v.35, n.3, p.20-29, 1995.

KAUFMANN, J. **A Entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013. 202 p.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2004. 160 p.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro-RJ, v.3, n.2, p.51-72, 1996.

LÜDORF, S.M.A. Editorial. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro-RJ, v.1, n.1, p.5, 2005.

\_\_\_\_\_. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface**. Botucatu-SP, v.13, n. 28, p.99-110, 2009.

MARTINS, I.M.L.; BARROS, J.M.C.; TESSARI, M. Formação Superior em Educação Física: considerações à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Documento de Intervenção do CONFEF. **Revista E.F**, Rio de Janeiro-RJ, ano V, n.15, p.22-24, 2005.

MELO, V.A. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas-SP, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. Os Arquivos da ENEFD (1945 – 1966): a importância de uma revista e iniciativas de preservação. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro-RJ, v.1, n.1, p.33-43, 2005.

\_\_\_\_\_. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papirus, 2006. 144p.

MENDES, C.L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro-RJ, v.1, n.2, p. 39-48, 2005.

MENDES, C.L.; PRUDENTE, P.L.G. Licenciatura X Bacharelado: o currículo da Educação Física como uma arena de disputa. **Impulso**, Piracicaba-SP, v. 21. N.51, p.97-108, 2011.

MUÑOZ, G.H.; SILVA, R.H.R.; ALVES, T.S.; SANTOS, D.B.; BERTOLDI, A.P.F. Reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das Redes Públicas de Ensino. **Pensar a prática**. Uberlândia-MG, v.9, n.2, p.231-248, 2006.

NEIRA, M.G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning. 2007. 210 p.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. Bela Vista: Phorte Editora, 2006. 294 p.

NUNES, M.L.F. **Educação Física e esporte escolar**: poder, identidade e diferença. 2006. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

NUNES, C. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, n.14, p.35-60, 2000.

OLIVEIRA, R.C. **O trabalho do Antropólogo**. 2.ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006. 222 p.

OLIVEIRA, L.F. **História da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. 275f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica-Rio, Rio de Janeiro. 2010.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. 215p.

OLIVEIRA, R.D.; DAOLIO, J. Educação Intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia-GO, v.14, n.2, p.1-11, 2011.

OLIVEIRA, I.A.; FONSECA, M.J.C.F.; SANTOS, T.R.L. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M.I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I.A. (Org.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará, 2010. 108 p.

PEREIRA, F.M. **Dialética da Cultura Física**: introdução à crítica da Educação Física, do esporte e da Recreação. São Paulo: Ícone Editora, 1988. 291 p.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINEDA, F.L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a Educação Intercultural. In: CANDAU, V.M.(Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. 227 p.

PIRES, G. P. Formação profissional em educação física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. **Revista da Faced**. Salvador-BA, n.10, p. 179-193, 2006.

RODRIGUES, D.S.; FRANÇA, M.P.S.G.S.A. Uso do documento em pesquisa sócio-histórica. In: MARCONDES, M.I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I.A. (Org.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará, 2010. 108 p.

SILVA, M.M. Escola e Educação Física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis-SC, n.1, v.34. p.343-357. 2012.

SANTIAGO, M.C.; AKKARI, A.; MARQUES, L.P. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013. 194p.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 200 p.

SOLER, R. **Educação Física: uma abordagem cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. 184 p.

SOUZA, M.S. Didática da Educação Física escolar e o processo lógico de apreensão do saber. **Movimento**. Porto Alegre-RS, n. 03. v. 13. p. 181-199. 2007.

SOUZA, M.I.P.; FLEURI, R.M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. (Org). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 158p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 325p.

TOJAL, J.B.A.G. Formação de profissionais de educação física e esportes na América Latina. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo de Pinhal-SP, n.7, v.5. p. 2-54. 2005.

VARGAS, C.P. Tensões e desafios (pós-) modernos no campo curricular da Educação Física. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. 357 p.

VELHO, G. “Observando o familiar”. In: NUNES, E. (Org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELOZO, E.L. A Educação Física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: DAOLIO, J. (Coord). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. 152 p.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V.M.(Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. 227 p.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N., CARVALHO, M.P., VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 312p.

## **ANEXO I**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ALUNOS/AS**

#### **Perfil dos/as entrevistados/as**

- Período;
- Idade/ sexo/ raça/ religião
- Naturalidade/ bairro onde reside;
- Por que a escolha por ser professor/a de Educação Física?
- Por que escolheu a instituição?

#### **Inserção no curso**

- Encontrou dificuldades ao ingressar no curso? Quais? Elas permanecem?
- Dificuldades atuais;
- Faz parte de algum grupo de pesquisa? Como ficou sabendo? Como ingressou?  
O que é discutido?
- No estágio supervisionado, o que você tem observado? Já atua? De que forma?  
Desafios;
- Além do estágio supervisionado, está fazendo estágio em outro lugar? Como tem sido esta experiência? Desafios;
- Este curso de formação contribui/contribuiu para sua experiência no estágio? De que forma?

#### **Características do curso**

- Como descreveria este curso de formação?
- Como você vê as relações entre os diferentes atores da instituição? (alunos/as, professores/as, coordenador/a, direção, funcionários/as, centro acadêmico);

#### **O curso e suas relações com a sociedade**

- Para você, qual o papel do/a professor/a de Educação Física na escola?
- O curso contribui para que o/a futuro/a professor/a exerça este papel? De que forma?
- O curso tem algum diálogo/estratégia de ação para com a sociedade?

**O curso e a diferença cultural**

- Como você vê questões ligadas a diferença cultural na instituição? (religião, gênero, raça, etnia, diversidade sexual e outras);
- Você acredita que estas questões devam ser discutidas em um curso de formação de professores/as de Educação Física? Por quê? Em quais momentos/disciplinas?
- Estas questões foram/são discutidas em alguma/s disciplina/s? Qual/quais? De que forma?
- Você já presenciou ou viveu algum episódio de preconceito na instituição?

**Algo a acrescentar**

- A critério do/a entrevistado/a.



## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS – COORDENADORA – DIRETOR**

### **Perfil do/a entrevistado/a**

- Idade/ sexo/ raça/etnia;
- Ano de formação/ instituição de formação (graduação e pós-graduação);
- Por que escolheu a instituição? Ano de ingresso na instituição;
- Quando assumiu a função?
- Disciplinas que leciona/lecionava;

### **Inserção no curso**

- Quais atribuições da atual função?
- Encontrou dificuldades ao assumir a atual função? Quais? Elas permanecem?
- Dificuldades atuais;

### **Características do curso**

- Como descreveria este curso de formação?
- Como você vê as relações entre os diferentes atores da instituição? (alunos/as, professores/as, coordenador/a, direção, funcionários/as, centro acadêmico);
- Em geral, como você vê os/as alunos/as do curso?
- O curso participa do PIBID?

### **O curso e suas relações com a sociedade**

- Para você, qual o papel do/a professor/a de Educação Física na escola?
- O curso contribui para que o/a futuro/a professor/a exerça este papel? De que forma?
- O curso tem algum diálogo/estratégia de ação para com a sociedade?

### **O curso e a diferença cultural**

- Como se situa em relação às questões da diferença cultural?
- Como você vê questões ligadas a diferença cultural na instituição? (religião, gênero, raça, etnia, diversidade sexual, deficiência e outras);
- Você acredita que estas questões devam ser discutidas em um curso de formação de professores/as de Educação Física? Por quê? Em quais momentos/disciplinas?
- Você já presenciou ou viveu algum episódio de preconceito na instituição?

**Algo a acrescentar**

- A critério do/a entrevistado/a.

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES/AS**

### **Perfil dos/as entrevistados/as**

- Idade/ sexo/ raça/etnia;
- Ano de formação/ instituição de formação (graduação e pós-graduação);
- Por que escolheu a instituição? Ano de ingresso na instituição;
- Departamento/ Disciplinas que leciona/ Alguma outra atuação na instituição;

### **Inserção no curso**

- Pontos positivos/gratificantes da atuação no curso;
- Encontrou dificuldades ao ingressar no curso como professor/a? Quais? Elas permanecem?
- Dificuldades atuais;

### **Características do curso**

- Como descreveria este curso de formação?
- Como você vê as relações entre os diferentes atores da instituição? (alunos/as, professores/as, coordenador/a, direção, funcionários/as, centro acadêmico);
- Qual o papel do/a professor/a formador/a neste curso?
- Em geral, como você vê os/as alunos/as do curso? Que características têm?

### **O curso e suas relações com a sociedade**

- Para você, qual o papel do/a professor/a de Educação Física na escola?
- O curso contribui para que o/a futuro/a professor/a exerça este papel? De que forma?
- O curso tem algum diálogo/estratégia de ação para com a sociedade?

### **O curso e a diferença cultural**

- Como você vê questões ligadas a diferença cultural na instituição? (religião, gênero, raça, etnia, diversidade sexual, deficiência e outras);
- Você acredita que estas questões devam ser discutidas em um curso de formação de professores/as de Educação Física? Por quê? Em quais momentos/disciplinas?
- Estas questões foram/são discutidas nas disciplinas que você leciona? Por quê? Qual/quais? De que forma?

- Você já presenciou ou viveu algum episódio de preconceito na instituição?

**Algo a acrescentar**

- A critério do/a entrevistado/a.

## ANEXO II

### EMENTAS DAS DISCIPLINAS OFERECIDAS PELO CURSO

#### ***História da Educação Física:***

Estudo das manifestações físicas em seus aspectos culturais e educacionais numa perspectiva histórica, particularmente na antiguidade grega, Europa do século XIX e Brasil a partir do século XIX.

#### ***Fundamentos da Capoeira:***

Aspectos da origem e evolução da Capoeira. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem.

#### ***Introdução ao Estudo da Corporeidade:***

Estudo da corporeidade e seu relacionamento com as diferentes correntes do pensamento filosófico, incluindo a prática reflexiva, das possibilidades de movimento como expressão da totalidade do homem na sua relação com o outro, com o meio, com o conteúdo, etc..

#### ***Fundamentos do Atletismo:***

Aspectos da origem e evolução do Atletismo. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

#### ***Prática da Natação:***

Vivência prática dos fundamentos das atividades aquáticas, como base para o estudo dos seus princípios didáticos pedagógicos.

***Introdução à Metodologia Científica:***

Uma compreensão dos princípios básicos da Metodologia Científica na dimensão de sua relação com o pensamento filosófico e a epistemologia, buscando um entrosamento dos fundamentos teóricos da produção científica com o processo de construção do conhecimento da Educação Física.

***Atividades Complementares:***

Este componente curricular tem por objetivo estimular a busca por atividades de atualização em áreas de conhecimento que pertencem à Educação Física, oferecida através de cursos, congressos, seminários, monitorias etc.

***Anatomia para a Educação Física:***

Introdução à nomenclatura anatômica: planos e eixos de construção do corpo humano; organização geral dos sistemas circulatório, respiratório e nervoso. Organização geral do abdome. Introdução ao sistema esquelético. Características do corpo humano. Introdução ao sistema articular. Alavancas do corpo humano. Introdução ao sistema muscular. Características morfofuncionais dos músculos, tecidos e fibras musculares. Mecânica muscular. Função e trabalho muscular aplicada à morfologia. Anatomia funcional da coluna vertebral, cintura escapular, membro superior, cintura pélvica e membros inferiores. Aspectos morfológicos da marcha.

***Educação Física adaptada:***

Estudo analítico dos conceitos e dos aspectos educacionais, sociais e políticos da Educação Física adaptada no Brasil, bem como análise da atuação do/a professor/a junto às **pessoas com deficiência**, frente às diversas deficiências (mental, física, sensoriais e múltipla).

***Fundamentos do Basquetebol:***

Aspectos da origem e evolução do Basquetebol. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

***Fundamentos da Natação:***

Aspectos da origem e evolução da natação. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didáticos pedagógicos de ensino.

***Bioquímica:***

Estudo introdutório dos processos químicos celulares. Ácidos, bases e sais. Propriedades físicas e químicas dos aminoácidos. Proteínas e sistemas proteicos especializados. Metabolismo dos aminoácidos e proteicos. Metabolismo glicídico e lipídico.

***Fisiologia:***

Neuro: neurônio e glia. Potencial de repouso e de ação. Condução do impulso nervoso. Junção neuromuscular. Receptores farmacológicos. Mecanismos de contração muscular. Adaptação ao exercício. Reflexos de postura. Sistema nervoso autônomo. Renal: composição corpórea. Transporte através de membranas celulares. Anatomia funcional do rim. Filtração glomerular. Função tubular. Influência do rim na regulação da pressão arterial. Homeostasia. Digestiva: organização anatômica. Fases da digestão. Inervação. Funções secretoras. Digestão. Funções de absorção do tubo digestivo. Funções motoras do tubo gastrointestinal.

***Fundamentos do Handebol:***

Aspectos da origem e evolução do Handebol. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

***Educação Física e ludicidade:***

Estudo e vivência da ludicidade e do fenômeno lúdico nas atividades motoras dentro de uma visão histórica, com vistas à perspectiva contemporânea de ambiente escolar e comunitário.

***Perspectiva filosófica da Educação Física:***

Estudo de diferentes correntes filosóficas que embasam as diversas visões de homem, de mundo e da sociedade. Estudo da Educação Física à luz das correntes filosóficas.

***Fundamentos do Voleibol:***

Aspectos da origem e evolução do voleibol. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

***Psicomotricidade:***

História, conceito e fundamentos da psicomotricidade; relevância do brincar infantil; relação professor/a-aluno/a; prática psicomotora; psicomotricidade nas aprendizagens relacionadas às dimensões corporais e aos movimentos; psicomotricidade na atuação em Educação Física.

***Cinesiologia:***

Estudo analítico da biomecânica das estruturas do aparelho locomotor, da estática das articulações, da dinâmica muscular, da biomecânica dos segmentos do corpo humano e dos movimentos.

***Fundamentos da Ginástica:***

Evolução histórica da ginástica. Metodologia da ginástica. Planejamento didático-pedagógico. Curva de esforço. Formas pedagógicas de abordagem muscular. Sequência pedagógica de execução de tarefas. Variantes do método de ginástica localizada. Macroциclo, mesociclo e microциclo de treino aplicado.

***Psicologia da Educação:***

A psicologia da educação e as relações entre desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico e moral em situações de **interação sociocultural**. Inteligência e escolarização meritocrática: da tradição psicométrica às concepções contemporâneas de inteligência. Humanismo, behaviorismo, psicanálise, construtivismo e sócio-interacionismo. O processo psicológico de construção e aquisição do conhecimento diante dos sistemas de informação e comunicação.



***Fundamentos da Ginástica Artística:***

Aspectos da origem e evolução da Ginástica Artística. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem.

***Educação Brasileira:***

A constituição do sistema nacional de ensino e a relação entre Estado e Educação. Persistências e mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino no Brasil: as relações entre público e privado, centralização e descentralização, ensino laico e ensino confessional, formação geral e formação profissional. A LDBEN (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino.

***Fisiologia do exercício I:***

Estudo da Fisiologia humana quando em movimento e análise dos efeitos estruturais, bioquímicos e funcionais de adaptação ao esforço no homem e na mulher saudáveis, bem como o estudo dos fatores limitantes do desempenho humano nas diferentes faixas etárias.

***Didática:***

A construção do campo da didática visto como tempo/espço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica. Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; métodos e técnicas de ensino; avaliação do ensino.

***Filosofia da Educação no Mundo Ocidental:***

Contribuições das concepções filosóficas para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro à luz da Filosofia da Educação.

***Metodologia da Pesquisa em Educação Física:***

Estudo crítico dos processos de produção do conhecimento e de sua relação com a práxis educativa, bem como de métodos de pesquisa no campo da Educação Física e suas bases filosóficas.

***Fundamentos do Futebol:***

Aspectos da origem e evolução do Futsal. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções de regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

***Socorros em urgência:***

Noções de traumatologia. Acidentes frequentes nas modalidades desportivas: primeiros socorros e prevenção.

***Folclore Brasileiro: danças e folguedos:***

Estudo das danças e folguedos folclóricos brasileiros e sua aplicabilidade nas escolas e em outras situações pedagógicas.

***Fundamentos Sociológicos da Educação:***

O contexto do surgimento da sociologia. Durkheim e a formação de uma maneira funcional de interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social. A sociologia da educação na primeira metade do século XX. Os estudos sobre educação após a segunda guerra mundial. A “crítica radical” dos anos 70 – educação e reprodução social. A influência do marxismo no pensamento educacional. Influências gramscianas. A “crise dos paradigmas” das ciências sociais e os estudos sobre educação: modelos microssociológicos e etnográficos. Abordagens weberianas em sociologia da educação.

***Educação Física na Educação Infantil:***

Legislação sobre Educação Infantil no Brasil; creches e pré-escolas; história da infância; família e contexto sociocultural; crianças de 0 a 6 anos e suas atividades; planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação de programas de atividades físicas na Educação Infantil.

***Monografia:***

A monografia é um trabalho acadêmico obrigatório para todos/as os/as alunos/as dos cursos oferecidos pela EEFD/UFRJ, a ser desenvolvido de acordo com princípios da metodologia científica, tendo por objetivo a reflexão sistemática sobre um tema ligado à área de conhecimento Educação Física/Ciências do Esporte, em suas mais diferentes dimensões e possibilidades.

***Didática da Educação Física I:***

As tendências político-pedagógicas no ensino da Educação Física escolar. Saberes e fazeres na área de conhecimento e atuação profissional. A Educação Física escolar e a formação do cidadão. Análise e levantamento de fundamentação teórica para a construção de planejamento.

***Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado:***

Reconhecimento de instituições, projetos e experiências de desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos. Observação e análise de experiências docentes, em escolas de Educação Básica, com respaldo teórico e crítico. Capacitação do/a licenciado/a como profissional do magistério. Desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas.

***Didática da Educação Física II:***

Análise das relações de poder na prática pedagógica da Educação Física. Análise crítica de conteúdos, metodologias e estilos de ensino da Educação Física escolar. Procedimentos de avaliação e suas implicações pedagógicas.

***Educação Física no Ensino Fundamental:***

Estudo das implicações da Educação Física na grade curricular do Ensino Fundamental, sua sustentação teórica, suas aplicações educacionais, as principais abordagens pedagógicas e as discussões atuais sobre o desenvolvimento da disciplina no âmbito escolar.

***Educação Física no Ensino Médio:***

Contexto da Educação Física no cenário do Ensino Médio. Características da faixa etária do/a aluno/a no Ensino Médio. PCN'S. Concepção desenvolvimentista na Educação Física.

## PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS OFERECIDAS PELO CURSO

### ***História da Educação Física - Programa:***

***Objetivo geral*** – Desenvolver consciência e senso crítico necessários para adotar estratégias metodológicas, tendências e estilo de ensino próprios a partir da abordagem sócio-antropo-filosófica da disciplina, posicionando-se politicamente pautado na abordagem histórico-crítico frente ao mercado e ao ensino da Educação Física.

### ***Objetivos específicos:***

- Analisar as atividades corporais e suas influências para a construção de identidades culturais;
- Analisar o processo de esportivização e instituição da ginástica ocorrido na sociedade industrial;
- Analisar as demandas do lazer e das atividades físico-esportivas na sociedade pós-industrial;
- Analisar as propostas para a construção de uma base epistemológica para a Educação Física;
- Analisar os processos que desencadeiam as bases ideológicas da fragmentação da Educação Física e do seu campo de atividades profissionais;
- Analisar a Educação Física e seus processos históricos para a institucionalização no ambiente escolar.

### ***Conteúdo programático:***

Unidade I: os movimentos corporais e sua influência para a formação cultural;

- 1.1 Pré-história: a formação de pequenas comunidades de hominídeos e suas relações na caça e na sobrevivência da espécie;
- 1.2 A descoberta do fogo e sua importância para a segurança das aldeias;
- 1.3 A natureza e a evolução da mão humana: aspectos biológicos e socioculturais da importância da mão na evolução cultural da humanidade;
- 1.4 Civilizações primitivas e suas relações sociais.

- Os jogos gregos e suas acepções nas diferentes cidades gregas;
- A criação do ideal olímpico.

Unidade III: o Império Romano e a preparação para a guerra;

3.1 Ascensão do Império Romano e decadência das atividades na Grécia Antiga;

3.2 Estrutura social Romana: a criação de um estado forte e unitário;

3.3 Expansão do Império Romano e sua influência nas atividades corporais;

3.4 A decadência do ideal de atividade física helênico: o Coliseu e os Gladiadores.

Unidade IV: idade média e precursores renascentistas;

4.1 A ascensão da Igreja Católica e suas relações de poder;

4.2 De como o corpo passou a ser visto como algo impuro e devasso;

4.3 Atividades Físicas no período medieval;

4.4 Os precursores Renascentistas e a redescoberta das atividades corporais Gregas;

4.5 Da Educação Física sendo acoplada aos modelos de ensino.

Unidade V: os movimentos doutrinários e desportivos na Educação Física;

5.1 Movimento Doutrinário Germânico, Escandinavo e Francês;

5.2 Movimento Desportivo Inglês e Mundial.

Unidade VI: história da Educação Física no Brasil;

6.1 O Higienismo;

6.2 O Militarismo;

6.3 O Pedagogicismo;

6.4 O Competitivismo;

6.4 A Educação Física Popular.

Unidade VII: a busca de uma base epistemológica e suas influências sobre a fragmentação das concepções ideológicas na Educação Física;

7.1 Os novos modelos para a construção e formação do “eu”, enquanto corpo;

7.2 A Influência e institucionalização do Esporte na Sociedade Industrial e pós-moderna;

7.3 Paradigmas da Educação Física: Motricidade Humana, Educação Física Escolar,

Educação Física e parâmetros para a Qualidade de Vida, Educação Física voltada para a formação desportiva e as novas demandas da área do Lazer.

### ***Metodologia***

Estratégias Metodológicas:

Aulas Expositivas, técnicas de perguntas e respostas;

Trabalhos em grupo, centros de interesses associado ao método de projetos (Teatro de Cultura Física).

Recursos audiovisuais: Utilização de retroprojektor, data-show e exibição de vídeos (filmes e documentários).

### ***Avaliação***

Prática - Consistirá de tarefas em grupo – leitura e análise de textos, Teatro de Cultura Física; tarefas individuais – resumos e fichamentos e auto-avaliação.

Teórica – Consistirá de 01 prova e 01 teste cujos parâmetros de elaboração serão determinados pela Instituição.

### ***Bibliografia Básica***

GODOY, L. **Os jogos olímpicos na Grécia Antiga**. São Paulo: Nova Alexandria, 1996.

MARINHO, I. P. **História geral da educação física**. São Paulo: Cia. Brasil Editores, 1980.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1982.

### ***Bibliografia Complementar***

BARROS, Gilda N. M. **As olimpíadas na Grécia antiga**. São Paulo: Pioneira, 1996.

CASTELANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CRESPO, J. **A história do corpo**. Lisboa: DIFEL, 1990.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

ELIAS, N. & DUNNING, E. **A busca da excitação no Lazer**. In: A busca da excitação. Lisboa, DIFEL, 1982.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-Social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1988.

LOVISOLO, H. **Estética, esporte e educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

\_\_\_\_\_. **Atividade física: educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, W.W. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

NAPIER, J. **A mão do homem: anatomia, função e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

OLIVEIRA, V. M. **História oral aplicada à educação física brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UGF, 1998.

\_\_\_\_\_. **O que é educação física?**. São Paulo: Brasiliense, 1983.



**Educação Física e ludicidade**

**Objetivo geral** – Atuar com atividades de lazer e de recreação, bem como formular, organizar, acompanhar e avaliar programas de lazer, de recreação e de animação cultural.

**Objetivos específicos:**

- Estabelecer as diferenças entre recreação, lazer e animação cultural;
- Identificar os aspectos sociais e políticos presentes nas atividades recreativas, de lazer e de animação cultural;
- Apontar a importância do papel do/a professor/a de Educação Física como mediador/a nas atividades de recreação, de lazer e de animação cultural;
- Organizar programas de atividades recreativas, de lazer e de animação cultural.

**Conteúdo programático**

*Unidade I:* o jogo, a brincadeira e o brinquedo;

*Unidade II:* o lúdico, a imaginação e a criatividade;

*Unidade III:* atividades recreativas – questões sociais, políticas e filosóficas;

*Unidade IV:* jogos cooperativos como estratégia de inclusão;

*Unidade V:* o debate sobre a animação cultural;

*Unidade VI:* organização de programas de recreação, lazer e de animação cultural.

**Metodologia**

- Leitura, análise e discussão de textos;
- Aulas expositivas;
- Aulas práticas;
- Apresentação de seminários.

**Avaliação**

Avaliação de caráter formativo na qual devem ser considerados os aspectos cognitivos e sócio-afetivos. Podem ser utilizadas como estratégias: provas escritas, provas orais, diários de curso e apresentação de seminários, dentre outras.

***Bibliografia Básica***

MARCELLINO, N. C. **Repertório de Atividades de Recreação e Lazer**. São Paulo: Papirus, 2002.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. **Introdução ao lazer**. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

WERNECK, C. L.G.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, recreação e educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

***Bibliografia Complementar***

BROUGÈRE, G.. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CATUNDA, R. **Recriando a Recreação**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

FERREIRA, S. L. (Org.). **Recreação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1993.

GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GUEDES, M. H. S. **Oficina da brincadeira**. 2ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí : UNIJUÍ, 1999.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e educação**. 10ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MELO, V. A. **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papirus, 2006.

NETO, R. F.. **Recreação na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

Revista Licere – **Revista publicada pelo Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR/UFMG** - <http://www.eeffto.ufmg.br/celar/>

Coletâneas dos seminários “**O lazer em debate**” – produção conjunta dos grupos Anima/UFRJ e CELAR/UFMG.

**Produções do Grupo de Pesquisa Anima** – Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais/UFRJ: <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/docs/apresenta.html>

**Produções do Grupo de Pesquisa CELAR/UFMG**. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/celar/>

***Educação Física na Educação Infantil***

**Objetivo geral** – adquirir competências fundamentais na formação do/a professor/a de Educação Física, visando à atuação nos espaços de Educação Infantil.

***Objetivos específicos:***

- Analisar os principais documentos norteadores da Educação Física no Brasil;
- Conhecer o contexto sociocultural e histórico da infância;
- Compreender as fases de desenvolvimento da criança;
- Conhecer o cotidiano de creches e pré-escolas;
- Planejar e organizar programas de Educação Física na Educação Infantil.

***Conteúdo programático***

*Unidade I:* história da infância no contexto da educação;

*Unidade II:* educação infantil no Brasil;

*Unidade III:* desenvolvimento infantil;

*Unidade IV:* funcionamento de creches e pré-escolas;

*Unidade V:* a Educação Física para crianças de 0 a 6 anos;

*Unidade VI:* planejamento e organização de atividades de Educação Física dirigidas à Educação Infantil.

***Metodologia***

- Leitura, análise e debate sobre documentos e textos;
- Aulas expositivas com apoio de mídias selecionadas;
- Seminários temáticos; e
- Visitas programadas às instituições escolares.

***Avaliação***

Apresentação de trabalhos individuais e de grupo;

2- Prova escrita; e

3- Assiduidade e participação nas atividades.

***Bibliografia básica***

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** – Documento introdutório. Brasília: 1998.

CÓRIA SABINI, Maria A.; LUCENA, Regina F. **Jogos e brincadeira na educação infantil.** 2 ed. Campinas: Papirus, 2004.

KRAMER, Sônia. **A política pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 4ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MELLO, Alexandre M. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis.** 6ed. São Paulo: Ibrasa, 2006.

NICOLAU, Marieta L. M. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática.** 3ed. São Paulo: Ática, 1993.

RAPPAPORT, Clara R. **Psicologia do desenvolvimento:** a idade pré-escolar. São Paulo: E.P.U., 1981.

***Bibliografia complementar***

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da República do Brasil], Brasília, n.248, p. 27833-41, 23 dez.1996. Seção1.

FERREIRA, C. A. M. (Org.) **Psicomotricidade:** da educação infantil à gerontologia. São Paulo: Lovise, 2000.

GARCIA, Regina L. (Org.). **Revisitando a pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar:** como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAPPAPORT, Clara R. **Psicologia do desenvolvimento:** conceitos fundamentais. São Paulo: E.P.U., 1981.

RAYNA, Sylvie; LAEVERS, Ferre; DELEAU, Michel. **L' éducation préscolaire:** quels objectifs pédagogiques? Paris: INRP/Nathan, 1996.

VAYER, Pierre. **O diálogo corporal:** a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo: Manole, 1989.

VIEIRA, Gladys H. C. **A pré-escola.** Porto Alegre; OMEP-Brasil, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.; LURIA, R.; LEONTIEV, N. A Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

WADSWORTH, Barry. Piaget para o professor da pré-escola e 1o. grau. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

### ***Educação Física no Ensino Fundamental***

**Objetivo geral:** refletir e analisar a relação da Educação Física curricular com a educação e as condições sócio-históricas de sua institucionalização na escola.

**Objetivos específicos:**

- Conhecer a escola e compreender a inserção da Educação Física no currículo escolar;
- Conhecer e analisar as diversas abordagens pedagógicas da disciplina e suas interações;
- Elaborar e aplicar planejamento utilizando a experiência adquirida durante a formação e nas discussões propostas pela disciplina.

### ***Conteúdo programático***

*Unidade I:* educação Física, educação e escola;

*Unidade II:* cultura corporal de movimento;

*Unidade III:* transversalidade e interdisciplinaridade;

*Unidade IV:* atividades físicas e autonomia, criatividade, cooperação/competição, ludicidade.

### ***Metodologia***

- Análise de textos e discussão;
- Visita a escolas para observações de campo;
- Seminário com análise de textos;
- Aulas práticas.

### ***Avaliação***

- Atividades práticas propostas em forma de aulas e oficinas.
- Seminário com apresentação de análise de textos.
- Apresentação das observações de campo.

### ***Bibliografia Básica***

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre:Magister,1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. Cortez: São

Paulo, 1992.

DARIDO, S. e RANGEL I. (Org). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.

***Bibliografia Complementar***

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPARROZ, F.E.: **Entre a educação física da escola e a educação física na escola**. UFES: Vitória, 1997.

ELIAS, N. e DUNNING, E. **Deport y ocio em el processo de la civilizacion**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1992.

FREIRE, J. B. e SCAGLIA, J.A. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALLARDO, J. P.(Org.). **Educação física escolar**: do berçário ao ensino médio, 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

KUNZ, E.. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí., 2003.

***Educação Física e sociedade***

**Objetivos** – Possibilitar a análise ampliada das linhas pedagógicas da Educação Física, assim como sua posição e influência no contexto social.

***Conteúdo programático***

Unidade I: abordagem histórica da Educação Física;

Unidade II: a situação da Educação Física no Brasil e a influência dos movimentos europeus;

Unidade III: a Educação Física como componente dos currículos escolares;

Unidade IV: a Educação Física no âmbito da escola pública;

Unidade V: a Educação Física como proposta interdisciplinar;

Unidade VI: a influência política, econômica, social, tecnológica e dos meios de comunicação no que concerne a elaboração de programas relativos à educação e em particular à Educação Física.

***Metodologia***

- Abordagens literárias, fílmica, exposições temáticas, discussões, trabalhos e palestras.

***Avaliação***

- Seminários, trabalhos e provas.

***Bibliografia***

CHIRALDELLI, Jr Paulo – **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

PEREIRA, Flávio M – **Dialética da Cultura Física**. São Paulo: Icone Editora, 1988.

SANTIN, Silvino – **Educação Física, uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Livraria Uni.

OLIVEIRA, Vitor Marinho – **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

SÉRGIO, Manuel – **Filosofia das Atividades Corporais**. Lisboa: Compediun Editora, 1981.

PEREIRA, Luiz e FORACHI, Marialice M – **Educação e Sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

FREIRE, Paulo – **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1986.