

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Rita de Cassia de Oliveira e Silva**

**FORMAÇÃO MULTICULTURAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: ENTRE O POSSÍVEL E O REAL**

Rio de Janeiro  
2008

**RITA DE CASSIA DE OLIVEIRA E SILVA**

# **FORMAÇÃO MULTICULTURAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O POSSÍVEL E O REAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Ana Canen

Rio de Janeiro  
2008

**RITA DE CASSIA DE OLIVEIRA E SILVA**

Oliveira e Silva, Rita de Cassia de.

Formação Multicultural de Professores de Educação Física: entre o Possível e o Real / Rita de Cassia de Oliveira e Silva – 2008.

127 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ / Faculdade de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2008.

Orientador: Ana Canen

1. Formação de Professores. 2. Educação Física. 3. Multiculturalismo. 4. Formação Continuada. I. Canen, Ana (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

# **FORMAÇÃO MULTICULTURAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O POSSÍVEL E O REAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Canen  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Anderson Ferrari  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Pedro Benjamim Carvalho Silva Garcia  
Universidade Católica de Petrópolis

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a três pessoas especiais: **Henrique Narciso da Silva** (*in memorian*), **Dilo Richter** e **Ricardo Rodrigues Perrut**.

**Henrique**, pai querido que se foi, mas deixou suas lições de luta e perseverança. Onde estiver, sinta-se amado e querido, pois jamais foi esquecido.

**Dilo**, padrinho amado que ocupou a função de pai de forma brilhante. Nenhum dos meus esforços teriam efeito se não fosse o seu apoio e sua confiança em mim.

**Ricardo**, marido amado e amigo, companheiro de todas as horas, dono de uma paciência sem fim, parceiro até nas minhas “loucuras acadêmicas” e “noites de produção”. Obrigada por fazer parte da minha vida e me apoiar em tudo que eu faça. A realização deste trabalho só foi possível graças ao seu apoio e ao seu amor.

## **AGRADECIMENTOS**

### **A Deus**

Por me dar a oportunidade de fazer escolhas e sempre me guiar para o caminho certo.

### **À minha orientadora e amiga Ana Canen**

Por sempre me apoiar e valorizar meus feitos, me guiar de forma, não só acadêmica, mas amável, deixando de lado a relação professor-aluno para instaurar a relação professor-amigo-aluno-amigo. Não conseguiria expressar com palavras a felicidade que sinto em conhecer esta pessoa tão maravilhosa e competente. Você já mora e irá morar no meu coração pra sempre. Obrigada por tudo!

### **Aos professores do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Em especial aos professores Reuber Scofano, Mônica Pereira dos Santos, Libânea Xavier por suas aulas brilhantes.

### **Aos meus colegas do PPGE-UFRJ**

A todos, sem exceção, pois, de alguma forma contribuíram para fazer desta fase da minha vida, uma fase agradável e produtiva. Em especial agradeço a Ana Paula Batalha, Patrícia Elaine, Cristiane Joazeiro, Márcia Pugas, Edson, Evelyn, Marcella e Reginaldo por momentos tão agradáveis e de trocas significantes.

**Ao meu amigo-irmão Ricardo de Souza Janoario**

Por toda amizade, cumplicidade e parceria, compartilhados nestes dois anos. Estou com você sempre!

**À professora e coordenadora do curso de pós-graduação em Educação, Ana Maria Cavaliere**

Por todo seu profissionalismo e seriedade com que trata dos assuntos acadêmicas e por toda confiança depositada em mim.

**Aos professores entrevistados na presente pesquisa**

Pela recepção calorosa e pela boa vontade em contribuir para a pesquisa educacional.

**Às professoras e aos professores que lecionam nas comunidades escolares das quais faço parte**

Obrigada por me fazer enxergar as “diferenças dentro das diferenças”.

**Aos professores Anderson Ferrari, Pedro Garcia, Nyrma Azevedo e Sílvia Lüdorf**

Por terem aceitado prontamente o nosso convite para a participação da banca de dissertação.

**A todos os meus alunos**

Que me fazem diariamente querer evoluir como profissional e como pessoa.

**RESUMO**

A sociedade está em constante movimento e a escola brasileira, principalmente a de ensino público, necessita acompanhar as transformações ocorridas ao longo dos tempos. Pensar em educação no Brasil, atualmente, é pensar em diferentes sujeitos, portadores de identidades híbridas, atores de diferentes realidades. Nesse sentido, trata-se não somente de respeitar as diferenças, mas também de problematizar o processo pelo qual se constrói o “diferente”, assim como desafiar práticas homogeneizadoras que abafem a pluralidade cultural. Entendendo a Educação Física como parte da educação integral dos indivíduos, o presente estudo tem como objetivo discutir a articulação da Educação Física a uma perspectiva multicultural. Para isso realizamos dois estudos de caso, o primeiro refere-se a um curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no qual foi realizada análise documental das Diretrizes, do seu Projeto Político Pedagógico e entrevistas com o diretor e a coordenadora de pós-graduação. O segundo estudo de caso foi realizado na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e teve como objeto as iniciativas de formação continuada de educadores físicos. Foram analisados o “Caderno do professor” e o núcleo curricular básico “Multieducação”, documentos norteadores desta rede. Também foram realizadas entrevistas com a equipe responsável por esta formação. A partir do presente trabalho, concluímos que a vertente multicultural folclórica se faz presente na maioria dos discursos referentes à formação do educador físico, porém detectamos que as perspectivas multiculturais crítica e crítica pós-colonial não se apresentam de forma expressiva. Identificamos o esforço, das instituições analisadas, em preconizar o reconhecimento da pluralidade cultural e acreditamos que este venha a ser o passo inicial para a concretização de uma sociedade mais justa e democrática, porém sentimos falta de discussões que avancem em torno da construção discursiva das diferenças e preconceitos. Esperamos, com a presente pesquisa, contribuir para o campo da Educação Física, campo este marcado historicamente por situações de exclusão e preconceitos.

Palavras-chave: Multiculturalismo, Formação de professores de Educação Física, estudos de caso.

**ABSTRACT**



Society is in constant movement and Brazilian school, chiefly the public one, needs to follow the changes that happen throughout times. Nowadays, thinking about Education in Brazil is to think about different individuals who carry hybrid identities, actors of different realities. Thus, it is about not only respecting differences, but also questioning the process in which the “different” is built, as well as to challenge homogenized practices which muffle cultural plurality. Taking Physical Education as part of the whole individual education, the actual research aims to discuss the relationship between Physical Education and a multicultural perspective. For that, two case studies were done. The first refers to a B.A. in Physical Education course, where its Guidelines and Political-Pedagogical Project were analyzed; also, interviews with the post-graduation director and coordinator were undertaken. The second took place at the Municipal Education Department of Rio de Janeiro and had as its goal the physical teachers continuing education initiative. Two documents which guide this net were analyzed: the *Caderno do Professor* and the *Multieducação* – the basic curriculum guidelines. In addition, we made interviews with the people in charge for the application of those guidelines. We concluded that the folkloric multicultural perspective is present in most of the discourses referred to the physical teacher education, but we have detected that the multicultural critic and post-colonial critic perspectives were not expressive. We identify the effort of the analyzed institutions in stimulating the recognition of cultural plurality and we believe that this may be the initial step for a more democratic and fair society, even though we lack further discussions about the discursive constructions on differences and prejudices. Hopefully, with this research, it is expected that some contribution can be made to the Physical Education field, historically marked by exclusion and biases.

Keywords: Multiculturalism, Physical Education Teachers Education, Case Studies.

## SUMÁRIO

<b>1.1 O Problema</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Justificativa</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Objetivos</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Referencial Teórico</b>	<b>19</b>
• <b>Multiculturalismo</b>	<b>19</b>
• <b>Formação de Professores de Educação Física</b>	<b>22</b>
<b>1.5 Metodologia</b>	<b>27</b>
• <b>A metodologia escolhida</b>	<b>27</b>
<b>1ª Etapa- Fase exploratória</b>	<b>28</b>
<b>2ª Etapa- Investigação</b>	<b>28</b>
• <b>Entrevista semi-estruturada</b>	<b>28</b>
• <b>Análise Documental</b>	<b>29</b>
• <b>Questionário</b>	<b>30</b>
<b>3ª Etapa- Análise dos Dados</b>	<b>31</b>
<b>1.6 Organização do estudo</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO II: O REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Afinal, Multiculturalismo ou Interculturalismo?</b>	<b>34</b>
<b>2.2 Vertentes multiculturais</b>	<b>36</b>
<b>2.3 Prática pedagógica multicultural</b>	<b>39</b>
<b>2.4 E a Formação de professores de Educação Física?</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO III: ESTUDO DE CASO I: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Análise documental</b>	<b>51</b>
<b>3.1.1 Legislação</b>	<b>51</b>

<b>3.1.2 Projeto Político Pedagógico</b>	<b>58</b>
<b>3.2 Análise da entrevista realizada com a coordenadora de pós-graduação em Educação Física</b>	<b>66</b>
<b>3.3 Análise da entrevista realizada com o diretor da instituição</b>	<b>71</b>
<b>3.4 Formação inicial de professores de Educação Física: um balanço</b>	<b>80</b>
<b>CAPÍTULO IV: ESTUDO DE CASO II: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO</b>	<b>83</b>
<b>4.1 Análise Documental</b>	<b>83</b>
<b>4.1.1 Proposta curricular Multieducação</b>	<b>83</b>
<b>4.1.2 Caderno do professor</b>	<b>90</b>
<b>4.2 Análise da entrevista realizada com a equipe de formação continuada de professores de Educação Física</b>	<b>92</b>
<b>4.3 Análise dos questionários</b>	<b>99</b>
<b>4.4 Formação continuada de professores de Educação Física: um balanço</b>	<b>112</b>
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSÕES</b>	<b>114</b>
<b>CAPÍTULO VI: REFERÊNCIAS</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADA À DIREÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADA À EQUIPE RESPONSÁVEL PELAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE</b>	

**EDUCAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO  
DE JANEIRO** **124**

**APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA,  
ATUANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO** **126**

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

### 1.1 O Problema

A sociedade está em constante movimento e a escola brasileira, principalmente a de ensino público, necessita acompanhar as transformações ocorridas ao longo dos tempos. Pensar em educação no Brasil, atualmente, é pensar em diferentes sujeitos, portadores de identidades híbridas, atores de diferentes realidades. Nesse sentido, trata-se não somente de respeitar as diferenças, mas também de problematizar o processo pelo qual se constrói o “diferente”, assim como desafiar práticas homogeneizadoras que abafem a pluralidade cultural. Entendendo a Educação Física como parte da educação integral dos indivíduos 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.

Desta forma, o espaço/tempo da Educação Física configura-se como campo privilegiado em que se observam anseios, receios, medos, desejos, bem como universos culturais e visões de mundo e de corpo, deixando a linguagem corporal assumir a preponderância sobre as outras formas de linguagem. Os conflitos decorrentes dos esportes, das situações de vitória ou de derrota, também corroboram para a apresentação de um ser humano em sua totalidade, mais liberado das máscaras, muitas vezes, impostas pela sociedade e mais especificamente, impostas pela escola, com todas as tensões decorrentes.

Entretanto, se, por um lado, a Educação Física representa este espaço potencialmente transformador e diferenciado na educação escolar, por outro, tem sido marcada por uma visão competitiva, deixando-se, não raro, penetrar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos homogeneizados de corpo, de vitória, de individualismo. De fato, as atividades excessivamente competitivas excluem aqueles considerados “diferentes”, os que

não tiveram as mesmas oportunidades que os “vitoriosos”, aqueles que não possuem o “corpo ideal”, aqueles que não desenvolveram as habilidades específicas para a realização de determinado esporte ou atividade. Discentes são discriminados em razão de suas habilidades, gosto por essa ou aquela atividade, cor, vestimenta, aspectos higiênicos, classe social, gênero, linguagem e até mesmo forma física.

O Multiculturalismo, como campo teórico, prático e político, tem proposto lentes pelas quais políticas e práticas pedagógicas podem representar justamente espaços transformadores na perspectiva da valorização da pluralidade cultural (CANEN e CANEN, 2005a; McLAREN, 2000a). Considerando esta perspectiva, como trabalhar a Educação Física de modo a romper com visões hegemônicas, homogeneizadoras e competitivas, frutos da imersão em um mundo globalizado e marcado por ideologias neoliberais? Como partir para práticas que promovam a valorização da diversidade cultural e o desafio a preconceitos? Até que ponto o currículo de formação de professores de Educação Física corrobora com o projeto neoliberal da busca por ótimos resultados, priorizando o esporte de rendimento? Será que esta formação apresenta uma perspectiva de trabalho multicultural?

Estas indagações, para efeitos de operacionalização de nossa pesquisa, podem ser traduzidas nas seguintes questões que a nortearão:

- Em que medida a licenciatura em Educação Física tem se sensibilizado para um olhar multicultural que valorize a pluralidade e desafie preconceitos?
- Que oportunidades de formação continuada são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro e em que medidas estas têm contemplado sensibilidades multiculturais, ou seja, preocupações com as questões ligadas à raça, gênero, etnia, classe social, etc?
- Que expectativas e demandas de atuação e formação possuem os sujeitos envolvidos com essa área?

## 1.2 Justificativa

O interesse em realizar o referido estudo advém da nossa prática em ministrar aulas de Educação Física, principalmente em escolas públicas de primeiro segmento do Ensino Fundamental. Tal prática tem nos revelado que as aulas de Educação Física podem agir tanto positiva quanto negativamente no que diz respeito ao desenvolvimento social dos educandos.

Embora o campo da Educação e, mais especificamente, o da Educação Física, apresente um número considerável de pesquisas e estudos, as discussões relacionando formação de professores de Educação Física, formação continuada destes mesmos profissionais e Multiculturalismo ainda não se encontram expressivamente contempladas. Gonçalves (apud LÜDORF, 2000) enfatiza que, no Brasil, são praticamente inexistentes pesquisas que correlacionem Multiculturalismo e Educação Física, constituindo, assim, uma enorme lacuna no que diz respeito às produções acadêmicas elaboradas em nosso país.

De acordo com Xavier (2001), dentre as pesquisas voltadas para a questão da formação docente, produzidas na última década, pouquíssimas têm voltado seu enfoque para a perspectiva multicultural, principalmente no que diz respeito ao seu viés crítico.

Corroborando com estas afirmativas, ao realizar uma consulta no *site* da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), encontramos apenas três trabalhos referentes à formação de professores de Educação Física, sendo apenas um deles ligado à temática “Formação Continuada”, conforme o quadro abaixo:

GT 08						
REUNIÃO ANUAL	TRABALHOS PUBLICADOS		FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA		FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
	TRABALHO	PÔSTER	TRABALHO	PÔSTER	TRABALHO	PÔSTER
24 <sup>a</sup>	33	17	0	0	0	0
25 <sup>a</sup>	22	10	0	0	0	0
26 <sup>a</sup>	26	09	0	0	0	0
27 <sup>a</sup>	31	08	1	0	1	0
28 <sup>a</sup>	72	21	2	0	0	0
29 <sup>a</sup>	44	17	0	0	0	0
TOTAL	228	82	3	0	1	0

Fonte: Site da ANPED ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br))

O site foi escolhido, pois seus congressos têm nível “A” na avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e por ser específico da área estudada. Cabe destacar que os trabalhos apresentados nos congressos da ANPED são divididos em **GRUPOS DE TRABALHO** 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**. O quadro acima apresenta as produções referentes à **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA** e **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA** no período compreendido entre 2001 e 2006. Ao analisar os três trabalhos referentes aos objetivos do presente estudo, observou-se que nenhum deles apresenta preocupação com as categorias primordiais para a discussão acerca do Multiculturalismo (raça, gênero, etnia, etc).

Uma outra busca foi realizada no próprio Banco de Teses da CAPES, portal este que disponibiliza os resumos das dissertações e teses defendidas no período compreendido entre 1987 e 2006 (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007). Para efeitos desta pesquisa optou-se por verificar as produções elaboradas neste milênio. O *site* tem como campos de procura “AUTOR”, “ASSUNTO”, “INSTITUIÇÃO”, “NÍVEL” (profissionalizante, mestrado e doutorado) e “ANO BASE”. Foram lançadas algumas categorias no campo “ASSUNTO”, e os resultados podem ser observados nos quadros apresentados abaixo:

#### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

<b>NÍVEL</b>	<b>ANO</b>					
	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
PROFISSIONALIZANTE	0	0	0	0	0	0
MESTRADO	2	5	9	4	2	3
DOUTORADO	0	1	0	2	2	2
TOTAL	2	6	9	6	4	5

\* Fonte: Banco de Teses-CAPES



Ao ser lançada como ASSUNTO a temática FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, pode-se verificar um número não muito expressivo de resumos encontrados. Ao se realizar uma leitura mais detalhada destes trabalhos, constatou-se que as preocupações que compõem o campo do Multiculturalismo, ou seja, questões ligadas aos grupos minoritários assim como a construção das diferenças e desafios aos preconceitos (CANEN e CANEN, 2005a), não fazem parte da maioria das produções elencadas. No ano de 2001, dentre os dois trabalhos encontrados, um deles demonstrou viés multicultural. Em 2002 nenhuma produção apresentou potenciais multiculturais. Nos anos de 2003 e 2004 a problemática acerca das questões multiculturais encontrou-se equiparada: três trabalhos em cada ano tiveram direções multiculturais. Porém, faz-se importante observar que o ano de 2003 apresentou um número maior de produções com relação a 2004: nove e seis trabalhos respectivamente. O ano de 2005 não foi representado por nenhuma produção ancorada multiculturalmente e 2006 teve uma representação multicultural (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007).

Ao ser lançada a categoria FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, os resultados parecem ser mais escassos, como nos apresenta o quadro seguinte:

#### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

NÍVEL	ANO					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
PROFISSIONALIZANTE	0	0	0	0	0	0
MESTRADO	1	0	0	0	0	0
DOUTORADO	1	0	0	0	1	0
TOTAL	2	0	0	0	1	0

- Fonte: Banco de Teses-CAPES

Foram encontrados apenas três resumos referentes à temática acima sendo que dois deles apresentaram potenciais multiculturais uma vez que tratam de dar vez e ouvir diferentes vozes, portadoras de diferentes identidades.

Quando realizamos pesquisas referentes à FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA e FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, não encontramos nenhuma produção no período referido. Quando lançamos CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, nos deparamos com uma produção de mestrado, cedida ao *site* da CAPES no ano de 2002, produzida na UNIVERSIDADE DE FORTALEZA e que apresenta preocupação com um grupo excluído socialmente, uma das temáticas do Multiculturalismo (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007).

#### **CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

NÍVEL	ANO					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
PROFISSIONALIZANTE	0	0	0	0	0	0
MESTRADO	0	1	0	0	0	0
DOUTORADO	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	1	0	0	0	0

- Fonte: Banco de Teses-CAPES

Avançando em nossa busca, tentamos identificar produções que correlacionassem MULTICULTURALISMO e EDUCAÇÃO FÍSICA. Uma vez lançadas no campo “ASSUNTO”, estas palavras não nos levaram a encontrar nenhuma produção. A partir de então, resolvemos lançar as categorias ditas multiculturais (CANEN, 2004), juntamente com a expressão EDUCAÇÃO FÍSICA. Os resultados podem ser observados nos seguintes quadros:

#### **GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

NÍVEL	ANO					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
PROFISSIONALIZANTE	0	0	0	0	0	0
MESTRADO	1	0	3	0	0	1
DOUTORADO	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1	0	3	0	0	1

- Fonte: Banco de Teses-CAPES

### DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

NÍVEL	ANO					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
PROFISSIONALIZANTE	0	0	0	0	0	0
MESTRADO	0	1	1	0	0	0
DOUTORADO	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	1	1	0	0	0

- Fonte: Banco de Teses-CAPES

### INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

NÍVEL	ANO					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
PROFISSIONALIZANTE	0	0	0	0	0	0
MESTRADO	0	0	0	2	1	0
DOUTORADO	0	0	0	0	2	0
TOTAL	0	0	0	2	3	0

- Fonte: Banco de Teses-CAPES

### DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA

NÍVEL	ANO					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
PROFISSIONALIZANTE	0	0	0	0	0	0
MESTRADO	0	0	0	0	0	2
DOUTORADO	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	0	0	0	2

- Fonte: Banco de Teses-CAPES

Podemos observar que o número de produções acadêmicas que correlacionem a Educação Física às categorias potencialmente multiculturais não se apresenta significativo. Em alguns casos como ETNIA E EDUCAÇÃO FÍSICA, RAÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA e DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA, não detectamos nenhuma tese ou dissertação. O termo “DEFICIÊNCIA”, embora não seja atualmente o mais utilizado, foi escolhido como segunda opção para que pudéssemos ter acesso aos trabalhos referentes a este grupo socialmente excluído (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007).

A partir dos dados acima, acredita-se que esteja confirmada a necessidade de realização de mais pesquisas preocupadas com o Multiculturalismo, principalmente no que diz respeito à sua apropriação (ou não) por parte do campo da Educação Física. Acredita-se que este estudo possa contribuir para o despertar das questões interculturais dentro do espaço

escolar, espaço este plenamente marcado pela produção de diferenças e preconceitos. Assim, o presente estudo encontra-se ancorado nas perspectivas multicultural crítica e multicultural crítica pós-colonial, perspectivas estas que não se preocupam apenas em valorizar a diversidade cultural em seus termos folclóricos, mas que têm a preocupação de combater qualquer tipo de preconceito assim como discutir e analisar as formas como as desigualdades se reproduzem (CANEN, 2006).

### 1.3 Objetivos

Partindo do que foi exposto anteriormente, este estudo teve como objetivos centrais:

- a) Discutir a articulação da Educação Física a uma perspectiva multicultural, analisando possibilidades e desafios;
- b) Refletir criticamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da Educação Física e sua tradução para o currículo do curso de Licenciatura Plena em Educação Física de uma universidade pública brasileira, escolhida como estudo de caso, discutindo potenciais e desafios multiculturais em suas formulações;
- c) Analisar as iniciativas de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, nos últimos anos deste milênio, específicas na área de Educação Física, verificando a incidência, ou não, de preocupações multiculturais<sup>1</sup>, a partir de documentos oficiais e das percepções dos sujeitos envolvidos na formulação e na implementação destas iniciativas;
- d) Analisar as percepções dos professores de Educação Física, participantes das estratégias de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino da cidade acima citada, identificando a incidência ou não, de discursos referentes à temática multicultural, por ocasião destas estratégias.

---

<sup>1</sup> Para fins deste estudo, chamaremos de “preocupações multiculturais” os enfoques dados às categorias ditas multiculturais, ou seja, questões ligadas à raça, gênero, etnia, classe social, etc (CANEN, 2002).

#### 1.4 Referencial Teórico

A partir da problemática anteriormente exposta, o presente estudo tem como eixos norteadores: Multiculturalismo e Formação de Professores de Educação Física.

- **Multiculturalismo**

O termo “Multiculturalismo” tem se tornado “moda” em grande parte dos discursos atuais, porém este tema não pode ser tratado apenas como um “modismo”, pois identidades étnicas, raciais, de gênero e outras têm sido sistematicamente silenciadas em currículos monoculturais, homogeneizadores, com sérias conseqüências para a educação de futuras gerações. (BOYLE-BAISE e GILLETTE; CANEN; GRANT e WIECZOREK; PINTO; apud CANEN e OLIVEIRA, 2002).

No que diz respeito à polissemia do Multiculturalismo, este, por alguns, é apenas considerado como valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica; é reduzido a um “adendo” ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, folclóricas, etc, trata-se do multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tendo a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa na qual estamos inseridos, desconhece mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos. Identificar estes mecanismos e lutar por sua superação passa a ser a preocupação da perspectiva multicultural crítica ou do chamado “Multiculturalismo crítico” (CANEN; CANEN e MOREIRA; GRANT; McLAREN apud CANEN e OLIVEIRA, 2002).

Para Candau (2005), no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria, esta autora reforça que nossa formação histórica está marcada pela negação da alteridade. McLaren (apud CANDAU, 2005), ancorado na pedagogia crítica, em relação ao Multiculturalismo como projeto político, enumera quatro grandes tendências:

multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico. Vale a pena destacar que, embora faça esta distinção, McLaren reconhece que as características de cada perspectiva tendem a se misturar umas com as outras dentro do cenário da vida social.

McLaren (apud CANDAU, 2005) esclarece que Multiculturalismo Conservador ou Empresarial defende o projeto de construir uma cultura comum e em nome dela deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças e valores “diferentes” advindos de grupos “inferiores”. Tem o objetivo de submeter todos à ordem dominante.

O Multiculturalismo Humanista liberal parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes grupos, o que permitiria a todos, igualdade de oportunidades na sociedade capitalista. Para que essa competição igualitária possa acontecer, é necessário remover obstáculos encontrados nas trajetórias dos indivíduos advindos de populações dominadas. Para o autor esta perspectiva está contaminada por um humanismo etnocêntrico e universalista, privilegiando os grupos dominantes.

A ênfase à diferença cultural encontra-se no Multiculturalismo Liberal de esquerda. Esta perspectiva afirma que privilegiar a igualdade entre “todos” os grupos pode abafar diferenças culturais essenciais. Esta posição favorece o que McLaren chama de “elitismo populista”, pois valoriza a cultura dos “dominados” em detrimento à cultura dominante.

A quarta posição e na qual McLaren se situa trata-se do Multiculturalismo Crítico e parte da afirmação de que o Multiculturalismo deva ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva. O autor revela que as questões relativas à produção das diferenças são determinadas por ideologias e processos históricos, assim como por relações de poder.

O projeto multicultural insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade uma vez que, diversidade, descontinuidade e diferença são percebidas como categorias centrais. Sua

vertente mais crítica denomina-se “multiculturalismo crítico” ou perspectiva intercultural crítica. (CANEN e CANEN, 2005a). Trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar e verificar como se dá a construção das diferenças, ou seja, a construção dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos pelas classes dominantes como “diferentes” no seio das sociedades.

Porém, não se deve esquecer que os sentidos do termo “Multiculturalismo” devem ser amplamente analisados no intuito de evitar que a prática dita multicultural não caia nos perigos existentes neste novo milênio e desta forma, ao invés de combater e discutir a construção dos preconceitos possa perpetuá-los. Canen (2002) chama a atenção para quatro grandes dilemas que podem confundir a prática multicultural. O primeiro deles trata-se do Multiculturalismo reparador, perspectiva multicultural que o reduz a políticas de acesso das identidades marginalizadas, a espaços excludentes, competitivos, como forma de reparação de algum tipo de injustiça. A autora argumenta que este tipo de prática, sem a busca de transformações que combatam os preconceitos sofridos por essas identidades excluídas, podem resultar em maior discriminação. A garantia de acesso destes “excluídos” não representa a garantia de sua manutenção e permanência nesses meios sociais. Os conflitos culturais existentes no interior das instituições podem vir a gerar, a eliminação deste “diferente” do universo ao qual foi admitido.

Canen (2002) apresenta o segundo dilema como “Folclorismo”. Este reduz o Multiculturalismo a uma perspectiva de reconhecimento de outras culturas, seja por meios de festas, vestimentas, costumes e outros aspectos folclóricos, sem, no entanto discutir sobre as discriminações e relações desiguais entre os sujeitos e seus diversos universos culturais. Torna-se evidente a importância do reconhecimento das diversas culturais, existentes não só em nosso país, mas em todo mundo, todavia admitir que outras culturas existam não basta para travar um diálogo entre elas.

O Reduccionismo identitário segundo Canen (2002) vem a ser a perspectiva que admite a diversidade cultural assim como a necessidade de combater a construção dos preconceitos, porém não admite que as identidades sejam híbridas, ou seja, formadas por diversos marcadores identitários. Nesta perspectiva reduz-se cada identidade a um conceito único, homogeneizado. A autora revela que considerar toda e qualquer identidade como híbrida faz-se crucial para evitar a exacerbação das diferenças, ainda que sejam através de práticas bem-intencionadas. Encontramos como exemplo deste reduccionismo identitário, a pesquisa de Ferrari (2000) que versa sobre os mecanismos sociais de discriminação e preconceito, sofridos na escola por alunos considerados homoeróticos. Para o autor, a discriminação aberta em forma de brincadeiras, deboches e chacotas, atribui ao grupo dos homoeróticos as mesmas características e desta forma contribui para o fortalecimento da visão da identidade homoerótica como homogênea.

Finalmente o último dilema citado por Canen (2002) -a Guetização cultural - encontra-se fortemente ligado à homogeneização cultural e implica na perspectiva em que grupos ou identidades coletivas são levados a optar por propostas curriculares que somente contemplem seus padrões culturais específicos. A autora acredita que esta guetização impeça o diálogo entre as diferentes culturas.

A Educação Física muito tem contribuído para a formação geral dos educandos, contudo não parece discutir as questões multiculturais de forma ampla. A visão multicultural pode ajudar a Educação Física na superação de uma prática excludente e viabilizar a conquista de um espaço no qual todas as identidades tenham voz e vez. No capítulo II aprofundaremos a discussão entre os termos “Multiculturalismo” e “Interculturalismo”.

- **Formação de Professores de Educação Física**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, 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)

De acordo com 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 dos alunos. Embora o documento deixe claros os temas 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.

Ghiraldelli Jr (1992), ao falar da cultura corporal de movimento, expõe que o movimento humano não pode ser considerado abstrato, mas deve ser compreendido e analisado como intimamente ligado ao movimento social.

Conforme Libâneo (apud GHIRALDELLI JR, 1992), a política de Educação Física brasileira é altamente elitista, condicionada por interesses políticos. Na organização escolar, a Educação Corporal ocupa um lugar secundário e muitos professores não conseguem ver o alcance e a importância da sua prática na vida dos discentes.

Mendes (2005) nos mostra que a formação dos professores 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 Educação Física.

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 adiciona que existe um número expressivo de professores 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 e Oliveira (2006), ao realizar um estudo no Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, constatam que o currículo da instituição até o ano de 2005 é considerado 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. Conforme Grunenvaldt (apud PIRES, 2006), das dezoito disciplinas que compunham sua grade curricular, oito apresentavam cunho biológico, oito se organizavam focadas no conhecimento técnico e somente duas disciplinas buscavam se apoiar nas ciências humanas e sociais.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 tenha proposto diversas mudanças nos cursos de licenciatura e tenha permitido que a formação do educador físico se equiparasse com as outras licenciaturas, somente em 1969 foi elaborado o parecer nº 672/69, o qual incluía as matérias pedagógicas, comuns a todas as licenciaturas, nos currículos dos cursos superiores de Educação Física (PIRES, 2006).

Pode-se concluir que a licenciatura em Educação Física tem contundente atraso com relação às outras licenciaturas. Faria Júnior (apud PIRES, 2006) salienta que o currículo de Educação Física teve sete anos de atraso com relação à legislação e trinta anos, no que diz respeito às demais licenciaturas. Isso nos parece suficiente para compreender uma possível dificuldade dos egressos dos cursos de graduação em Educação Física, em lidar com as

diferentes realidades encontradas nas escolas, principalmente, as 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 e limitação de cada indivíduo.

Silva e Salgado (2005) destacam que encontrar novos caminhos de ação para uma Educação Física, principalmente escolar, aberta a novas propostas de ensino, requer uma ressignificação do olhar sobre a diversidade. Oliveira (apud SILVA e SALGADO, 2005) apresenta seis princípios que parecem ir ao encontro da valorização dos indivíduos em sua totalidade: aprendizagem significativa, o potencial criativo, a individualidade, o jogo, o exercício natural e a liberdade.

De acordo com o autor, a aprendizagem, para ser considerada “significativa” deverá levar em conta dois princípios básicos: estar relacionada à realidade dos educandos e aumentar a participação destes nas atividades físicas, sociais, afetivas e cognitivas. Os dois princípios coadunam para a construção de uma Educação Física pautada na igualdade de oportunidades, na medida em que têm como referência valores subjetivos, manifestados pelos próprios alunos em plena interação com os professores e com todos os outros atores, presentes no cotidiano escolar (SILVA e SALGADO, 2005).

Quanto ao potencial criativo, Silva e Salgado (2005) acreditam ser possível desenvolvê-lo em todos os alunos a partir das aulas de Educação Física. O desenvolvimento deste princípio está intimamente ligado com a possibilidade de criação e re-criação de movimentos, o que implica a participação ativa dos discentes. À medida que este potencial vai sendo desenvolvido o sujeito percebe em si próprio a capacidade de gerar suas próprias soluções diante dos problemas enfrentados, de forma autônoma.

Segundo Oliveira (apud SILVA e SALGADO, 2005), a individualidade está relacionada ao respeito às características próprias dos indivíduos. O autor sugere que este

“respeito” forneça possibilidades de atendimento das necessidades e compreensão das complexidades de cada educando. Ao levar em conta este princípio, torna-se real a prática das aulas de Educação Física para a diversidade, pois afinal, a diversidade é composta por individualidades que devem ser reconhecidas e respeitadas.

Ao falar sobre o jogo, Silva e Salgado (2005) citam que este se trata de um elemento constitutivo da cultura humana. Como forma de interação social contribui também para a compreensão e o respeito às diversidades. De acordo com Oliveira (apud SILVA e SALGADO, 2005), por intermédio do jogo, os indivíduos têm a oportunidade de se manifestar em todas as suas dimensões. Aprendem a se relacionar através de normas que emanam do próprio convívio, identificando espontaneamente a necessidade de elaboração de códigos de direitos e deveres.

Assim como o jogo, a realização de exercícios naturais, ou seja, exercícios que não foram impostos, faz com que o indivíduo tenha a oportunidade de um envolvimento completo, não agindo apenas com o movimento corporal, mas também com o campo das sensações (SILVA e SALGADO, 2005).

A liberdade apresenta-se na possibilidade da livre expressão dos indivíduos, seja através dos jogos, seja através da realização dos exercícios naturais. Entende-se que quando os movimentos são realizados de forma significativa, sentidos como de autoria do próprio sujeito, este sujeito é capaz de respeitar não só a si mesmo como ao outro também. O valor atribuído a estes movimentos não é estabelecido com o intuito de agradar ao outro, mas de agradar a si próprio (SILVA e SALGADO, 2005).

Diante do que foi exposto pelas autoras acima citadas, torna-se fundamental compreender a importância da transformação do Educador Físico em um profissional multicultural, transformação esta que oferece campo fértil para a exposição de diferentes vozes, dos diferentes atores sociais. Deve-se analisar de que forma o professor de Educação

Física possa deixar de ser apenas um simples transmissor das técnicas motoras, para se tornar o preconizador de um ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como propulsora para uma discussão reflexiva.

## **1.5 Metodologia**

- **A metodologia escolhida**

Para o desenvolvimento deste estudo optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo uma vez que, de acordo com Alves-Mazotti (apud XAVIER, 2001), este tipo de pesquisa segue uma tradição interpretativa onde a subjetividade dos sujeitos envolvidos interfere nos significados a serem estudados. Também chamada de pesquisa “naturalística” esta abordagem, segundo Bogdan & Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) envolve a obtenção de dados descritivos, enfatizando mais os processos utilizados do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos atores.

O delineamento do estudo constitui-se em Estudo de caso, uma vez que, de acordo com Lüdke e André (1986), este torna possível a análise de “um caso” que tem suas peculiaridades dentro de um sistema mais amplo. O interesse deve incidir sobre o que o referido caso tem de único, de particular, mesmo que ao longo da pesquisa fiquem evidentes semelhanças com outros casos ou situações.

O estudo tem como objetos um curso de formação de professores de Educação Física no que diz respeito à formação Inicial e a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, na perspectiva da formação continuada dos seus Educadores Físicos. Em síntese, o estudo seguiu os seguintes procedimentos metodológicos:

### **1ª Etapa- Fase exploratória**

De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso começa como um plano extremamente incipiente que vai se delineando à medida que o estudo se desenvolve. As questões iniciais podem surgir de um contato primário com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou através de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador.

Para fins deste estudo, a etapa exploratória consistiu em traçar os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação e com a coordenação do curso de Licenciatura Plena em Educação Física escolhidos, no intuito de delinear as reais possibilidades para a realização do estudo.

No caso da Secretaria de Educação, foram enviados *e-mails* para o Departamento de Formação continuada de professores de Educação Física. Fomos orientados a apresentar formalmente um projeto de pesquisa, descrevendo nossas reais intenções de estudo. Aguardamos aproximadamente um mês para obtermos, por escrito, o consentimento da secretaria para realizarmos nossa investigação.

No caso do curso de formação de professores de Educação Física, procuramos no *site* da instituição, os *e-mails* e telefones para contarmos os responsáveis pelo curso de licenciatura plena em Educação Física. Conseguimos então marcar entrevistas com o diretor da instituição e com a coordenadora da pós-graduação em Educação Física.

### **2ª Etapa- Investigação**

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

- **Entrevista semi-estruturada**

Rizzini, Castro e Sartor (1999) nos indicam que este tipo de entrevista consta de um pequeno número de perguntas e que apenas algumas questões são pré-determinadas. Outras

questões podem ser formuladas durante a realização da entrevista e as mais irrelevantes podem ser abandonadas. A ordem da entrevista também pode ser modificada de forma a facilitar a interação entrevistador-entrevistado.

Por ocasião do presente estudo realizamos entrevistas semi-estruturadas com o diretor e com a coordenadora de pós-graduação da Escola de Educação Física escolhida como estudo de caso e com a equipe atualmente responsável pelas estratégias de formação continuada de Professores de Educação Física atuantes na Rede Municipal de Ensino escolhida.

Teve-se a preocupação em preparar roteiros não muito extensos (no máximo quinze itens), constando das questões principais do estudo (Apêndices A e B). Após a autorização dos respondentes, as entrevistas foram gravadas, somente na forma de áudio e logo após seu término, as respostas foram anotadas assim como as impressões percebidas pelo entrevistador. Teve-se a preocupação de esclarecer aos entrevistados que suas identidades não seriam expostas.

- **Análise Documental**

Conforme Caulley (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Para Guba e Lincoln (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) a análise documental apresenta diversas vantagens, entre elas destaca-se o fato de que os documentos constituem uma fonte estável, podendo ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, dando mais estabilidade a resultados obtidos. Representam ainda uma fonte “natural” de informação na medida em que surgem em determinado contexto podendo fornecer informações sobre este.

No presente estudo foi analisada a resolução número 1 de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura plena, a resolução número 2

de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, a resolução número 7 de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, o Projeto Político Pedagógico assim como o elenco das disciplinas que compõem o currículo do curso de Licenciatura Plena em Educação Física escolhido como estudo de caso, a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino, o “Multieducação” e o “Caderno do professor”, uma coletânea de textos direcionados aos professores atuantes nesta secretaria de ensino. Cabe ressaltar que os documentos analisados tiveram como parâmetro a busca por elementos que apresentassem indícios de preocupação com as categorias multiculturais (raça, etnia, gênero, etc.).

- **Questionário**

Embora seja identificado por Rizzini, Castro e Sartor (1999) como uma técnica de coleta de dados para pesquisas quantitativas, optou-se por aplicá-lo junto aos professores de Educação Física, atuantes na Secretaria de Ensino e lotados nas 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), pois permitiu que um maior número de pessoas pudesse ser alcançado. Constou de nove questões, sendo cinco fechadas e quatro abertas (conforme o apêndice C) e teve como objetivo captar a opinião dos professores quanto às estratégias de formação continuada aplicadas pela Rede de ensino. Circularam cerca de setenta questionários e obtivemos trinta e um respondidos. Destes questionários devolvidos, vinte e quatro foram entregues aos professores, pessoalmente pela pesquisadora e sete foram respondidos via *Internet*. A pesquisadora esteve presente para esclarecer alguma possível dúvida, mas sempre tomando o cuidado de não induzir a resposta do entrevistado. Foi solicitado aos professores que estes respondessem ao questionário e o entregassem imediatamente ao pesquisador, o que não ocorreu em todos os casos. A coerência entre os assuntos foi respeitada no momento da confecção das questões, para que os indivíduos



pesquisados pudessem responder ao questionário da melhor forma possível. O pesquisador deixou por conta do respondente a sua identificação ou não no questionário.

### **3ª Etapa- Análise dos Dados**

Lüdke e André (1986) nos indicam que a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material coletado, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e identificando nelas, tendências.

Quanto ao questionário aplicado junto aos professores de Educação Física, participantes de estratégias de formação continuada, os dados foram agrupados em categorias. Logo após os dados foram tabulados, ou seja, organizados em tabelas, possibilitando a verificação das relações que eles têm entre si. Para a análise dos questionários a “Análise do Discurso” também foi utilizada como técnica de análise uma vez que o questionário também foi composto por questões abertas.

Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999), a Análise do Discurso estuda os processos discursivos característicos de um determinado grupo social e deve interrogar-se sobre a articulação entre o processo de produção de um discurso, as condições em que ele é produzido e seus efeitos. Quando alguém fala ou escreve o faz com uma intenção, mesmo que esta não seja totalmente clara para seu autor. A análise procura explicar a quem o autor está se dirigindo, o que está dizendo e qual será sua intenção.

No caso da presente pesquisa, a Análise do Discurso também foi utilizada para analisar as entrevistas realizadas.

Quanto aos documentos que foram analisados, a “Análise de Conteúdo” nos pareceu ser a técnica de análise de dados mais condizente. Rizzini, Castro e Sartor (1999) nos indicam que a “Análise de Conteúdo” nasceu com o pressuposto de que os textos não são transparentes. A apreensão intuitiva de um texto pode conduzir a interpretações opostas, dependendo da pessoa que lê. Deve-se, porém, entender que a Análise de Conteúdo não trata-

se de esmiuçar e desvendar tudo o que o texto traz mas sim pretende ser uma técnica de investigação de textos que permite ir além das aparências.

Esta técnica de análise de dados foi direcionada para a interpretação do “Caderno do professor”, da proposta curricular “Multieducação” documentos estes fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, das resoluções que instituem diretrizes para os cursos de licenciatura plena em Educação Física e do Projeto Político Pedagógico da Instituição Superior de Ensino escolhida como estudo de caso. Cabe ressaltar que esta análise foi feita, tendo como base, “indicativos multiculturais”, ou seja, questões pertinentes à problemática multicultural, ligadas à etnia, à raça, ao gênero, às preferências sexuais, à religião, ao tipo físico assim como a qualquer tipo de preconceito.

### **1.6 Organização do estudo**

O presente estudo encontra-se organizado da seguinte forma: O capítulo I tratou da introdução do estudo, ou seja, abordou a construção da situação-problema, a justificativa e os objetivos do estudo, os autores que elegemos para ancorar nossas análises bem como a opção metodológica eleita. No capítulo II tratamos do aprofundamento do referencial teórico no qual nos baseamos para nossas análises e reflexões; no capítulo III apresentamos o estudo de caso do curso de formação de professores de Educação Física, a análise das diretrizes que o regulamentam, a análise das entrevistas realizadas com o diretor da instituição e com a coordenadora de pós-graduação em Educação Física, assim como o balanço destas análises; no capítulo IV discutimos o estudo de caso referente à formação continuada de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, o “Caderno do professor” e o “Multieducação” assim como a análise da entrevista realizada com as responsáveis pela formação continuada de educadores físicos desta Secretaria de Educação. Apresentamos também a tabulação e análise dos questionários aplicados junto a trinta e um

professores de Educação Física atuantes em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro assim como o balanço destas análises e finalmente no capítulo V apresentamos nossas conclusões quanto aos dados coletados e nossas recomendações para futuras pesquisas.

## CAPÍTULO II

### O REFERENCIAL TEÓRICO

#### **2.1 Afinal, Multiculturalismo ou Interculturalismo?**

Ao nos decidirmos pela perspectiva multicultural, para centrarmos nosso eixo de discussão, sabíamos que o caminho não seria fácil. O diálogo em torno da utilização dos termos “multicultural” e “intercultural” parece ser intenso e apaixonado. Por inúmeras vezes fomos questionados quanto à utilização de um termo e não do outro. Segundo Candau e Koff (2006), autores como Jordan, Bartolomé Pina, McLaren, Banks, Forquin, Abdallah-Pretceille entre outros, trazem uma série de reflexões a respeito das aproximações e diferenças entre Multiculturalismo e Interculturalismo.

Tentando fazer mais uma aproximação destes termos, citamos Candau e Koff (2006) ao nos trazer que educar na perspectiva intercultural trata-se de uma objetiva intenção de promover o diálogo entre diferentes grupos culturais, compostos por indivíduos cuja identidade cultural é aberta e em permanente construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural.

No que tange a discussão acerca das identidades, Ferrari (2007) indica que as identidades não devem mais ser vistas como algo que tenha fim, que não se altere. Ao contrário disso, o autor considera que elas devam ser percebidas como plurais, intermináveis e negociadas permanentemente.

Candau (2005) nos chama atenção para o Multiculturalismo aberto ou interativo ou interculturalidade. A autora cita Jordan (apud CANDAU, 2005), autor que afirma que os termos “multicultural” e “intercultural” têm sido utilizados como sinônimos. Acredita-se que “multicultural” seja mais utilizado na bibliografia anglo-saxônica enquanto que “intercultural” seja predominante na Europa.

Forquin (2000) enfatiza que a vertente “aberta e interativa do Multiculturalismo seja o então chamado” interculturalismo “.

Para Abdallah-Pretceille (apud CANDAU, 2005) “multiculturalidade” e “interculturalidade” tratam-se de termos distintos. A autora acredita que o modelo multicultural prioriza o grupo de pertencimento assim como se preocupa com a garantia dos direitos de cada grupo enquanto que a perspectiva intercultural não concebe as culturas como estados, como entidades independentes e hegemônicas, mas considera a interação como elemento fundamental. Trata-se de uma perspectiva interdisciplinar que articula diferentes dimensões de caráter conceitual, metodológico e ético.

De acordo com Canen & Oliveira (2002), o Multiculturalismo caracteriza-se pelo movimento teórico-político que procura, não apenas combater qualquer tipo de preconceito, mas também problematizar a construção das diferenças. No que diz respeito ao “diferente”, corroboramos com Arendt (apud CANDAU, 2005), ao explicitar que “são considerados diferentes aqueles que, por suas características sociais e/ou étnicas, por serem considerados “portadores de necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm, a cada dia, negada sua cidadania, seu direito a ter direitos”. (apud CANDAU, 2005, p.15). De acordo com Gomes (apud LADE, 2005), as diferenças podem ser percebidas como construções realizadas através do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. O autor acredita que os grupos culturais tornam “o outro” diferente, no intuito de dominá-lo, de fazê-lo inimigo.

Para Gonçalves e Silva (apud CANEN e MOREIRA, 2001), falar em Multiculturalismo implica em falar do “jogo das diferenças”, jogo este definido, nas lutas sociais, por atores que viveram em posições desprivilegiadas de discriminação e preconceito

no interior das sociedades de que fazem parte. Para estes autores, as abordagens pedagógicas multiculturais não podem fazer-se desvinculadas de propósitos de cunho político.

Conforme nos indicam Faria e Garcia (2003), o que não deve ocorrer é a sobreposição de culturas preconizadas pelos grupos mais “fortes” e dominantes, tornando os grupos dominados, excluídos ou mais “fracos” como pertencentes a culturas pitorescas e deslocadas de sua verdadeira origem.

Diante do que foi exposto nos parágrafos anteriores, escolhemos o termo “Multiculturalismo” por ser mais abrangente e nos permitir uma análise acerca das suas diversas nuances. A seguir, discutiremos o que os diversos autores têm a nos dizer acerca das diferentes abordagens multiculturais.

## **2.2 Vertentes multiculturais**

O Multiculturalismo por ser um termo altamente polissêmico, sugere muitas interpretações. Peter McLaren (2000a) apresenta algumas vertentes deste campo teórico. O autor chama de “Multiculturalismo conservador ou empresarial” a vertente multicultural que defende a construção de uma cultura comum. Para McLaren (2000a), este viés multicultural não questiona regimes dominantes de discurso e práticas culturais e sociais vinculadas à dominação global, de certa forma inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas. A inserção na chamada “cultura dominante” exige que os desfavorecidos desracializem-se e dispam-se de sua própria cultura. McLaren intitula de “Multiculturalismo humanista liberal” a luta pela criação de programas específicos, a fim de criar a igualdade de oportunidades para os diferentes grupos (étnicos e sociais) uma vez que esta perspectiva acredita na equiparação intelectual entre eles. Quanto ao Multiculturalismo liberal de esquerda, McLaren acredita que esta postura enalteça as diferenças culturais e a mesma sugere que enfatizar a igualdade racial, por exemplo, pode abafar diferenças importantes e

responsáveis por comportamentos, atitudes e práticas sociais. Os multiculturalistas liberais de esquerda tendem a essencializar as diferenças culturais, ou seja, acreditam que estas ocorram como “essências”, independentes de história, cultura e relações de poder. Por fim, McLaren apresenta o Multiculturalismo crítico, tendência na qual se situa e que sugere a discussão em torno da construção das diferenças (CANDAUI, 2005). O autor indica que, se pretendemos agir como “multiculturalistas críticos”, devemos

[...] ajudar ativamente os estudantes a desafiarem cenários de hierarquia discursiva, em vez de deslocalizá-los e des-historicizá-los, e a contestarem as maneiras pelas quais os seus desejos e prazeres estão sendo policiados. É importante que, como educadoras(es) críticas(os), nós simplesmente não manipulemos as alunas e alunos a aceitarem nossas posições intelectuais e nem tenhamos a intenção de, ao mesmo tempo, falar *por* eles. Nem deve a nossa teorização crítica simplesmente estar a serviço da cultura de dominação ao estendermos os *insights* dos nossos estudantes para o sistema atual sem ao mesmo tempo desafiarmos os princípios do sistema. Não podemos nos dar ao luxo de apenas desengajar os estudantes temporariamente da *doxa* – a linguagem do senso comum. Se queremos motivar as alunas e alunos para uma práxis transformadora, os estudantes devem não apenas ser encorajados a escolher uma linguagem de análise que esteja apoiada em um projeto libertador, mas devem investir afetivamente neste projeto. (MCLAREN, 2000a, p.155)

Canen (2006) trata a perspectiva multicultural crítica como aquela que focaliza marcadores identitários “mestres” para definir identidades coletivas (negros, índios, homossexuais, etc) e que desafia discursos que as silenciam e que as tratam de modo preconceituoso.

Neira (2007) nos indica que o Multiculturalismo crítico se interessa essencialmente pelas relações entre a pedagogia, a justiça e a transformação social.

Giroux (apud NEIRA, 2007) afirma que o fundamento da proposta multicultural crítica é o seu esforço em fazer com que a aprendizagem tome parte da luta dos discentes, por justiça social. Mediante uma pedagogia pautada no olhar multicultural crítico, os estudantes poderão encontrar ferramentas para analisar de que forma as relações de poder interferem nas suas vidas e como fazer para resistir à sua opressão.

Para Canen e Moreira (2001) o Multiculturalismo crítico traz à tona, com base na teoria crítica, as relações entre cultura e poder. De acordo com esses autores, esse viés multicultural busca trabalhar no sentido de dar vez e voz para as culturas historicamente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar todos os tipos de preconceitos e promover espaços transformadores e emancipatórios.

Shohat (apud McLAREN, 2000b), cita ainda o “Multiculturalismo revolucionário”, perspectiva esta que

[...] desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstituir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos (SHOHAT, apud McLAREN, 2000b, p.284).

Como podemos identificar a partir do trecho acima, o Multiculturalismo revolucionário não se preocupa apenas com os aspectos culturais, vai além, abrange a temática política e social como cerne de suas preocupações.

Além do viés crítico multicultural, Canen (2007) identifica mais duas vertentes centrais na concepção de Multiculturalismo, uma delas trata-se da perspectiva liberal que admite a existência de diferentes culturas, mas que não discute seu processo de construção e nem analisa criticamente os discursos que congelam as diferentes identidades culturais e fazem emergir os preconceitos. A autora sugere que este seja o caso de celebrações, na cultura escolar, por exemplo, do dia do índio, da consciência negra, da semana do folclore, a apresentação das vestimentas e costumes típicos de outros países e regiões e assim por diante. Acreditamos que esta nuance multicultural se aproxime do “Multiculturalismo liberal de esquerda”, intitulado desta forma por McLaren.

A perspectiva multicultural crítica, sugerida por McLaren (2000a) e Canen (2006), nos pareceu, no início de nossa pesquisa, ser suficiente para dar conta de nossas questões de



estudo, porém os estudos pós-coloniais nos chamaram atenção para a construção discursiva das diferenças assim como para o processo de hibridização cultural. Conforme Canen (2007), o olhar multicultural crítico tem sido tencionado por posturas pós-coloniais que apontam a necessidade de se identificar na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Surge então o que a autora chama de Multiculturalismo pós-colonial, mais uma perspectiva multicultural, sendo que esta considera as identidades como plurais, construídas na hibridização dos diversos marcadores identitários que podem constituir um mesmo indivíduo e enfatiza a necessidade do cuidado em não se recair em discursos congeladores das identidades e o caminhar para o reconhecimento de que existem diferenças dentro dos diversos grupos culturais.

### **2.3 Prática pedagógica multicultural**

Canen e Oliveira (2002) nos fornecem três categorias para que uma prática pedagógica se torne multicultural: a crítica cultural permanente dos discursos, a hibridização e a ancoragem social dos discursos. As autoras referem-se à crítica cultural permanente dos discursos como a possibilidade dos alunos analisarem suas diversas marcas identitárias, criticar mitos sociais ditos como “verdades” e construir solidariedade em torno dos princípios da liberdade, da prática social e da democracia ativista. Para tal as autoras sugerem quatro dimensões para que a prática pedagógica multicultural ocorra: a “construção”, “voz e escolha”, “crítica” e o “ativismo social”. A “construção” vem a ser a produção do conhecimento do discente a partir de estratégias que o auxiliem a analisar as informações recebidas sobre a diversidade cultural, de forma crítica. “Voz e escolha” referem-se ao desenvolvimento de atividades que permitam que todos os alunos possam interagir e realizar suas escolhas. A “crítica”, como o nome sugere, envolve a realização de atividades que possibilitem que os alunos discutam assuntos relativos à diversidade cultural e às relações de

poder, existentes na sociedade, de forma crítica e por fim o “ativismo social” visa incentivar a tomada efetiva de posição dos discentes, baseada nas três dimensões anteriores, que levem a reais possibilidades de uma oposição ativa às condições de desigualdade.

Ao apresentarem a hibridização como categoria pedagógica multicultural, Canen e Oliveira (2002), referem-se à linguagem híbrida, ou seja, uma linguagem que procure superar os engessamentos identitários e as metáforas preconceituosas, incorporando discursos múltiplos, levando a uma descolonização dos mesmos. O processo de hibridização sugere uma releitura dos próprios marcos discursivos das classes dominantes, com base no contato com as diversas culturas dos grupos dominados.

Canen (2004) destaca que o conceito de hibridização se assenta na hipótese de que as culturas são múltiplas e diferenciadas internamente, o que nos faz admitir que mesmo dentro dos grupos culturais existam diferenças e resistências. A autora ainda nos remete à importância da superação do engessamento identitário presente em nuances multiculturais que apenas priorizam o reconhecimento de diferentes culturas, nuances estas não atentas às constantes movimentações e dinamismos identitários, presentes no interior das identidades e grupos culturais.

A ancoragem social refere-se às conexões entre discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros, visando o alargamento da compreensão das relações entre conhecimento, pluralidade e poder. Para as autoras

[...] realizar essas conexões significa olhar criticamente para percepções e idéias relativas a conhecimento, educação, formação docente e outras categorias, analisando as presenças e ausências nesses discursos, entendendo-os como intimamente ligados a dinâmicas sociais, culturais e históricas, que passam a ser objeto de discussão. (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p.64).

Ilustramos a ancoragem social com o tema da Educação Física referente ao sucesso nos esportes, em que o discurso que remete aos motivos que levam indivíduos com as mesmas condições físicas, terem ou não sucesso na prática de esportes, aparecem ancorados em

discursos sociológicos, culturais e históricos. Tais discursos podem citar aspectos relacionados à classe social, cor, raça e até mesmo sexo.

No caminhar da presente pesquisa nos ficou claro que, embora possamos nos situar nesta ou naquela perspectiva multicultural, os três olhares sugeridos por Canen (2006), encontram-se na maioria das vezes, entrelaçados nas práticas e discursos escolares. Concordamos com a autora que propõe que a cultura escolar não se limite a uma ou outra forma de Multiculturalismo, mas que

[...] no horizonte da conscientização do caráter híbrido e sempre provisório das identidades, possa mesclar atividades e dinâmicas que contribuam para construção de discursos valorizadores da pluralidade cultural, cujo cerne seja o de desafiar binarismos e construções do “outro” a partir de seu congelamento discursivo. Nesse percurso, ainda que, em certas ocasiões, marcadores-mestres sejam destacados e identidades coletivas sejam o foco, em perspectivas multiculturais liberais ou críticas, de modo a destacar as lutas de identidades como a identidade negra pela superação de discursos e práticas racistas, em outros a relativização da dicotomização que o foco sobre tais marcadores traz deve ser realizada, sob pena de se reproduzir discursos congeladores de identidades e dicotomias, ainda que com seus termos invertidos. (CANEN, 2006, p.40)

Entendemos ainda que a escolha por um viés liberal multicultural talvez não seja a melhor forma de se aguçar a consciência crítica dos educandos mas sabemos que esta escolha pode gerar, futuramente, diálogos críticos sobre a construção das diferenças e dos preconceitos.

#### **2.4 E a Formação de professores de Educação Física?**

Passando a discussão para o campo da Educação Física, o que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física? Quais são os saberes específicos da Educação Física? O que diferencia os conteúdos da Educação Física de uma série para outra? A Educação Física tem saberes a serem transmitidos ou capacidades e habilidades a desenvolver? Será que a competição ainda se encontra fortemente presente no currículo e na prática da Educação Física? Por quê?

Forquin (2000) parece criticar o relativismo e deixa clara a importância do ensino de “certas coisas” em lugar de outras e nos afirma que é necessário ensinar algo que valha a pena. Não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio no conteúdo a ser ensinado.

Será que a Formação de professores de Educação Física é contemplada com questões ligadas à diversidade cultural? Os professores de Educação Física estão prontos para encarar os diversos sujeitos como portadores de diversas marcas identitárias? Será que a formação que se concretiza na universidade é suficiente para que o egresso seja um professor reflexivo e que problematize a construção dos preconceitos? Mesmo não tendo as respostas para essas questões não podemos deixar de admitir que o preconceito está presente em toda e qualquer instância social.

Conforme indicado por Candau (apud CANEN, 1997), grande parte dos educadores ainda apresenta uma posição “a-crítica” com relação às questões referentes à educação escolar e culturas, posição esta marcada por uma falta de reflexão sobre o assunto.

Candau (2003) nos apresenta uma pesquisa realizada no período compreendido entre os anos de 2000 e 2002 que versava sobre o preconceito na escola. Foram entrevistados dezesseis estudantes de quinta a oitava série do ensino fundamental e também do ensino médio, todos de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Ao serem convidados a definir a “discriminação” todos os entrevistados indicaram por meio de suas respostas que a discriminação se expressa com diferentes comportamentos, gestos, palavras, etc. Um dos jovens relacionou discriminação com doença e afirmou: “A discriminação é uma doença que se apossou do povo brasileiro” (CANDAUI, 2003, p.80).

Ao serem estimulados a identificar práticas escolares realizadas dentro do estabelecimento de ensino, para combater o preconceito e a discriminação, todos os

entrevistados responderam que nenhuma prática caminhava para este fim. No entanto, algumas sugestões para combater o preconceito e a discriminação foram assinaladas pelos jovens: (a) trabalhar esta perspectiva desde a tenra idade; (b) aprofundar o discurso antidiscriminatório nas nossas raízes culturais e étnicas; (c) valorizar diferentes manifestações culturais, o diálogo entre alunos e professores, o trato igualitário, carinhoso e mais humano, o respeito à maneira de ser de cada indivíduo; (d) organizar campanhas e eventos de reflexão, discussão e debate.

A temática multicultural apresenta-se fortemente instigante e complexa. No meio acadêmico seus militantes e seus opositores defendem suas posições de forma apaixonada. Existem várias tensões em torno da terminologia a se aplicar: Multicultural ou Intercultural? Multiculturalismo conservador ou interativo? De forma alguma tentamos, com a realização desta pesquisa, esgotar o assunto e nem podemos, uma vez que este se encontra em ebulição, porém cabe perguntar: O que o Multiculturalismo nos oferece de concreto? Podemos pensar em educação multicultural? Currículo multicultural? Sabemos que são muitos os questionamentos, mas procuramos reforçar o diálogo entre a temática multicultural com o campo da Educação Física, campo este historicamente marcado pela ideologia neoliberal e pela busca do “vencer a qualquer custo”. A competição ainda se encontra presente na prática de alguns educadores físicos o que faz com que muitos alunos sejam excluídos por não se encaixarem na visão empreendedora do vencedor. Autores como Kunz, Moreira e Darido (apud FIORANTE e SIMÕES, 2005), ao realizarem estudos sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, constataram que este campo, na maioria das vezes, ficava reduzido a objetivos mecanizados, de rendimento, performance, visando somente ao desenvolvimento de algumas modalidades esportivas, privilegiando assim, os estudantes que têm mais aptidão para a prática desportiva enquanto que os considerados “menos aptos” eram prejudicados de alguma forma. Cunha Júnior (apud SIMÕES, 2006) revela em sua pesquisa,

frases e depoimentos discriminatórios que apareciam constantemente nas aulas de Educação Física, observadas pelo autor. Expressões como “menino não chora”, “futebol é coisa para homem”, “esporte de menina é queimado”, “mulher não pode brigar”, “eu não fico no grupo de meninas” e outras mais, apareciam constantemente e demonstravam que o grupo feminino era frágil, submisso e desprovido de habilidades físicas. O autor acredita que a grande causa para a discriminação contra o grupo feminino se deva à prática da Educação Física ligada à competitividade e à aptidão física. Bracht (apud NUNES, 2006), afirma que muitos professores valorizam o esporte na escola atribuindo-lhe função determinante na socialização dos educandos e assim advogam a favor de sua permanência no currículo. Para o mesmo autor, as condições do esporte institucionalizado refletem a postura de uma sociedade autoritária e, além disso, por meio das regras esportivas, imprime-se comportamentos nos indivíduos, adequando-os às normas da concorrência e da competitividade. O autor ainda adiciona que o respeito incondicional e sem questionamento para com as regras da prática esportiva, proporciona o surgimento de um indivíduo conformado dentro do sistema social que faz parte.

Como já discutimos anteriormente (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007), as atividades excessivamente competitivas excluem aqueles considerados “diferentes”, os que não tiveram as mesmas oportunidades que os “vitoriosos”, aqueles que não possuem o “corpo ideal”, aqueles que não desenvolveram as habilidades específicas para a realização de determinado desporto ou atividade. Diante destas situações de exclusão, o Multiculturalismo, como campo teórico e político, propõe lentes pelas quais políticas e práticas pedagógicas podem representar justamente espaços transformadores na perspectiva da valorização da pluralidade cultural e na luta contra qualquer tipo de preconceito (CANEN e CANEN, 2005a; McLAREN, 2000a).

A prática da Educação Física parece ser espaço propício para o surgimento de situações preconceituosas e excludentes. Ferrari (2000), ao realizar um estudo sobre homoerotismo masculino, pôde observar que as aulas deste componente curricular eram marcadas por atitudes discriminatórias contra os alunos vistos como homoeróticos, atitudes estas advindas do próprio professor. Para o autor, este tipo de atitude dos docentes, ao discriminar e dar tratamento diferenciado para um determinado grupo de discentes pode contribuir para estes incorporem os preconceitos e pensem a si mesmo como “realmente diferentes” (p.2). Kunz (apud SIMÕES, 2006), relata que o encontro do campo da Educação Física tradicional com a concepção de corpo biológico torna-se um mecanismo irrefutável de discriminação. Para a autora, a dificuldade de socialização entre meninos e meninas na escola advém da presença das imagens – padrão, masculina e feminina - mesmo que se encontrem em outros marcadores identitários como raça, classe social ou religião – neles internalizadas.

Concordamos 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 técnica, para tornar-se um campo de atuação que considere o ser humano como ator cultural e social.

Canen e Moreira (2001) afirmam que o processo curricular ancorado em uma perspectiva multicultural tem dois grandes propósitos:

[...] promover o respeito pela diversidade e preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol da justiça social. No primeiro caso, trata-se de reduzir preconceitos, de estimular atitudes positivas em relação ao “diferente”, de promover a capacidade de assumir outras perspectivas, de propiciar o desenvolvimento da empatia. No segundo, trata-se de evidenciar as relações de poder envolvidas na construção da diferença, de criar oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, de incentivar habilidades e atitudes necessárias ao fortalecimento do poder individual e coletivo, bem como de desenvolver habilidades de pensamento crítico. (CANEN e MOREIRA, 2001, p.30)

Tendo como base estes dois propósitos sugeridos por Canen e Moreira (2001) acreditamos ser necessário que o professor de Educação Física seja capaz de incentivar a

realização de atividades que estimulem a participação de todos os alunos, independente de suas habilidades ou limitações; de criar situações em que os considerados “diferentes” tenham voz e vez; de fazer com que suas aulas tenham um clima de diálogo em que todos se sintam à vontade para expor suas vontades e anseios e que, acima de tudo, seja capaz de admitir seus preconceitos para que estes sejam superados, afim de que suas aulas não sejam mais um lugar de construção de diferenças e estereótipos. Canen e Moreira (2001) afirmam que a intenção da formação docente multiculturalmente ancorada é a realização de um profissional capaz de refletir criticamente sobre seus discursos e práticas de forma a avaliar permanentemente em que medida suas aulas são úteis para que seus educandos interajam em meio a uma sociedade multicultural, de forma reflexiva e crítica.

Conforme apontam Oliveira e Silva, Janoario e Canen (2007), maneiras de trabalhar multiculturalmente com a formação de professores de Educação Física podem ser apresentadas. Em uma primeira perspectiva, articular a visão multicultural a temas mais convencionais na Educação podem ajudar, na medida em que relativizam visões homogeneizadoras e incorporam a diversidade cultural nas metodologias, currículos e estratégias de avaliação. Uma outra forma trata-se de articular as atividades escolares propostas em estágios supervisionados às diversas culturas seguindo-se de discussões e debates sobre formas plurais de se trabalhar o corpo com as danças e os ritos. Outro exemplo são os jogos cooperativos que, conforme Soler (2006) devem estar sempre acompanhados de atitudes que favoreçam o respeito, a valorização e a integração de todos. Entendemos que tais jogos estão pautados em princípios de inclusão, onde os objetivos são comuns e as metas são compartilhadas em benefício de todos os participantes.

Assim, incentivar a cooperação no lugar exclusivo da competição, a valorização da diversidade em contraposição a visões mercadológicas da homogeneidade como sinônimo de “sucesso” são, pois, caminhos relevantes para a articulação do Multiculturalismo nesta que é



atividade primordial para o bem estar e a socialização: a Educação Física. Para isto, é importante que, como sugerem Canen e Canen (2005b), se trabalhe, também, as instituições e organizações como entidades multiculturais, elas próprias voltadas à valorização de um clima institucional aberto às diferenças, fomentador da pluralidade e desafiador de pensamentos únicos. Isto inclui nossas escolas, bem como nossas instituições de formação de professores, para que o projeto multicultural impregne projetos político pedagógicos e as relações institucionais cotidianas, nas mesmas (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007).

Canen e Moreira (2001) apresentam algumas sugestões, de acordo com literatura especializada e revisada por estes autores, de estratégias adequadas à formação docente multicultural:

[...] oferta de cursos que abordem questões culturais; discussões em torno dos elementos constitutivos das identidades dos professores; debates sobre questões polêmicas envolvendo pluralidade cultural e preconceitos a ela relacionados; críticas de artigos polêmicos publicados na imprensa; análises de situações de discriminação e elaboração de ensaios sobre elas com a utilização de diferentes fontes; reflexões pessoais sobre a própria identidade e sobre como diferentes aspectos dessa identidade influenciam as experiências e as formas de significá-las; mesas - redondas com a participação de pessoas de padrões culturais diversos; desenhos do mapa-múndi compreendendo sua construção e explicitando o etnocentrismo nele evidenciado; oferta de cursos sobre a história de um grupo oprimido; organização do currículo da formação docente com base em categorias como cultura, conhecimento, poder, história, linguagem, diferença, discriminação, identidade; análises de autobiografias, narrativas pessoais, romances, poesias, músicas, filmes, anúncios, participação em experiências comunitárias e assim por diante. (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 32).

Os autores ainda destacam a importância do “diálogo” como elemento fundamental na prática docente multicultural, seja na discussão da construção identitária dos futuros docentes, seja em discussões desafiadoras de preconceitos e estereótipos. (CANEN e MOREIRA, 2001). No caso das aulas de Educação Física, discussões que critiquem as pretensões a “verdades únicas” acerca das habilidades físicas de acordo com a raça, por exemplo, podem eliminar formas de essencializar identidades e de visões estereotipadas, desde que conduzidas de forma não-preconceituosa e multicultural.

Entendemos que a perspectiva multicultural crítica pós-colonial (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007) pode propor caminhos para o enriquecimento da Educação Física. Este foco multicultural incorpora as outras abordagens e vai além, trabalhando com as diferenças dentro das diferenças. Diante disso, um dos caminhos propostos vem a ser a articulação das disciplinas dos cursos de graduação em Educação Física à perspectiva multicultural. Isso significa mostrar as tensões entre visões mais universais de assuntos como saúde, corpo, esportes, avaliação da aprendizagem, com visões que mostrem de que forma povos diversos e identidades plurais trabalham com tais categorias.

Outras contribuições incluem, analisar em que medida, perspectivas de valorização da diversidade e de inclusão estão presentes nas atividades de Educação Física escolar. Isso implica na formação do professor de Educação Física sensibilizado para a pluralidade identitária que inclui identidades femininas, masculinas, homossexuais, de religiões diversas, classes sociais plurais e assim por diante. No estágio supervisionado, por exemplo, verificar, por intermédio de checklists e discussões, de que forma o futuro professor está cômico dessa pluralidade pode ajudar a entender, por exemplo, visões culturais diversificadas que, muitas vezes, são responsáveis por atitudes mais tímidas ou mais ousadas nos jogos esportivos e que, nem por isto, devem ser desconsideradas ou menosprezadas, em nome da hegemonia do pensamento único (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007).

Da mesma forma, estar atento a processos de intimidação com relação a identidades marginalizadas, por parte de alunos e professores, no âmbito das atividades de Educação Física, é outro aspecto da preparação multicultural de seus professores, de modo a se combater processos de assédio e bullying (referente à tortura imposta por colegas, a partir de apelidos, respostas grosseiras e outras manifestações de segregação e de preconceito). Incorporar atividades em que se mostre, com clareza, a importância de negros, mulheres, portadores de necessidades especiais e outras identidades plurais nas variadas formas de

atividades físicas é outra conduta ativa de se incorporar à perspectiva multicultural no âmbito da formação dos educadores físicos. A situação do negro que venceu uma modalidade nas Olimpíadas em plena era nazista, desafiando o preconceito e colocando por terra o ideal ariano relativo ao desempenho esportivo ilustra bem esta perspectiva. Nascimento (apud RANGEL, 2006) sugere que para desmobilizarmos o preconceito e a discriminação nos cursos de formação de professores, devemos desvelar as significações discriminatórias da linguagem e dos conteúdos escolares, bem como estar atentos às atitudes agressivas contidas em brincadeiras – à primeira vista sem importância – apelidos e pequenos incidentes. Os impactos desses “pequenos” fatos podem interferir na formação de uma personalidade infantil de forma crucial.

Aproveitar e até mesmo gerar situações nas quais as diferenças de linguagem, religião, sexo, cor, raça, preferência sexual sejam externadas, nos parece ser uma alternativa para criar um clima de discussão em torno da diversidade. A partir deste diálogo, o viés multicultural pós-colonial (CANEN, 2006) pode ajudar na compreensão de que os indivíduos são diferentes e que nem por isso suas culturas devem ser encaradas de modo hierárquico.

No que diz respeito à formação continuada de professores, em um viés multicultural, Canen e Santos (2006) sugerem uma perspectiva tripla: primeiramente levar em conta as identidades plurais dos atores envolvidos, ou seja, os docentes. Em uma segunda perspectiva as autoras sugerem que os professores envolvidos fossem vistos não como objetos da formação continuada, mas sim como sujeitos ativos, participantes, parceiros desta formação, construindo e ressignificando assim, suas identidades diante do processo e finalmente na terceira e última perspectiva, contribuir para que os professores se tornem pesquisadores em ação, produtores de seus discursos e não apenas “consumidores” das produções acadêmicas.

Longe de esgotar a questão e de prescrever atitudes a serem adotadas pelos professores, trata-se, na perspectiva que defendemos de articular a formação docente a uma

perspectiva multicultural, área que tem na Educação Física, campo aberto a futuros estudos e pesquisas, de modo a trilharmos rumo a sociedades cada vez mais saudáveis, abertas à diversidade e respeitadoras das identidades plurais que nos enriquecem. Segundo Silva (apud RANGEL, 2006), um professor despreparado para lidar com a diversidade cultural e a realidade social de seus educandos pode inserir e/ou perpetuar o racismo e os demais tipos de discriminação no ambiente escolar.

Iniciaremos na seção a seguir o primeiro estudo de caso a ser analisado: o curso de Licenciatura Plena em Educação Física.

### **CAPÍTULO III**

## **ESTUDO DE CASO I: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **3.1 Análise documental**

Esta seção tem como objetivo analisar os documentos pertinentes à formação inicial de professores de Educação Física, escolhida como estudo de caso, de modo a perceber em que medida estão impregnados por potenciais multiculturais (CANEN, 2002). Os objetos de análise desta seção foram citados pelo diretor da universidade em estudo (por ocasião da entrevista discutida na seção seguinte) e serão mencionados a seguir:

- Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 1 de 18 de Fevereiro de 2002;
- Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 2 de 19 de Fevereiro de 2002;
- Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior nº 7 de 31 de Março de 2004;
- Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, escolhido como estudo de caso.

#### **3.1.1 Legislação**

Longe de tentarmos esgotar a discussão acerca das Diretrizes Curriculares mencionadas acima, nosso objetivo específico neste estudo foi, da mesma forma que Canen e Xavier (2005), detectar (ou não) potenciais multiculturais nas leis que regulamentam os cursos de graduação. Logo, só mencionaremos os itens da referida Resolução, que de alguma

forma têm relação de maneira positiva ou negativa com as categorias e preocupações multiculturais mencionadas nos Capítulos I e II deste estudo.

Analisaremos e discutiremos, primeiramente, a Resolução nº 1 de 2002. Esta Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, ou seja, os cursos de licenciatura, de graduação plena. De acordo com Muñoz, Silva, Alves, Santos e Bertoldi (2006), o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado em 1995, por ocasião do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e a partir de então surgiram intensos debates sobre as diretrizes orientadoras dos processos de formação voltados para o século XXI. Dentro do CNE foi criada a Câmara de Educação Superior (CES) que tem a incumbência de deliberar as diretrizes curriculares a serem propostas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para os cursos de graduação. O CNE e seu Conselho Pleno (CP) instituem em 18 de Fevereiro de 2002 as referidas diretrizes embora saibamos que esta Resolução apresente duas ressalvas referentes ao artigo 15: a primeira alteração foi indicada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 27 de agosto de 2004 que adia o prazo para que os cursos de formação de professores se adaptem às novas diretrizes e a segunda é mencionada na Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de novembro de 2005 que acrescenta o terceiro parágrafo no artigo mencionado acima.

A Resolução nº 1 de 2002 é composta por dezenove artigos que versam sobre a formação em nível superior dos professores de Educação Básica, independentemente do campo curricular. Já no artigo 2º, nos itens II e III encontramos preocupações com o trato da diversidade e com o enriquecimento cultural. O texto sugere que a formação docente ofereça aos futuros professores o preparo para “o acolhimento e o trato da diversidade e o exercício de atividades de enriquecimento cultural” (BRASIL, 2002). Coadunando com as idéias de Canen e Xavier (2005), os itens sugerem que a diversidade cultural trata-se de um tema “diferente”, um desvio, um aspecto folclórico que possa enriquecer a prática dos futuros professores, mas

não um tema que permita reflexões críticas acerca da construção de diferenças e de preconceitos. O “enriquecimento cultural” a nosso ver indica um viés multicultural folclórico (CANEN, 2006), pois admite a necessidade do reconhecimento de outras culturas, porém não sugere nenhuma discussão crítica acerca da temática.

O item VII sugere que a formação reforce a colaboração e o trabalho de equipe, preocupações que vão ao encontro das premissas multiculturais uma vez que Canen (2007) argumenta que a vertente multicultural crítica pós-colonial ou pós-modernizada preconiza o diálogo entre as diversas identidades.

O artigo 3º nos chamou atenção pela importância dada à “competência” na formação de professores. Conforme o item I do referido artigo, a “competência” é considerada como concepção norteadora na orientação dos cursos que irão formar futuros docentes. Em primeiro lugar, não fica clara a concepção de “competência” que é aplicada na lei, tendo em vista a polissemia do termo e outro aspecto para o qual despertamos é o apontado por Canen e Xavier (2005). Para as autoras, considerar a categoria “competência” como central, dentro de uma perspectiva profissionalizante vai de encontro a uma formação que preconiza a pesquisa e o “ser professor”, pois secundariza a visão do docente como “produtor do conhecimento”. Cabe ressaltar que os artigos que se seguem (artigo 4º, artigo 5º e artigo 6º) utilizam o referido termo de forma expressiva e o colocam como eixo central na construção do projeto político pedagógico das instituições de ensino superior, conforme o extrato referente ao artigo 6º:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: 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 ao domínio dos conteúdos a serem socializados [...]; 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, p.3).

Podemos perceber que no mesmo artigo, § 3º, além da menção às “competências” a serem consideradas, a lei propõe a inserção do debate acerca de assuntos contemporâneos que possam contemplar o conhecimento sobre grupos que se fundam através de marcadores identitários em comum, estando incluídos os portadores de necessidades educacionais especiais e os grupos indígenas. Mais uma vez o texto cita o “conhecimento sobre” indicando que essas culturas não fazem parte da nossa sociedade e da comunidade escolar. Novamente os “portadores de necessidades especiais” e os “indígenas” são vistos como “os outros” e não como “nós”. A lei contempla esses grupos no sentido de reconhecermos e aceitarmos suas culturas, mas não parece indicar que eles façam parte da sociedade multicultural na qual vivemos. A vertente folclórica é novamente contemplada (CANEN, 2006), embora argumentemos que este aspecto já se trate de um caminho inicial para a incorporação da perspectiva multicultural na formação de professores. Os discursos multiculturais crítico e pós-colonial podem oferecer pistas para a formação multicultural dos futuros professores. Conforme Canen e Xavier (2005), a perspectiva multicultural focaliza caminhos e estratégias para a preparação de docentes com condições reais para atuarem no contexto multicultural e desigual no qual a educação se insere de forma a valorizar a pluralidade de identidades culturais e desafiar preconceitos a ela relacionados.

Encontramos no artigo 7º da referida Resolução uma possibilidade de diálogo entre instituições de níveis de ensino diferentes. A lei sugere que os cursos de formação de professores trabalhem em interação com escolas de Educação Básica e desenvolvam projetos compartilhados de formação. Este convênio universidade-escola apresenta traços da perspectiva multicultural, uma vez que favorece o diálogo entre instituições que são diferentes, mas que compartilham de aspectos ligados aos choques e entrechoques identitários de seus atores e das tensões decorrentes da construção de uma identidade institucional coletiva (CANEN e CANEN, 2005b). Ainda no mesmo artigo, detectamos a preocupação da



legislação em assegurar, aos futuros professores, possibilidades de participação em eventos culturais, o que mais uma vez faz menção ao que Canen (2006) chama de vertente folclórica do Multiculturalismo.

Reconhecemos que esta Resolução avança no sentido do reconhecimento da pluralidade cultural, mas acreditamos que este reconhecimento possa vir acompanhado de possibilidades de diálogos acerca dos preconceitos existentes contra os grupos socialmente excluídos e que a construção discursiva das diferenças possa ser assunto relevante na formação de professores reflexivos e críticos.

No artigo 13º que discorre acerca da dimensão prática dos cursos de formação de professores, apontamos o estágio curricular supervisionado como uma forma de convênio universidade-escola de grande importância para a formação dos futuros educadores, uma vez que os permite observar e refletir sobre situações escolares reais, nas quais questões sobre diferenças de gênero, raça, etnia, preferência sexual, etc possam surgir, conforme o diretor da instituição que entrevistamos nos expõe e que será discutido nesta mesma seção.

Nos artigos seguintes não encontramos aspectos que possam ser vinculados às perspectivas multiculturais que dialoguem com os autores do nosso referencial teórico.

No que tange à Resolução nº 2 de 19 de Fevereiro de 2002, esta se trata de uma Resolução não muito extensa, constando apenas de quatro artigos, que não apresentam aspectos multiculturais a serem observados já que apenas se referem à duração e à carga horária dos cursos de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Quanto à Resolução nº 7 de 31 de Março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, esta consta de quinze artigos e de uma alteração anunciada na Resolução nº

7 de 4 de Outubro de 2007, adicionando alguns aspectos ao artigo 10, que serão apresentados oportunamente nesta seção.

No artigo 3º da referida Resolução, 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, com 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-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004, p.1, grifo nosso).

O primeiro aspecto a ser comentado trata-se do objeto de estudo da Educação Física, segundo o documento. Para Muñoz et al (2006) a velha noção de “movimento humano”, encontra-se ultrapassada. O autor aponta, ao comentar sobre a Resolução, a falta de aspectos mais avançados, tal como a cultura corporal de movimento, ligada à corrente crítico-superadora da Educação Física. Dentro desta corrente, a idéia de formação humana compreende as diversas dimensões da existência humana, tais como a científica, a pedagógica, a técnica, a ético-moral e a política.

No mesmo artigo detectamos, de acordo com a legislação, o comprometimento da Educação Física com a formação cultural dos educandos e dos futuros professores e no artigo seguinte encontramos “a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas” (BRASIL, 2004) como uma das responsabilidades do graduado em Educação Física. Notamos neste extrato, o viés folclórico do Multiculturalismo (CANEN, 2006). A legislação nos indica tratar a cultura como algo a ser conquistado, passado de grupo para grupo, apontando para a crença em um processo unilinear e histórico de autodesenvolvimento de toda humanidade, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passariam. Esta noção de cultura não é a preconizada pelo referencial que adotamos (CANEN e MOREIRA, 2001). A perspectiva multicultural que elegemos para embasar o presente estudo enfatiza a dimensão simbólica da cultura, ou seja, o

que a cultura faz, entendida como produção de grupos sociais plurais e não o que ela é, de uma forma meramente essencializada e congelada. (CANEN e MOREIRA, 2001).

No artigo 6º que enfatiza as “competências” que devem nortear o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores de Educação Física, “formação cultural” e “enriquecimento cultural” estão presentes. No mesmo artigo, encontramos ainda, como “competências e habilidades” a serem adquiridas pelos futuros educadores físicos, a preocupação em diagnosticar os interesses de diversos grupos culturais, conforme nos indica o 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, p.2)

O extrato acima se aproxima da noção de competência em uma concepção crítica do Multiculturalismo preconizada por Canen (1997). Para a autora este “viés” do termo competência consiste na preparação dos futuros professores para lidar com a pluralidade cultural e atuar como agentes na transformação da desigualdade social e educacional, daqueles que fazem parte de grupos culturais “dominados”, porém não detectamos a discussão crítica acerca das diferenças, nas diretrizes analisadas.

O § 4º do artigo 7º indica que as questões referentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais devem estar inseridas no conjunto dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física. A inclusão destes aspectos na formação dos futuros educadores físicos nos parece um avanço a caminho do respeito à diversidade cultural. Ainda que de forma folclórica (CANEN, 2007) o artigo legislativo nos oferece possibilidades do

reconhecimento das diversas culturas e do surgimento de diálogos que reflitam sobre a construção das diferenças.

Embora não seja o objetivo específico deste estudo, gostaríamos de mencionar a alteração realizada na referida Resolução. O artigo 10 que discorre sobre a prática como componente curricular, o estágio supervisionado e as atividades complementares, teve seu § 3º ampliado. O mesmo 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.

Acreditamos que esta alteração permita ao futuro professor não só observar, mas também 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.

Canen e Canen (2005a) propõem parcerias entre universidades e outras instituições, no sentido de se avançar do simples treinamento para a multiculturalidade, caminhando para uma perspectiva multicultural de educação, na qual a categoria identidade apresente-se como fator primordial nas propostas dos diversos campos.

Concluimos estas análises reconhecendo o esforço da legislação brasileira em incluir os aspectos culturais na formação, não só de professores, mas de todos os indivíduos, em toda Educação brasileira, conforme podemos observar até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém este reconhecimento acerca de culturas diferentes, não nos garante uma discussão crítica que desafie a construção dos preconceitos existentes em nossa sociedade.

### **3.1.2 Projeto Político Pedagógico**

Quanto ao Projeto Político Pedagógico do curso de formação de professores de Educação Física, escolhido como estudo de caso, trata-se de um documento que versa sobre

diversos aspectos do curso, tais como: apresentação histórica do curso, justificativa, finalidade e identidade do curso, concepção de currículo adotada para a confecção do projeto político em análise e turno adotado, objetivos do curso, perfil do egresso, organização e periodização curricular, ementário, formas de avaliação, aspectos da monografia, aspectos legislativos e atividades acadêmico-científico-culturais.

A apresentação histórica nos parece marcada pela grande importância do curso no contexto nacional. Fica evidenciado que muitos avanços ocorreram no campo da Educação Física, ao longo dos anos, e para acompanhá-los a instituição busca realizar constantemente mudanças. É dada grande importância à atualização docente e ao estímulo do avanço dos conhecimentos dos discentes.

Quanto à justificativa, finalidade e identidade, fica estabelecido no documento que a instituição opera com duas formações distintas: a Licenciatura Plena em Educação Física, cuja finalidade é a formação de professores de Educação Física para atuação nos diferentes segmentos da Educação Básica e o curso de Graduação em Educação Física, destinado à formação de professores de Educação Física para atuação em diferentes espaços de trabalho na área da cultural corporal de movimento, tais como academias, clubes, condomínios, etc. Cabe observar que para efeitos dessa pesquisa não será contemplado o curso de Graduação em Educação Física que também é chamado de Bacharelado em Educação Física.

Ao discorrer sobre a concepção de currículo adotada, fica exposta no documento a importância da formação continuada. Acredita-se que não haja mais espaço para os professores que cessem seus estudos ao término de sua formação inicial. Procura-se com a referida formação, fazer emergir professores reflexivos, que acompanhem as evoluções da nossa sociedade. As discussões sobre as mudanças curriculares são pautadas pelo perfil do educador que se pretende formar. Citando autores como Gimeno Sacristán, Contreras Jordán, Philippe Perrenoud e António Nóvoa (apud UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE

JANEIRO, 2006), o documento apresenta como ponto central deste referencial teórico, o entendimento que a formação inicial do professor deve ser dirigida com o objetivo de fazer dos futuros profissionais, professores reflexivos e críticos e preparados para buscar sua formação contínua de forma autônoma. Zeichner (apud TEIXEIRA, 2005), preconiza uma formação inicial de professores que os leve a refletir não somente sobre sua prática, mas também baseando-se no contexto atual, levando-o a analisar e entender as condições sociais que interfiram na sua prática pedagógica. Assim como Lade (2005), acreditamos em uma formação continuada que busque “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, num processo de interação mútua” (p.4).

Fica explicitado no documento, que se pretende adotar os pressupostos divulgados na “Proposta Curricular para os cursos de Licenciatura” (LOPES, CANEN e XAVIER apud UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2006), que consideram a educação como prática multidimensional. Para as autoras desta proposta curricular, entende-se como trabalho docente, a possibilidade de interpretar e problematizar a realidade educacional, de forma autônoma. Para elas isso significa:

- (a) a articulação do ensino com a pesquisa/investigação;
- (b) a busca cotidiana e sistemática de compreensão da complexidade da prática pedagógica, nela incluídos os processos de ensino-aprendizagem e as questões de currículo e ensino e os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que afetam a vida escolar;
- (c) a articulação dos conhecimentos anteriormente citados com aqueles que constituem os objetos de ensino dos futuros docentes(LOPES, CANEN e XAVIER apud UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2006).

A partir da Proposta Curricular mencionada no documento analisado, começamos a detectar potências multiculturais (CANEN, 2002) na mesma. Os aspectos culturais são citados como fatores que influenciam na educação escolar e desta forma devem ser levados em conta.

Ao citar o turno de funcionamento do curso, que até então era de duração integral (manhã e tarde), o projeto pedagógico propõe que o curso seja concentrado no período da manhã, para que o período da tarde possa ser aproveitado para as atividades acadêmicas relacionadas à pesquisa e extensão, orientação acadêmica, orientação de monografia, estágio supervisionado e para outras atividades que possam contribuir para o enriquecimento da formação do futuro professor. Esta nos parece ser uma alternativa da instituição para incentivar os futuros professores a se integrarem a algum projeto de pesquisa, a participarem de congressos e eventos e/ou até mesmo se inserirem como observadores em situações concretas de atuação de professores de Educação Física. Nos parece ser também uma forma de aproximar teoria e prática, permitindo aos educandos, aplicar seus conhecimentos de maneira concreta.

Fica claro no projeto pedagógico que a instituição oferece cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Treinamento Desportivo, Biomecânica e Esportes de Quadra. Detectamos a falta de cursos de pós-graduação em Educação Física escolar.

Quanto aos objetivos estabelecidos para o curso, o projeto pedagógico menciona como objetivos gerais:

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 e 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. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2006, p.15).

Os objetivos gerais nos indicam forte preocupação em atender aos anseios e necessidades da “maioria da população brasileira” e acreditamos que para isso, a preocupação com a diversidade cultural deva ser contemplada (CANEN, 2007). O documento ainda atribui importância à formação contínua dos futuros professores e os considera como “produtores” de conhecimento e não apenas como “consumidores”.

Embora os objetivos gerais do curso tenham este caráter democrático e transformador apresentado acima, vimos no conteúdo específico do curso de licenciatura em Educação Física, uma grande preocupação com as “competências técnicas” conforme podemos observar no extrato abaixo:

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. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2006, p.15).

O documento apresenta um perfil esperado do egresso do curso. Não sabemos se este perfil é atingido ou não, mas estamos cientes de que o respeito à diversidade cultural dos educandos está presente entre as expectativas dos responsáveis pelo curso, conforme nos indica o trecho abaixo:

Espera-se que o profissional formado em Educação Física tenha como características a 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**; 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 e possua ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do país, consciente das reais necessidades e possibilidades do aluno. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2006, p.15. grifo nosso)

Ao analisarmos o ementário das disciplinas lecionadas no curso, observamos que das trinta e oito disciplinas apresentadas, treze delas apresentam questões potencialmente multiculturais, evidentes. As preocupações consideradas vão desde a adaptação da Educação



Física a grupos portadores de necessidades educacionais especiais, até a noção do contexto sócio-histórico-cultural das disciplinas (CANEN, 2002).

Encontramos na disciplina “História da Educação Física” como objetivo do estudo, as manifestações físicas em seus aspectos culturais. Embora não tenhamos conseguido detectar a noção de “cultura” fixada na ementa desta disciplina, nos parece evidente a preocupação em discutir a existência das diversas modalidades físicas, a partir de sua prática no interior dos diversos grupos culturais, países, estados, etc.

As disciplinas “Fundamentos da ginástica artística”, “Fundamentos do atletismo”, “Fundamentos da capoeira”, “Fundamentos do basquetebol”, “Fundamentos do futebol”, “Fundamentos do handebol”, “Fundamentos da natação”, apresentam seu contexto sócio-histórico-cultural como conteúdo a ser ministrado. Acreditamos que estas discussões possam perpassar desde as questões de raça (porque negros são considerados bons jogadores de futebol ou ainda porque estes não eram considerados aptos a serem campeões de natação?), questões de gênero (a supremacia masculina existente no mundo esportivo), questões religiosas (porque alunos de religiões evangélicas, por exemplo, não podem participar das aulas de capoeira?) e até mesmo questões ligadas a grupos portadores de necessidades especiais (como incluir alunos com paralisia cerebral, deficiência visual ou deficiência física, na prática dos diversos desportos?). Estas questões devem ser discutidas e analisadas pelos futuros professores de Educação Física que irão atuar nas sociedades heterogêneas, de forma a ultrapassar o viés folclórico do Multiculturalismo, avançando para uma discussão multicultural crítica pós-colonial (CANEN, 2007), onde não basta admitir a existência das diversas culturas, mas procura-se discutir a construção discursiva das diferenças. Não podemos deixar de expressar nossa preocupação com o encaminhamento das disciplinas ligadas à modalidade esportiva “futebol” pois, de acordo com Ferrari (2007), este passou a fazer parte de um mito referente à homossexualidade masculina, no contexto escolar. De

acordo com o autor, a prática deste desporto na escola passou a ser atributo de meninos e por consequência, aqueles que não jogam, podem ser classificados como homossexuais. Este fato pode criar tensões e desconfortos para os alunos que por alguma razão não praticam este esporte, fazendo com que se sintam forçados a participar dos jogos, para afastar a classificação de pertencentes a um grupo socialmente excluído e desvalorizado, como o grupo dos homossexuais.

A disciplina “Folclore brasileiro: danças e folguedos” cita o estudo das danças e folguedos folclóricos brasileiros como foco de estudo. Detectamos a vertente folclórica multicultural desta disciplina (CANEN, 2007), embora acreditemos que as discussões possam avançar em sentido mais crítico. Canen, Arbache e Franco (2001), ao realizarem uma pesquisa sobre dissertações e teses, se depararam com um estudo que versava sobre a disciplina “folclore” e sua ausência nos currículos de formação docente de educadores físicos. As autoras reconhecem a importância da disciplina para o curso de formação destes professores (que já se encontra inserida na instituição por nós analisada), admitem que a diversidade cultural já é trabalhada, porém em seu aspecto exótico, fenomenológico e humanista.

“Educação Física Adaptada”, por sua vez, trata-se de uma disciplina que abrange especificamente a atuação do professor de Educação Física junto a indivíduos portadores das diversas necessidades especiais. Sugere a preocupação com grupos socialmente excluídos, uma das questões às quais o Multiculturalismo crítico aborda. (CANEN, 2006). A existência desta disciplina em um curso de formação de professores de Educação Física nos parece ser um fato novo e importante para a preparação dos futuros docentes, pois, de acordo com Cruz e Ferreira (2005), grande parte dos professores atuantes em nossas escolas não teve em sua formação inicial, acesso a qualquer informação relacionada a este assunto, particularmente aqueles formados até o final da década de 80.

A disciplina “Psicologia da Educação”, componente curricular de cunho didático-pedagógico, segundo o projeto analisado, trata, entre outras coisas, da interação sócio-cultural. Mais uma vez, não temos conhecimento do conceito de “cultura” aplicado, mas consideramos a disciplina de grande potencial para a emergência das discussões multiculturais.

“Didática da Educação Física II” busca analisar as relações de poder na prática pedagógica da Educação Física, questão pertinente às discussões multiculturais críticas e pós-coloniais (CANEN, 2007). No cerne desta problemática, as questões relacionadas às identidades de gênero (SIMÕES, 2006) e sexualidade (FERRARI, 2004) nos parecem primordiais para a desconstrução da hegemonia masculina nas aulas de Educação Física assim como para o fim da interpretação das atividades físicas como estritamente “masculinas” e “femininas”.

Finalmente a disciplina “Educação Física na Educação Infantil” cita a análise do contexto sociocultural como objeto de estudo. Cabe destacar que embora o curso tenha como disciplinas também “Educação Física no Ensino Fundamental” e “Educação Física no Ensino Médio” apenas a disciplina relacionando Educação Física e Educação Infantil, apresentou preocupação com o contexto cultural.

Finalizamos a análise do Projeto Político Pedagógico do curso pesquisado, com a certeza de que o Multiculturalismo muito tem a contribuir para a Educação Física e argumentando que as questões, pertinentes ao seu discurso, estão adentrando o campo de formação do educador físico de forma gradual e permanente. As questões multiculturais não podem mais ser tratadas de forma “estanque”, apenas à medida que surgem conflitos, uma vez que temos conhecimento da diversidade de nossa sociedade. Acreditamos ainda que todas as disciplinas elencadas no curso possam ser palcos para discussões acerca da temática multicultural, ainda que não apresentem este viés de forma explícita.

Os itens “organização e periodização curricular”, “formas de avaliação”, “aspectos da monografia”, “aspectos legislativos” e “atividades acadêmico-científico-culturais” não foram mencionados por não estarem diretamente ligados ao foco do presente trabalho, ainda que reconheçamos sua importância para a formação dos futuros docentes e para a realização de futuras pesquisas.

### **3.2 Análise da entrevista realizada com a coordenadora de pós-graduação em Educação Física**

A entrevista foi realizada em quatro de julho de dois mil e sete por volta das quatorze horas na própria instituição. A coordenadora permitiu que a entrevista fosse gravada em áudio e durou cerca de 40 minutos. Foi garantido o sigilo sobre a identidade da entrevistada.

Ao ser questionada sobre as características da formação de professores de Educação Física naquela instituição, a entrevistada nos afirmou acreditar que os alunos concluem o curso com uma formação técnica razoável e uma boa formação “humana”. Esta afirmação parece ser contrária ao que alguns autores afirmam. De acordo com Mendes (2005), a formação dos professores 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 Educação Física. Grunvaldt (apud PIRES, 2006) 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. Das dezoito disciplinas que compunham sua grade curricular apenas duas buscavam se apoiar nas ciências humanas e sociais. Como podemos constatar a partir da leitura do ementário de disciplinas da instituição, apresentado no item anterior, das trinta e oito disciplinas que o

compõem, cinco delas tratam da relação ser humano-sociedade, três se referem à produção do conhecimento científico e tecnológico, quatro fazem parte da área biológica do corpo humano, oito se relacionam ao aspecto técnico-instrumental, seis se inserem no campo didático-pedagógico e doze disciplinas são específicas da cultura corporal de movimento, o que inclui disciplinas ligadas a algum desporto. Percebemos que o currículo deste curso de formação, ainda se encontra fortemente representado por disciplinas desportivas, em detrimento dos outros campos.

Ainda com relação à primeira pergunta, a entrevistada nos diz que os egressos, em sua maioria, ingressam no magistério público ou procuram oportunidades de emprego em academias de ginástica.

No que diz respeito às questões ligadas ao “preconceito” a coordenadora não identifica nenhuma estratégia ou iniciativa adotada pela instituição, mais especificamente no caso de seu departamento (ginástica). Esta impressão pode ser confirmada na seguinte fala da entrevistada:

Coordenadora: “No meu departamento nunca vi nada ligado ao preconceito. Eu acho que agora tendo a nova proposta curricular, tem alguns referenciais mais atuais, mas eu não me lembro de ter visto coisas relativas ao preconceito não. Não sei te dizer”.

Talvez essa ausência se deva ao fato da instituição não reconhecer situações de preconceito em seu âmbito.

De acordo com Candau (2003), a sociedade brasileira sofre da pior forma de preconceito: 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 ser detectado e combatido.

Ainda com relação ao preconceito, Chauí (apud CANDAU, 2003) nos diz que ele é “propenso a reduzir o desconhecido ao já conhecido e indubitável, o preconceito é o obstáculo maior ao conhecimento e à transformação; ignorante, o preconceito é conservador”. (p.16).

Parece-nos evidente que a instituição em estudo trata-se de uma instituição com forte cunho democrático. Ao ser questionada sobre as decisões relacionadas ao elenco de disciplinas ministradas no curso de formação de professores de Educação Física, (seleção das disciplinas por período, carga horária, inclusão e exclusão) a coordenadora nos descreve que a instituição passa por uma reformulação em seu currículo por conta da nova lei que rege a graduação em Educação Física. Foi criada uma comissão responsável pela mudança e adaptação do currículo às novas diretrizes e esta comissão criou um projeto inicial que foi encaminhado para todos os departamentos. Embora, a comissão tenha admitido que o retorno não foi o esperado, foi criado um clima de discussão coletiva em torno do novo currículo. As mudanças curriculares não foram impostas, mas sim negociadas entre todas as instâncias.

As questões “multiculturais” não parecem estar presentes de forma explícita, nos conteúdos disciplinares da formação de professores de Educação Física. A entrevistada acredita que as preocupações com as questões sobre identidades de gênero, raça, etnia e as discussões sobre a construção das desigualdades, não têm um caráter específico nas demais disciplinas curriculares, mas aparecem de acordo com as situações cotidianas, situações nas quais o discurso “anti-preconceito” deva ser trabalhado. Falando ainda sobre os conteúdos disciplinares da formação de professores de Educação Física, a entrevistada acredita que as “categorias multiculturais” podem estar presentes uma vez que o professor inclua essa discussão em suas aulas. Esta forma “pontual” de tratar os problemas ligados à perspectiva multicultural não parece corroborar com sua vertente mais crítica. De acordo com Candau (2002), a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e atividades realizadas em momentos específicos e nem voltar sua atenção exclusivamente para

determinados grupos culturais. Deve tratar-se de um enfoque global, causando a sensibilização cultural em todo sistema de ensino. Esta ausência da perspectiva multicultural no currículo deste curso fica evidente na seguinte fala da entrevistada:

Coordenadora: “Eu vou te dar uma impressão pessoal, eu acho que depende do professor e da formação do professor, do nível de atualização dele, entendeu? Porque, por exemplo, você dá uma disciplina que, dependendo do tipo de amadurecimento desse professor, das leituras que ele tem, ele vai trazer alguma questão, essa questão de gênero tem sido bastante comentada, agora até que ponto isso vai ter uma inserção direta na disciplina, eu acho que depende do professor”.

Conforme Candau e Koff (2006) nos expõem, os especialistas em educação sugerem que o Multiculturalismo está mais presente na pesquisa do que no ensino e que no último sua presença é caracterizada como pontual.

Por considerar o discurso multicultural atual, a entrevistada acredita que a inserção dessas questões nas disciplinas depende da formação e do nível de atualização dos docentes. Adiciona ainda que as questões sobre “gênero” estão sendo bastante comentadas no campo da Educação Física, mas não reconhece suas inserção enquanto conteúdo disciplinar. Corroborando com as afirmações da entrevistada, Candau e Koff (2006) relatam que os especialistas em educação entrevistados em sua pesquisa consideram a temática multicultural recente, porém advertem que as discussões acerca da educação, escola, sociedade e diferentes grupos sócio-culturais já estariam postas pela Teoria Crítica.

A entrevistada vê grande pertinência na discussão multicultural, porém expõe (como já feito anteriormente) que esta depende da iniciativa do professor para acontecer no interior das aulas. Também declara não saber se essas discussões acontecem na intensidade ideal uma vez que considera esse assunto pertinente à atualidade.

Pensando na instituição atualmente, a entrevistada declara que as questões multiculturais são transversais e que tendem a aparecer mais e mais, uma vez que o corpo docente da instituição está passando por uma renovação. Houve o ingresso de muitos docentes novos, doutores, e ainda está ocorrendo uma grande procura por qualificação, por parte dos

professores que já lecionam na instituição há algum tempo. A entrevistada considera que o professor mais qualificado tem preocupações diferentes e nestas, as questões multiculturais podem estar incluídas.

Ao perguntarmos se o aluno da instituição, ao sair, encontra-se preparado para lidar com a desigualdade existente em nossa sociedade, a entrevistada nos diz que esta “preparação” depende dos desafios surgidos no cotidiano profissional. Cita a questão da “inclusão” neste caso referente aos portadores de alguma necessidade especial, expondo ser um assunto de grande complexidade e dificuldade, uma vez que até os docentes universitários têm dificuldade em lidar com as “diferenças”. Acrescenta considerar de grande valia se os discentes terminassem o curso com os elementos necessários para poder buscar as respostas e alternativas para as diversas situações vivenciadas na atuação docente. Termina este tópico afirmando que “nunca estamos prontos”.

Ao ser questionada sobre a existência de aspectos a serem melhorados no referido curso, a entrevistada declara que estes são distintos, de acordo com os diferentes docentes. Alguns consideram que os alunos não saem com uma boa base técnica, não os considerando aptos a darem aulas em academias, mas por outro lado, a entrevistada não deixa de frisar que a área de “natação” apresenta uma forte base técnica e no passado (recente) teve o apoio de projetos de monitoria. De um modo geral, a entrevistada diz esperar que os alunos de Educação Física saiam críticos, porém com uma boa base técnica. Ela diz também que deveria existir um “equilíbrio ideal” entre o “como fazer” e a teoria, ou seja, os formandos deveriam ser conhecedores dos elementos necessários para dirigirem suas aulas como também terem acesso a uma forte base teórica que permitisse ampliar as discussões em torno da sua prática profissional. O Multiculturalismo não despreza a parte técnica, vê grande importância nos conteúdos e técnicas de ensino, mas sugere que esses venham alicerçados da equidade e da alteridade. Demonstra grande importância, por exemplo, na participação dos alunos na



escolha dos conteúdos curriculares, nas formas de avaliação, etc (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

Finalmente, ao solicitarmos que indicasse algum aspecto importante da formação de professores de Educação Física que não foi contemplado na entrevistada, a coordenadora do curso de pós-graduação em Educação Física, citou a falta de incentivo à pesquisa como ponto crucial para a formação dos futuros professores. Atualmente, o que ocorre na instituição, são as iniciativas isoladas, na forma de grupos de estudo. A própria entrevistada nos diz coordenar um grupo de pesquisa no qual as questões ligadas ao corpo são discutidas e nestas discussões, as questões de gênero, raça, etnia, as desigualdades estão presentes. De acordo com Canen e Xavier (2005), articular ensino e pesquisa na formação docente representa um possível caminho para a valorização da pluralidade cultural e a formação de identidades docentes e discentes multiculturalmente comprometidas. Para Tani (apud BOTELHO e OLIVEIRA, 2006), a atitude investigativa atrelada a pesquisa, envolve o desenvolvimento da capacidade reflexiva e o aperfeiçoamento do espírito crítico e tudo isso deveria ser incentivado na formação inicial. Bernardes (apud BOTELHO e OLIVEIRA, 2006), defende a idéia de que para se formar o profissional reflexivo, deve-se valorizar a aprendizagem advinda da investigação científica no contexto da formação permanente.

### **3.3 Análise da entrevista realizada com o diretor da instituição**

A entrevista foi realizada aos dez dias do mês de Setembro do ano de dois mil e sete. Durou cerca de quarenta minutos aproximadamente e foi marcada por um clima de descontração e receptividade. Foi-nos permitido gravar o áudio da entrevista e o diretor solicitou ter acesso ao roteiro antes de iniciarmos as perguntas.

Ao ser questionado sobre as principais características do curso de formação de professores de Educação Física que dirige, o entrevistado afirmou que o curso, desde sua

fundação, tem um forte caráter esportivista, mas que a instituição vem tentando mudar esta nuance, não o anulando, mas tentando fazer com que este seja parte integrante de todos os aspectos que possam ser trabalhados nas aulas de Educação Física. Esta impressão pode ser evidenciada na seguinte explanação do entrevistado:

Diretor: “Eu acho que a nossa escola tem um curso de formação de professores, desde a sua inauguração, esportivizado, hoje a gente tenta imprimir um curso que considere o esporte como uma das linguagens, mas que não seja a única linguagem da Educação Física escolar, até criamos disciplinas que são voltadas para os diferentes níveis, então temos disciplinas de Educação Física infantil, Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Física no Ensino Médio. A gente está tentando também imprimir uma dinâmica diferente nas disciplinas da cultura corporal, tem uma disciplina que chama-se “aplicação pedagógica” na qual queremos colocar o aluno frente a situações que ele observe, que ele tenha a chance de perceber-se como professor, mesmo ainda não sendo, que ele possa perceber o papel do professor, isso antes dele ir para a prática de ensino, essa é uma característica que a gente tá tentando imprimir.”

O diretor nos fala também sobre a dificuldade em modificar este perfil esportivista do curso:

Diretor: “... eu vejo uma grande dificuldade porque a universidade está montada em fragmentos, os departamentos são fragmentos e esses fragmentos são compostos por especialistas. Quando você abre um concurso você contrata especialistas, então às vezes você tem um especialista em vôlei, em futebol, que às vezes não tem a linguagem da escola, então eu vejo essa dificuldade.”

Quanto à esportivização dos cursos de graduação em Educação Física, Mendes (2005) nos diz que seus currículos são essencialmente construídos com conteúdos do esporte e, desta forma, estaria confirmada a necessidade de repensá-los, procurando discutir a articulação de uma formação mais orientada por questões sociais. Muñoz et al (2006) afirma que a formação pautada no esporte de rendimento vem a ser um dos aspectos negativos da formação inicial, indicados por professores de Educação Física, atuantes nas Redes Públicas de Ensino.

Mendes (2005), corroborando com a fala do entrevistado, apresenta considerações, no que diz respeito à dificuldade em repensar e discutir o perfil do curso. O autor afirma que a estrutura universitária, dividida em unidades e departamentos, facilita o aparecimento de posições individuais entre os docentes, dificultando, assim, discussões em conjunto para a

construção de um novo currículo, mais coeso e articulado. O Multiculturalismo, em sua visão pós-colonial, percebe as identidades plurais no seio das instituições e vai além, preconiza o diálogo entre as diferentes culturas, no intuito de construir, a partir deste diálogo, a identidade organizacional de cada instituição (CANEN e CANEN, 2005a).

O entrevistado, ao ser questionado sobre a existência, na instituição, de iniciativas que discutam a questão do preconceito, afirma que essa temática irá aparecer em disciplinas que reflitam e façam os discentes vivenciarem situações semelhantes às das escolas, mas que essas questões não se apresentam como foco principal nos objetivos da instituição. Esta afirmativa vai ao encontro da fala da coordenadora do curso de pós-graduação em Educação Física, ao declarar não ter conhecimento de estratégias ligadas ao desafio ao preconceito. Acreditamos que esta ausência sobre a temática citada possa ter duas explicações: ou a instituição não reconheça situações de preconceito em seu âmbito ou essas questões não são de grande importância para a instituição. Como já discutimos anteriormente (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007), o Multiculturalismo pós-colonial pode auxiliar o campo da Educação Física na superação da construção das diferenças e de todos os tipos de preconceito. O diretor acredita ainda que as questões ligadas ao preconceito possam aparecer como conteúdo, em algumas disciplinas, porém, não detectamos a abordagem desta temática em nenhuma das disciplinas apresentadas no curso, conforme o ementário analisado no item 3.1.2 desta pesquisa.

As questões ligadas ao desafio aos diversos tipos de preconceito e à valorização da diversidade cultural, preconizadas pelo Multiculturalismo (CANEN, 2002, 2004, 2006, 2007, McLAREN, 2000a), nos parecem de grande importância para a formação do futuro professor de Educação Física uma vez que, além de ter que lidar com a diversidade existente em nossas escolas (e esta peculiaridade não é privilégio da Educação Física), este docente tem um espaço/tempo diferenciado das outras disciplinas escolares. Os alunos se encontram a todo

tempo em situações de conflito, de vitória e derrota, sem falar da possibilidade de movimentos que as aulas de Educação Física podem oferecer.

Rangel (2006) nos fala da construção de preconceitos nas aulas de Educação Física. A autora, ao realizar uma pesquisa com alunas de um curso de graduação em Educação Física, aponta cinco grupos diferentes que se tornam alvo de atitudes excludentes nestas aulas: os negros, os portadores de necessidades especiais, as identidades de gênero, dependendo da atividade a ser realizada (atividades para homens, atividades para mulheres), os obesos, os menos habilidosos, assim como os homossexuais ou os que aparentam ser, sendo este último grupo também citado nos estudos de Ferrari (2000, 2004, 2007). Rangel cita ainda Silva (apud RANGEL, 2006), que sugere que um professor despreparado para lidar com as situações ligadas às diferenças de raça, etnia, desempenho, etc, pode inserir ou reforçar o preconceito no ambiente escolar. Ferrari (2000) adiciona indicando que as atitudes discriminatórias advindas dos professores no ambiente escolar, podem ser entendidas como atos de violência, pois os docentes detêm maior poder que os alunos e desta forma influenciam na construção de suas identidades e propagam a articulação do preconceito.

Questionamos o nosso entrevistado quanto às decisões relativas às disciplinas lecionadas naquela instituição. Corroborando com nossas impressões oriundas da entrevista realizada com a coordenadora de pós-graduação da mesma instituição, o referido curso nos parece ter caráter democrático. O diretor da instituição nos conta que o curso está passando por uma reformulação devido à exigência das novas diretrizes que regem os cursos de Educação Física. Esta reformulação já teve início e contou com uma ação coletiva, conforme o citado abaixo:

Diretor: “essa decisão é tomada por nós, nós criamos uma comissão de currículo na época, houve uma discussão longa durante dois anos, também nos departamentos, essa discussão nem sempre foi muito participativa por parte da maioria dos docentes mas a gente acabou montando uma proposta que, certamente não é a ideal até porque nem existe o ideal. Bom, o currículo novo é uma proposta que elencou cargas horárias de acordo com a nossa experiência anterior e algumas coisas que a gente vai experimentar.”

A fala do diretor também deixa claro que a participação dos docentes não foi a esperada. A coordenadora de pós-graduação anteriormente entrevistada (item 3.2 deste estudo) nos informou que o retorno da discussão que envolvia a nova proposta curricular não foi o esperado, mas não nos explicitou claramente as suas razões. Mais uma vez, podemos citar Mendes (2005), que adiciona suas hipóteses sobre os professores atuantes nos cursos de formação de professores de Educação Física. Para ele, os professores, por conta da organização das universidades em departamentos, não conseguem aproximar-se para discutir soluções para possíveis problemas existentes nos cursos. O professor acaba vendo a disciplina como sua propriedade e não como componente curricular. Mais uma vez citamos Canen e Canen (2005a), afirmando que o Multiculturalismo deve se debruçar sobre as questões organizacionais, fazendo enxergar a diversidade cultural no interior das instituições. De acordo com Kandola e Fullerton (apud CANEN e CANEN, 2005a), “a gestão da diversidade nas organizações passa pelo reconhecimento das diferenças visíveis e não-visíveis, sendo que a valorização das mesmas pode criar um ambiente produtivo onde potencialidades são desenvolvidas para o bem comum da organização”. (p.43).

Quando questionamos o diretor sobre a existência, na discussão do novo currículo, de questões ligadas às preocupações multiculturais, o mesmo nos respondeu de forma clara e objetiva:

Diretor: “Não, isso não apareceu na discussão de forma explicitada”.

Acreditamos que as discussões em torno da nova proposta curricular da instituição tivessem maiores problemas a serem analisados e desta forma, as questões multiculturais não pudessem ser contempladas. Perguntamos ao entrevistado de que forma a discussão do currículo novo ocorreu e mais uma vez, a temática multicultural se apresenta como alternativa no momento em que alguma situação excludente ocorra. O diretor esclarece que essas

questões não aparecem na parte inicial e básica do curso, nas disciplinas ligadas à cultura corporal de movimentos e nas disciplinas advindas da área de saúde.

Parece-nos importante que as discussões acerca da temática multicultural (CANEN, 2002, 2004, 2006, 2007, CANDAU E KOFF, 2006, McLAREN, 2000a) possam ser abordadas nas disciplinas acima mencionadas. Os diversos esportes, seus movimentos específicos, suas regras, enfim suas peculiaridades poderiam ser associadas ao atendimento de diversos grupos excluídos socialmente. De que forma poderíamos adequar o esporte “Tênis” à realidade de indivíduos pertencentes às camadas desprovidas social e financeiramente? De que maneira poderíamos adaptar o “Basquetebol” de forma a permitir que os portadores de necessidades especiais pudessem praticá-lo? Como inserir o aluno menos habilidoso nas competições? Será que a competição é nociva ou a forma como alguns a tratam é que pode ser prejudicial? As disciplinas ligadas à área das ciências biológicas também podem dar sua contribuição ao diálogo multicultural. Há alguns anos acreditava-se que os negros não poderiam ser bons nadadores, será que há diferença entre a fibra muscular de um homem branco e a de um homem negro? As questões de gênero, então, nos parecem ter grande potencial para muitas discussões no âmbito da Educação Física dentro de uma perspectiva multicultural sendo ela folclórica, crítica ou pós-colonial (CANEN, 2007).

Perguntamos ao diretor da instituição em estudo se o egresso do curso, ao seu término, encontra-se detentor de conhecimento suficiente para lidar com a diversidade existente em nossa sociedade e obtivemos a seguinte resposta:

Diretor: “Eu acho que cada vez mais os alunos saem melhor preparados, mas nunca o suficiente para lidar com todas as situações que ocorram na escola, principalmente numa sociedade complexa como a nossa, então não há possibilidade da gente ter um aluno recém-formado, preparado para lidar com esta situação, eu acredito que nem o professor, ele é um profissional em formação então a formação do professor se dá muito a partir dos estímulos que ele vai receber durante o período profissional dele, então ele vai ter uma formação continuada e essa vai depender muito dos estímulos que ele tiver, do local onde ele for trabalhar, das situações colocadas para ele mas eu não teria a pretensão de dizer que o aluno daqui sai preparado, eu não sei nem se

eu to preparado! Trinta anos de profissão e são tantos problemas por conta da violência e da decadência que ocorre hoje na nossa sociedade.”

Mais uma vez a fala do entrevistado coaduna com as idéias defendidas pela coordenadora de pós-graduação do mesmo curso e apresentadas no item anterior deste estudo. Ambos afirmam não ter a pretensão de dizer que os professores formados pela instituição saem preparados e que sua formação dependerá das situações vividas em sua vida profissional. Os entrevistados nos indicam preocupação com a formação continuada dos egressos do curso, assunto que será tratado no capítulo IV da presente pesquisa.

Rangel (2006) nos mostra que não existem pesquisas suficientes para afirmar ou negar a prontidão do professor de Educação Física para lidar com os diversos conflitos que ocorrem em sua prática profissional. A autora sugere uma auto-avaliação dos professores, no que diz respeito aos seus valores, crenças e comportamentos na prática docente. Indica ainda que os professores poderiam aproveitar os momentos de conflitos e de resistência como estimulantes para a discussão e reflexão acerca da diversidade brasileira.

Perguntamos ao respondente se no referido curso as questões ligadas à diversidade cultural são tratadas especificamente e o entrevistado ratificou sua opinião anteriormente exposta. Para ele, as questões multiculturais serão discutidas nas disciplinas que tratem de discutir a realidade da escola. O entrevistado confirma a necessidade da existência de disciplinas da cultura corporal de movimento, na parte básica do curso e que estas, muitas das vezes, não oferecem discussões diversas, por conta do extenso conteúdo que se quer atribuir ao curso.

Diretor: “Às vezes o volume de conteúdo que se quer colocar nas disciplinas básicas talvez não permita este tipo de abordagem e até o enfoque. No primeiro momento da parte básica do curso o enfoque é no sentido de apresentar os fundamentos de cada área para que o aluno possa conhecer, afinal, se ele vai ser professor e vai utilizar o vôlei ele tem que conhecer bem o vôlei, então não há um espaço para você discutir ali, a não ser que surja algo, esse conteúdo não faz parte, não é transversal, ele vai ocorrer nas disciplinas que têm a característica de discutir a escola”.

O professor-diretor ao ser questionado sobre a existência de algum aspecto a ser melhorado no curso, cita diferentes problemáticas:

Diretor: “Eu acho que são coisas que têm que melhorar muito: os alunos têm que estudar mais, temos que melhorar nossa biblioteca que é pobre e melhorar as estratégias dos professores no sentido de que eles cobrem mais leituras dos alunos e o maior oferecimento de vivências do que ocorre realmente na sociedade, mais experiências no currículo através de projetos de extensão, provocando esta ida à sociedade, a ida às escolas, oportunidades de vivenciar problemas que, na sala de aula, são artificiais. O fato de a gente ter aqui o convênio com o clube escolar nos facilitou bastante, várias disciplinas nossas interagem com o clube escolar então isso provoca uma chuva de problemas que trazem uma nova perspectiva de discussão e de estudo. Os alunos entram na minha disciplina muito crus, mas começam a vivenciar as situações neste sentido. E ainda tem o fato deles planejarem junto com a turma, deles testarem o planejamento que fizeram, enfrentarem problemas de disciplina, de preconceito, nós não precisamos fazer muito esforço que eles aparecem. Isso é muito rico, os alunos saem com maturidade naquela área que antes eles não saiam. Essa disciplina é um laboratório mesmo (aplicação pedagógica em natação) porque como você vai ensinar natação só lendo livro? É com o aluno que você vai estudar mais, com ele te desafiando, é com o aluno que você vai ver quais são as ênfases que você deve dar à tua disciplina, aprender a ensinar sem ter o aluno para ensinar não existe, é abstrato demais.”

O respondente deixa clara a importância que dá às disciplinas que oferecem vivências aos futuros professores e como ainda vê necessidade de inserção de mais disciplinas com este enfoque. Fala da importância do convênio existente com a Secretaria Municipal de Educação (o clube escolar<sup>2</sup>), através do qual os futuros professores podem ministrar aulas (acompanhados) assistidas por alunos desta rede pública de ensino. Reforçando a importância em conciliar teoria e prática, Canen e Xavier (2005) acreditam que estas não podem ser vistas como pólos, binômios irreconciliáveis, mas que devam ser reconhecidas como integrantes do campo da formação de professores. Falando ainda das experiências docentes vividas na formação inicial, pelos futuros professores, Muñoz et al (2006), ao realizar uma pesquisa com professores de Educação Física, atuantes na Educação Básica, da Rede Pública de Ensino de

---

<sup>2</sup> Os “clubes escolares” tratam-se de escolas da Rede Municipal de Ensino nas quais os professores de Educação Física (funcionários públicos lotados nesta rede) trabalham de acordo com a sua especialidade (natação, ginástica artística, futebol, voleibol, etc). No caso específico do curso de formação de professores o qual estamos investigando, os professores de Educação Física municipais ministram suas aulas nas dependências da universidade e em contrapartida os futuros professores vivem situações concretas de docência, tendo como público, os alunos dessa rede.



Uberlândia, concluem que o estágio curricular trata-se de uma das principais contribuições da formação inicial para a atuação profissional desses docentes.

Percebemos na instituição analisada, uma ação potencialmente multicultural, uma vez que o convênio universidade-escola, permite a troca de experiências e o diálogo entre identidades institucionais diferentes (CANEN e CANEN, 2005a).

O entrevistado revela sua vontade em poder oferecer um curso de pós-graduação em Educação Física Escolar para professores de alguma rede pública de ensino, mas aponta alguns problemas:

Diretor: “... para oferecer este curso não pode ser em um horário comum, outra universidade oferece e tem um certo sucesso, mas não é muito fácil e hoje em dia está difícil oferecer cursos gratuitos aqui dentro e aí os professores também não têm como pagar. É complicado, os cursos gratuitos em pós-graduação exigem uma carga horária dos professores que eles não querem oferecer.”

O diretor fala da falta de interesse, por parte dos docentes da instituição, para que o curso aconteça, porém temos como hipótese que esses professores não se interessem em ministrar um curso de Educação Física Escolar por, assim como o entrevistado já nos chamou a atenção, não terem vivências no meio escolar e somente em suas especialidades. Talvez esta hipótese justifique o porquê de outras áreas da Educação Física, como a dança, por exemplo, já terem conseguido, segundo o entrevistado, realizar estratégias de formação continuada para alguma secretaria de ensino.

Quando perguntamos se o entrevistado teria mais algo a falar que não foi contemplado em nossa entrevista, o mesmo toca em alguns pontos já mencionados e considera a formação inicial oferecida na instituição que dirige, “diferenciada” como podemos ver a seguir:

Diretor: “A nossa universidade por ser grande, especificamente a nossa escola, pela quantidade de professores e instalações que tem, disciplinas das mais variadas, ela consegue dar uma formação aos nossos alunos diferenciada de muitas escolas, a gente consegue aqui ter uma formação um pouco mais adequada para os alunos, ainda não é o ideal mas a gente tem diversos programas de bolsas para os alunos, de monitoria, de trabalhos em projetos de extensão, então essa quantidade de disciplinas a mais que a gente pode oferecer, isso pode contribuir para a formação deles, mas isso começa mesmo quando o cara se forma e vai trabalhar, quando você entra na escola é

que percebe o que está te faltando e o que tem que buscar, o dia-a-dia que vai formando você, aí depende muito do indivíduo, do sistema. Eu fui professor estadual e achava uma bagunça, então aqueles professores que gostavam mais da Educação Física davam oportunidades aos alunos e os outros não e o sistema trata todos por igual, eu acho que ainda há muito que se melhorar nas escolas, porque encaram nossa profissão como uma coisa amadorista, como uma coisa menor, pouco importante ou talvez muito cara para o Estado investir. A Rede Municipal tem esse programa do clube escolar que eu acho sensacional, eu acho que é um programa de contribuição de formação deste estudante, ainda mais que eles trabalham no contra-turno, incentiva os professores por poderem trabalhar em sua especialidade.

No discurso do diretor fica exposta a importância dada por ele à entrada dos professores à vida profissional e a necessidade em se modificar a visão do professor de Educação Física perante a sociedade que, em alguns casos, é visto como “amador” e sua disciplina como “menor” ou “menos importante”. O diretor cita ainda as redes públicas de ensino como responsáveis por certa falta de incentivo ao professor. Acreditamos que as estratégias de formação continuada de professores, oferecidas pelos sistemas públicos de ensino, devam contribuir para uma visão democrática e multicultural dos docentes, mas para isso, as visões homogeneizadoras e neoliberais de sociedade devem ser deixadas de lado, dando lugar a atitudes que enxerguem as identidades plurais em todas as suas dimensões. Aprofundaremos as discussões acerca das estratégias de formação continuada da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro no próximo capítulo deste estudo.

### **3.4 Formação inicial de professores de Educação Física: um balanço**

Ao analisarmos as resoluções que instituem as diretrizes que regem os cursos de Licenciatura Plena em Educação Física, tivemos a oportunidade de constatar que a legislação garante uma formação docente que reconheça e valorize a diversidade cultural, porém, não suscita o debate acerca da construção das diferenças e do preconceito e nem tão pouco critica as relações de poder e de desigualdade social.

As entrevistas ocorreram em clima de grande cordialidade e receptividade. Fomos muito bem recebidos e convidados a um possível retorno se necessário. Nossos entrevistados estiveram sempre dispostos a contribuir de forma plena para nossa pesquisa.

Podemos perceber, ao término das entrevistas, que esta instituição têm forte caráter democrático e que está atenta às transformações ocorridas em nossa sociedade.

Chegamos à instituição em um momento bastante interessante para nosso estudo: a universidade passou há pouco tempo por uma reforma curricular, resultante da adequação às novas diretrizes que regem os cursos superiores de Educação Física e situa-se atualmente na primeira etapa de implantação desta reforma. A partir deste fato, pudemos compreender como se deu esta discussão, que nos pareceu coletiva, contando com todas as instâncias do curso (professores, funcionários, alunos, etc).

Como podemos constatar, através das nossas entrevistas, a perspectiva multicultural não nos parece ser alvo das principais preocupações do referido curso, embora vejamos que toda infra-estrutura oferecida por este, ou seja, um grande número de docentes e disciplinas assim como amplas instalações, nos possibilitem visualizar a prática da Educação Física de forma plural e inclusiva. Como nos foi explicado anteriormente pelo diretor da instituição, as disciplinas têm uma carga muito grande de conteúdos, o curso preza por mudanças qualitativas e estas foram (e estão sendo) realizadas através da experiência prévia de seus dirigentes e docentes.

Acreditamos que as discussões multiculturais possam emergir a partir do surgimento de situações conflitantes, mas não nos parece que estas se encontrem fortemente elencadas como conteúdo programático da maioria das disciplinas do referido curso, embora tenhamos identificado que treze delas apresentam em suas ementas, potenciais multiculturais.

Os dirigentes do curso concordam que a ida do egresso para o campo de trabalho é o fator que concretiza sua formação e desta forma os diversos conflitos decorrentes de sua

prática são os eventos essenciais para que a discussão acerca da perspectiva multicultural ocorra.

**CAPÍTULO IV**

**ESTUDO DE CASO II: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE  
JANEIRO**

#### **4.1 Análise Documental**

Nesta seção iremos abordar os documentos fornecidos e citados pela Secretaria Municipal de Educação, como primordiais para o desenvolvimento do trabalho educativo de toda rede. Para fins de nossa análise, iremos abranger apenas os itens ligados ao componente curricular, Educação Física. Os documentos analisados são:

- Proposta curricular Multieducação;
- Caderno do professor.

##### **4.1.1 Proposta curricular Multieducação**

Multieducação trata-se da proposta educacional encaminhada para toda Rede Municipal de Educação no ano de 1996 e concebe o núcleo curricular básico como eixo, a partir do qual, princípios educativos de meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens se articulam com os núcleos conceituais identidade, tempo, espaço e transformação. Dentre os princípios educativos, a cultura é vista como “o modo pelo qual as pessoas criam símbolos, vivem e aprendem no seu grupo social e nas relações com outros grupos”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1996, p.123). O documento adiciona ainda que os modos de viver, pensar, sentir e ver a vida, são formas de viver a cultura.

Canen e Moreira (2001) sugerem que acerca do termo “cultura” existem muitas interpretações. A mais significativa e que vai ao encontro do referencial por nós apresentado indica que

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 idéia de que cultura representa um *conjunto de práticas significantes*. (CANEN e MOREIRA, 2001, p.19, grifo do autor).

De acordo com a proposta curricular analisada, os diferentes grupos culturais possuem códigos e símbolos próprios que os fazem diferentes uns dos outros, porém o documento cita o “sentido do universal” como forma de irmanar todos os grupos, fazendo deles, pertencentes a uma identidade universal: dos humanos. Esta visão harmoniosa da pluralidade cultural, que enfatiza as igualdades, nos reporta ao “Multiculturalismo humanista liberal”, apresentado por McLaren (2000a). Esta perspectiva multicultural, de acordo com o autor, preconiza que exista uma igualdade natural entre todos os indivíduos e que a falta de oportunidades educacionais e sociais são as maiores responsáveis pelo insucesso das populações mais desfavorecidas. Argumentamos que esta perspectiva possa sugerir um dos dilemas do Multiculturalismo uma vez que focar as igualdades pode, em alguns casos, vir a diluir diferenças importantes (CANEN, 2002, 2007).

Ainda de acordo com o documento, “engana-se, quem acredita num isolamento entre diferentes culturas”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1996, p.125). Supõe-se que a tradição oral, que transmite valores e conhecimentos de uma geração para outra assim como os livros, a música, as artes e a tecnologia, exerça papel fundamental para o diálogo entre as diferentes culturas. O texto sugere, assim como McLaren (apud CANEN e OLIVEIRA, 2002), a construção de uma linguagem híbrida, linguagem esta que procure cruzar fronteiras culturais, incorporando discursos múltiplos. Para as autoras, esta forma de linguagem procura “superar congelamentos identitários e as

metáforas preconceituosas” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p.64), evitando assim, construções discursivas de diferenças e preconceitos.

Ao avançarmos na discussão acerca da Educação Física escolar podemos perceber que o documento explicita grande preocupação com o contexto histórico-cultural sendo esta a vertente preconizada por toda rede, conforme nos informou uma das responsáveis pela formação continuada de professores de Educação Física em entrevista a ser aprofundada no item 4.2 deste capítulo.

Percebemos que o documento encara a competição de forma positiva. Esta é apresentada historicamente como favorecedora do encontro de diferentes povos. O documento esclarece que a partir das competições, as diferentes culturas poderiam apresentar suas características sem ter como objetivo a vitória, mas sim o de vencer juntas, obstáculos, de forma cooperativa. Adiciona ainda que competir não significa glorificar os campeões, mas pode favorecer aos sujeitos a descoberta de seus limites e possibilidades, tanto individuais quanto grupais. Percebemos que estas afirmações não coadunam com o que alguns autores consideram como “competição”. Para Soler (2006), por exemplo, a competição trata-se em um processo no qual os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são isoladas ou acontecem em oposição umas às outras e os benefícios são direcionados apenas para alguns, “os melhores”. Brotto (2001) nos diz que na “situação competitiva” os participantes percebem que o atingir de seus objetivos é incompatível com a obtenção dos objetivos dos demais. Como já discutimos anteriormente (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007) a Educação Física, pode vir a ser, em alguns casos, marcada por uma visão excessivamente competitiva e deixar-se penetrar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos homogêneos de corpo, de vitória, de individualismo. Acreditamos que as atividades excessivamente competitivas podem excluir aqueles considerados “diferentes”, os que não tiveram as mesmas oportunidades, os “vitoriosos”, aqueles que não possuem o

“corpo ideal”, aqueles que não desenvolveram as habilidades específicas para a realização de determinado desporto ou atividade. Muitos discentes são discriminados em razão de suas habilidades, gosto por essa ou aquela atividade, cor, vestimenta, aspectos higiênicos, classe social, gênero, linguagem e até mesmo forma física.

Percebe-se ainda que, de forma velada, a visão de competição apresentada pelo Multieducção trata-se de um olhar que não percebe as relações de poder existentes nas atividades excessivamente competitivas assim como também não considera as “situações competitivas” como construtoras de diferença, fato que pode ser observado quando temos ao seu final “o ganhador” e “o perdedor”, “o mais veloz” e “o mais lento”, “o mais forte” e “o mais fraco”.

Avançando um pouco mais em nossa análise, nos deparamos com os “elementos para planejar e desenvolver as atividades pedagógicas” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1996, p.241) e detectamos a prática da Educação Física a partir da classe de alfabetização (CA). Embora saibamos que a Rede Municipal de Ensino trabalhe com a educação ciclada e não mais seriada, resolvemos utilizar a nomenclatura antiga para a análise do Multieducção uma vez que o referido documento ainda a utiliza. Gostaríamos de ressaltar também que a Educação Física já é lecionada nas escolas municipais do Rio de Janeiro desde a Educação Infantil, porém esta realidade não é contemplada no documento.

Referente à classe de alfabetização e à 1ª série, quando a Educação Física é ancorada pelo núcleo conceitual “identidade” e pelo princípio educativo “cultura”, detectamos a preocupação com o conhecimento das diversas culturas, conforme o extrato abaixo:

Jogos e brincadeiras de caráter simbólico e social que representem valores, idéias, normas sociais, símbolos e tradições culturais de seu próprio grupo e de outros grupos. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1996, p.241).



Embora não se apresente de forma explícita a preocupação em discutir criticamente as questões culturais, acredita-se que a inserção do assunto como conteúdo curricular possa fazê-lo emergir no cotidiano das aulas, na forma de questões ligadas à raça, etnia, gênero, classe social e outras.

No núcleo conceitual “espaço”, apoiado pelo princípio educativo “cultura”, nos deparamos mais uma vez com o viés folclórico do Multiculturalismo (CANEN, 2004, 2006, 2007). O documento apresenta a identificação das mais variadas formas de expressão corporal, características das diversas culturas regionais, como objetivo.

Dentro do mesmo núcleo conceitual, o princípio educativo “linguagem” sugere o diálogo entre diferentes culturas. O texto indica o enriquecimento da cultura corporal de movimentos dos alunos, a partir da sua interação com as atividades típicas de outras comunidades embora este extrato do documento nos remeta à idéia de que os jogos e brincadeiras dos diferentes grupos os caracterizem como “diferentes”. Podemos observar essas evidências a partir do seguinte extrato:

Enriquecimento das atividades do aluno (jogos e brincadeiras) através da interação com atividades de outras comunidades. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1996, p.249).

Avançando nossa análise para a 2ª série do ensino fundamental, que atualmente corresponde ao período final do primeiro ciclo de formação desta rede de ensino, nos deparamos com a “identificação das diferenças e semelhanças na expressão corporal do aluno, do outro e de diferentes grupos sociais e culturais”, (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1996, p.257) no núcleo conceitual “identidade” tendo a “cultura” como princípio educativo. Acreditamos que o professor de Educação Física deva estar atento às questões ligadas às “diferenças” para que possa auxiliar no combate ao preconceito e não perpetuá-lo. Para que este docente possa, com clareza, fazer com que seus alunos identifiquem as diferentes formas de expressão cultural de maneira não

preconceituosa, necessário faz-se que ele conheça as dinâmicas da etnia, da classe social, do gênero e as distintas maneiras pelas quais suas interseções produzem tensões, contradições e interrupções na vida diária. Este educador ainda deve compreender qual é a sua real situação na realidade social, com relação aos eixos de poder, para que seus alunos não sejam apenas mais bem informados e com profundo sentimento de superioridade e pena pelos outros (NEIRA, 2007).

O núcleo conceitual “espaço”, coadunado com o princípio educativo “cultura” se refere à valorização do folclore local e de outras regiões. Novamente o documento vai ao encontro do Multiculturalismo folclórico (CANEN, 2007) no que diz respeito à valorização das diferentes culturais, mas ainda a reflexão crítica não está presente. Neira (2007) aponta que não se pode promover a igualdade apenas recorrendo à práticas pautadas em propostas curriculares que se limitem a expressar as diversidades culturais e estilos de vida dos grupos constituintes da sociedade. Talvez esta ausência de um viés mais crítico-reflexivo se deva ao fato da pouca idade dos estudantes deste período escolar, porém acreditamos que o diálogo reflexivo possa estar presente em todas as idades, desde que respeitadas suas limitações.

A 3ª série do ensino fundamental, que corresponde ao período inicial do segundo ciclo de formação atualmente, apresenta no núcleo conceitual “identidade”, ancorado pelos princípios educativos “cultura” e “linguagens”, o reconhecimento das alterações físicas em função das diferenças culturais assim como a utilização dos movimentos corporais característicos de algumas manifestações que identifiquem distintas culturas. O texto sugere que os diferentes grupos culturais tenham características próprias que vão desde diferenças corporais até manifestações físicas. Mais uma vez, longe de discordarmos das intenções do documento, acreditamos não ser possível ver as diferentes culturas de forma estanque, acreditando, por exemplo, que todo negro tem as mesmas características ou que toda mulher tem as mesmas preferências ou que todo homossexual tem os mesmos gostos e preferências ,

por exemplo (FERRARI, 2004). Esta é uma forma essencializada de ver as identidades. De acordo com Canen (2007), se mesmo valorizando a diversidade cultural, um viés multiculturalista é construído sobre esta premissa, este não teria as ferramentas necessárias para considerar o dinamismo, o hibridismo, as sínteses culturais e movimento constante que resulta novas identidades. Este seria o caso de algumas perspectivas multiculturais críticas que ainda trabalham com a idéia uniforme e acabada das identidades (CANEN, 2007).

A 4ª série do ensino fundamental não traz significativas diferenças com relação às séries anteriores. O que podemos adicionar é o surgimento da preocupação com a estética corporal como componente cultural e também a inserção das questões relativas às diferentes modalidades desportivas, praticadas nas diferentes sociedades. Este pode ser o ponto de partida para a reflexão acerca da competição, da estética e do consumo, considerando os grupos sociais e culturais distintos.

Nas 5ª e 6ª séries os elementos utilizados para o planejamento pedagógico, apresentam maior ênfase nas atividades desportivas assim como a análise da relação competição/regras indicando a primeira como elemento importante para uma atitude de cooperação/ética nas relações sociais em geral. O texto ainda adiciona a análise crítica do esporte como elemento de aproximação entre os povos. Não sabemos ao certo se o esporte pode aproximar os povos em todos os casos uma vez que os “vencedores” e os “perdedores” são construções criadas a partir de situações competitivas que geram, em muitos casos, rivalidades desportivas tais como Brasil e Argentina no futebol e Brasil e Cuba no voleibol. Estas situações muitas vezes fazem eclodir posturas não muito amistosas e até mesmo de desrespeito e preconceito à cultura do “outro” uma vez que de acordo com Brotto (2001), na competição, os participantes procuram atingir seus objetivos, mesmo que para isso tenham que anular as metas dos outros.

Os elementos utilizados para o planejamento das atividades pedagógicas nas 7ª e 8ª séries acrescentam a reflexão sobre as relações de poder, existentes no mundo esportivo

contemporâneo. Esta temática vai ao encontro dos objetivos do Multiculturalismo crítico (McLAREN, 2000a), pois, de acordo com Neira (2007), este viés multicultural compreende que os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder.

#### **4.1.2 Caderno do professor**

O caderno do professor trata-se de um conjunto de textos pedagógicos, organizados em um fichário e fornecidos aos professores da Rede Municipal de Ensino neste milênio. São vinte e nove textos que abordam os mais diversos temas, inclusive “Educação Física” e “Multiculturalismo”, objetos de nossa pesquisa.

O texto referente à Educação Física a trata como disciplina que surgiu a partir de necessidades sociais concretas e que evolui conforme os diferentes momentos históricos. O texto ainda sugere que a Educação Física escolar deve dar oportunidades para que os discentes participem das diversas atividades corporais de forma participativa e não seletiva, visando seu aprimoramento e desenvolvimento global. Fala da competição como conteúdo da Educação Corporal desde que não haja a ênfase no rendimento, pois este poderia acarretar a perda do caráter prazeroso das aulas. Soler (2006) nos expõe algumas limitações dos jogos competitivos: têm um fim previsível, suas regras são fixas, suas finalidades maiores são a vitória e o fim do jogo. Adicionamos que esta ênfase pode vir a gerar situações de preconceito e discriminação, uma vez que este tipo de situação competitiva faz com que os indivíduos desejem, não só a própria superação, mas sim superar todos os outros participantes. Soler (2006) discorre que atualmente nos encontramos em um “condicionamento competitivo” (p.121), ou seja, como sempre fomos, historicamente, mais expostos a jogos competitivos do que a jogos cooperativos, este excesso de submissão a situações competitivas nos impedem, de sentir o prazer que o jogo pode proporcionar, a

diversão, pois estamos, a todo tempo, preocupados em vencer. O autor adiciona ainda que os jogos cooperativos podem favorecer o surgimento de algumas atitudes essenciais para o exercício da convivência e dentre elas destaca: a prevenção de situações de exclusão e a promoção do respeito e da valorização do diferente, aspectos que vão ao encontro das perspectivas multiculturais (CANEN, 2002, 2004, 2006, 2007, CANDAU e KOFF, 2006, McLAREN, 2000<sup>a</sup>, FERRARI, 2000, 2004, 2007).

“Os alunos portadores de necessidades especiais devem estar incluídos nas aulas de Educação Física se garantidas as condições de segurança”. (SACRAMENTO apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2004, p.2). Conforme o extrato mencionado, acreditamos que os portadores de necessidades especiais tenham sido contemplados pelo texto, de forma inclusiva, porém questionamos até que ponto estes alunos são efetivamente “incluídos”. Será que este professor está preparado para incluir estes alunos em suas aulas de forma plena? Será que as potencialidades destes discentes são realmente desenvolvidas? Acreditamos que as questões acima expostas são de suma importância para a reflexão dos professores que atuam nas escolas municipais, porém, não encontramos tais reflexões no texto analisado.

O texto referente ao Multiculturalismo, que se intitula “Culturas, Multiculturalismo e Educação” traz a aplicação da pluralidade ao conceito de cultura. Para os autores do texto, (GONÇALVES, SILVEIRA e MARTINS apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2004), as culturas convergem e interpenetram-se em um movimento constante e dinâmico de trocas e transformações. Percebemos que o texto identifica “Multiculturalismo” como o encontro de diferentes culturas, conforme o extrato abaixo:

Segundo a pesquisadora Azoilda Trindade, há um consenso que o Brasil é um país multicultural e pluriétnico; no entanto, infelizmente, no que se refere especificamente à educação, essa diversidade ainda não é incorporada, a contento, às organizações educacionais. Ela afirma que o nosso sistema educacional ainda vem sendo produtor e reproduzidor de diferenças étnicas que

acabam por reforçar as desigualdades sociais existentes. (GONÇALVES, SILVEIRA e MARTINS apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2004. p.2).

Conforme o documento expõe, o sistema educacional ainda é um dos responsáveis pela construção das desigualdades que assolam nossa sociedade. Fazer das instituições de ensino, organizações multiculturais, que busquem o diálogo entre as diferentes vozes e identidades, pode ser uma das estratégias para a superação de atitudes preconceituosas e discriminatórias e para a conquista de uma sociedade mais justa e democrática.

#### **4.2 Análise da entrevista realizada com a equipe de formação continuada de professores de Educação Física**

A entrevista foi realizada no dia trinta de agosto de 2007 e teve início por volta das quatorze horas e trinta minutos. São responsáveis pela formação continuada de professores de Educação Física duas professoras de Educação Física que também já atuaram como professoras de primeiro segmento nesta rede. Ambas têm licenciatura plena em Educação Física e têm curso superior em Pedagogia. “A” já não atua como professora de Educação Física estando voltada para as questões da formação continuada e encontra-se neste cargo há seis anos. “B” além de ter um cargo de responsabilidade quanto à formação dos docentes há dois anos ainda leciona aulas de Educação Física em escolas da rede. Enquanto esperávamos “A” para darmos início à nossa entrevista, conversamos com “B” a respeito de nossas experiências em nossas escolas e sobre a importância de Educação Física. A entrevista foi marcada por um clima de imensa cordialidade e atenção por parte das entrevistadas e deixamos claro que o sigilo seria mantido.

Ao ser questionada no que diz respeito às estratégias de formação continuada de professores de Educação Física, previstas pela rede, “A” nos informou que existem dois momentos: “Encontrões” com todos os professores de Educação Física da rede no início do

ano e mais tarde um curso mais extenso no qual se discute temas ligados à prática pedagógica.

Estas impressões podem ser evidenciadas na seguinte fala:

Professora A: “Fazemos “encontrões” no início do ano, onde a gente tenta estar num diálogo, dar um encaminhamento, situá-los, pelo menos falar um pouco desse currículo de Educação Física, dizer quem somos nós, porque às vezes as pessoas nem sabem o que é Diretoria de Educação Fundamental (DEF) e qual a nossa posição. A gente desenvolve a multieducação, então a gente se encontra para ver onde esse professor está, qual a nossa perspectiva de ensino, qual o perfil desse professor, o que a gente pretende e como ele tem que estar vendo este aluno. É um encontro pontual, mas não propriamente uma ação de formação continuada maior, mas não deixa de ser uma ação de formação continuada porque ele tem aquele conhecimento aliado à prática dele. A gente diz para ele (o professor) as perspectivas de Educação Física, para nós inclusive a Educação Física tem uma perspectiva multicultural. Teria a perspectiva de ensino de toda rede que é histórico-cultural, tendo as etapas de desenvolvimento humano como ponto de partida e não como limitador. Depois dos encontrões nós temos cursos mais extensos. Falava (nestes cursos) muito sobre a prática pedagógica mas agora não se pode muito fazer isso porque a rede tem três mil e seiscentos professores de Educação Física então a gente tem que priorizar em algum momento.”

“A” nos demonstra a sua preocupação em informar aos professores não só o que é a Diretoria de Educação Fundamental, mas também em situá-los quanto à perspectiva de Educação Física que a rede prevê, ou seja, a perspectiva histórico-cultural. Fica claro que as estratégias de formação continuada são pontuais, mas que nem por isso deixam de contemplar temas importantes e geradores de discussões. “A” chega a comentar que a Educação Física tem uma perspectiva multicultural, porém não fica clara a definição de “multiculturalismo” com a qual ela está operando.

Mais adiante “A” confirma a importância da formação continuada para este grupo de professores:

Professora A: “... a gente tem certeza que eles (os professores) querem mais, através das avaliações. Eles dizem: a gente quer mais discussões, mais aprofundamento”.

“A” fala ainda da mudança ocorrida nas estratégias de formação continuada. No ano de 2004 o curso foi realizado em dez módulos. Talvez esta extensa continuação se deva à grande admissão de professores de Educação Física que ocorreu no ano de 2003: mais de mil

professores foram chamados para trabalhar em toda rede, não só com o segundo segmento do ensino fundamental, mas também com a pré-escola e o primeiro segmento. Esta medida nos parece ter sido tomada com o intuito de atender à determinação mencionada na Lei nº. 10793 de 1º de Dezembro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e considera a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Básico. No artigo 26 da última lei mencionada, onde se lia “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica...” (BRASIL, 1996), lê-se a partir da alteração, “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica...” (BRASIL, 2003).

No ano de 2006 foram realizados oito módulos. Cada módulo tratava de uma temática com um dinamizador distinto. Depois a estratégia foi outra: era realizado um módulo com o dinamizador e outro com a equipe de formação continuada (“A” e “B”). Observando a fala de “A” podemos compreender por que esta mudança foi realizada:

Professora A: “A gente começou organizando mas não dinamizando, a gente convidava as pessoas, conversava sobre multieducação, a perspectiva do nosso ensino, sobre a nossa prática e com os seus conhecimentos, o dinamizador articulava levando aos professores aquele conhecimento, eles dialogavam e dali saíam várias coisas. Aí depois mudou um pouco, era um módulo com o dinamizador e o outro com a gente, era interessante porque por mais que a gente apresente o currículo multieducação, ele (o dinamizador) não sabe da nossa realidade, das nossas peculiaridades. Nos cursos tem sempre alguém de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) pra falar da sua realidade então isso é uma troca, são dez professores de cada CRE, falávamos do que o dinamizador falou que tem a ver com a nossa realidade.”

“A” demonstra a sua vontade em relacionar a prática pedagógica aos conhecimentos desenvolvidos pelos dinamizadores em seus módulos. A entrevistada também evidencia que a relação dos docentes com a secretaria de educação é uma relação de troca onde os diversos grupos têm a possibilidade de ter vez e voz e expressar suas impressões e angústias. Esta possibilidade de troca vai ao encontro do que Candau e Koff (2006) percebem como Educação Intercultural:



Educar na perspectiva intercultural implica, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural.(CANDAU e KOFF, 2006, p.102).

Podemos perceber também que com o passar dos anos as estratégias de formação continuada tiveram adicionadas algumas preocupações. No ano de 2006 foi realizado um “encontro de dia inteiro” no qual os professores de Educação Física que participaram do curso de oito módulos puderam falar sobre a aplicabilidade ou não das informações adquiridas neste, relatar o que deu certo e o que não deu.

“A” nos falou dos assuntos tratados nos módulos dirigidos pelos dinamizadores: Prática pedagógica, jogos cooperativos, a competição, brinquedos cantados, ludicidade, Educação Física inclusiva e etc. O último tema mencionado nos chamou atenção e faz parte do discurso multicultural, porém não sabemos ao certo quais grupos a entrevistada parece abranger dentro desta temática. De qualquer forma, apresentar um olhar diante das necessidades do diversos grupos e discutir sobre elas apresenta um cunho crítico que o multiculturalismo pode apresentar (MCLAREN, 2000a, CANEN e OLIVEIRA, 2002, CANDAU, 2005).

Ao questionarmos sobre a forma como os dinamizadores foram escolhidos “A” explicita que na verdade os dinamizadores foram escolhidos de acordo com o tema, pois se tentou articular os módulos. A entrevistada ao falar um pouco mais do módulo de “jogos cooperativos” nos informou que as questões de gênero apareceram em grande escala. Nos parece que a maioria das questões ligadas ao Multiculturalismo (discussões acerca das diferenças de gênero, raça, etnia, a construção dos preconceitos, etc) são tratadas de forma pontual, ou seja, são discutidas a partir do surgimento de alguma situação-problema e não como tema de discussão principal. Esta premissa corrobora com o discurso da coordenadora de pós-graduação do curso de formação de professores de Educação Física que entrevistamos.

As entrevistadas admitem que as questões multiculturais sejam importantes, mas acreditam que elas devam ser discutidas à medida que aparecem e não inseridas como conteúdo.

A seleção dos professores de Educação Física, atuantes nesta rede de educação, para efetiva participação nas estratégias de formação continuada, nos pareceu democrática e aleatória. Os professores têm acesso à secretaria por meio de um número telefônico e agendam sua participação. O número de participantes dos cursos, em nossa opinião, se apresenta insuficiente (dez professores por CRE) em uma rede de ensino que conta com mais de três mil e seiscentos docentes de Educação Física, porém não podemos deixar de discutir que a formação continuada deve ser feita de forma qualitativa. Logo, os professores participantes destas estratégias de formação continuada podem multiplicar em suas escolas, os conhecimentos e discussões apreendidas nos cursos.

“A” achou importante nos relatar que as estratégias pontuais de formação continuada surgiram a partir das necessidades dos professores que tinham, em sua maioria, anseios práticos:

Professora A: “Agora, isso tudo começou com um questionário da DEF, muito bem elaborado, bem detalhado, para o professor responder, pra saber o perfil do professor, para saber sobre o que ele gostaria, o que tava faltando, como ele trabalhava e aí surgiu uma gama de necessidades. A gente, pelas respostas identificou que tem gente que não sabe minimamente o que está fazendo. Ah, e os anseios eram práticos”.

A partir desta afirmativa, perguntamos quais foram as maiores necessidades indicadas pelos professores, porém “A” nos informou que houve um grande número de respostas diferentes com necessidades das mais diversas. “A” identificou com o resultado deste questionário a grande surpresa do professor que acabou de sair de sua formação inicial e percebeu grande diferença entre sua formação e a realidade da escola pública brasileira. Esta afirmação nos reporta à entrevista que realizamos com a coordenadora de pós-graduação (capítulo III) que, ao ser inquirida, quanto à preparação do egresso do curso de licenciatura

em Educação Física em lidar com a diversidade, nos diz que esta “preparação” depende das situações que serão encontradas no cotidiano profissional deste professor.

Detectamos em nossa entrevista que não existe responsável pela formação de professores de Educação Física nas CREs e que esta secretaria de ensino não tem convênio com nenhuma instituição de nível superior, no intuito de viabilizar a formação continuada dos professores da nossa análise. “A” nos indica a importância da relação “universidade-escola” e da relação “teoria-prática”:

Professora A: “No ano passado houve uma movimentação da gente participar das reuniões da prática de ensino na faculdade, mas não vingou. Outras áreas já conseguem isso. A formação continuada deveria ser “retroalimentação” entre a universidade e as secretarias de educação, falar de uma coisa na universidade e a gente aqui estar vendo como esta coisa acontece. Hoje se o professor não aprende a aprender, se ele não está mobilizado a ser informar, ele está parado no tempo. Devemos saber burilar a informação. Hoje os profissionais não sabem o que vão fazer com seu conhecimento na prática e a prática de ensino é muito importante porque você parte de ações concretas. Você pode dizer: olha, isso aqui dá, isso aqui não dá.”

Falando ainda da relação “teoria-prática” “A” e “B” concordam que os alunos precisam conhecer a diversidade:

Professoras A e B: “A criança tem que saber que o mundo não é só cor-de-rosa, eu acho mais, ela tem que saber que o mundo é um arco-íris, tem branco, tem azul, tem preto, tem bege e até o cor-de-rosa. O mundo é diverso, é a diversidade que a gente tem que estar mostrando pra ele. As diferenças, o diálogo com a diversidade...”

Esta afirmativa das entrevistadas corrobora para o que Canen (2006) chama de nuance folclórica do Multiculturalismo, uma vez que recai na valorização da diversidade sem questionar as desigualdades existentes em nossa sociedade.

Ao serem questionadas quanto à abordagem da temática “diversidade” nas estratégias de formação continuada, as entrevistadas demonstraram que se trata de um tema extremamente importante e que é abordado nos “encontros” momento em que elas conduzem os assuntos a serem tratados:

Professora A: “Eu e a ”B” falamos dessas coisas no “encontro”, falamos desse currículo que ta aí. Relatamos casos, tem uma garota que está grávida,

tem um garoto que não quer fazer capoeira ou não quer bater o atabaque por causa da religião e como é que a gente vai fazer isso? Como eu com a minha disciplina, posso mudar isso? Mudando as regras? Discutindo que cada um é de um jeito? Falando que tem branco, que tem japonês e eles têm culturas diferentes? Será que todo mundo tem que jogar basquete como o Oscar jogou ou será que tenho regras que vão permitir que todo mundo participe? E o mais velho? Por que o preconceito? O que o mais velho pode dizer pra gente? Nós temos que discutir, fazer não só que eles respeitem mas que aceitem as diferenças e isso é no coletivo. A gente na verdade não tem que dar opinião na vida daquele garoto, eu tenho que esclarecer, dizer o que é certo ou errado, eu não posso porque não sei a cultura dele, eu posso chocar aquele menino. Porque pra ele pode ser normal uma coisa que pra mim é um absurdo, mas eu tenho que mostrar pra ele as conseqüências das suas ações.”

O discurso da entrevistada mais uma vez corrobora com o projeto multicultural no sentido de respeitar e aceitar as diferenças e ainda sugere a discussão em torno do preconceito, neste caso, contra o idoso. Mais adiante, coaduna com a perspectiva multicultural crítica pós-colonial (CANEN, 2006), pois reconhece as identidades como híbridas e não essencializadas:

Professora A: “Na minha disciplina eu posso falar que tem branco, que tem japonês e eles têm culturas diferentes ou também que não é nada disso, que só porque ele é oriental ele tem que saber fazer caratê, judô? E ainda tem a questão do estigma: puxa você tem o olho puxado e não sabe fazer judô? Puxa, você é tão magrinha e não gosta de correr? São os estereótipos...”

As entrevistadas vêem a competição como conteúdo da Educação Física, porém atentam para o fato de que ela seja trabalhada no sentido ético. Priorizam a participação coletiva, seja na prática das atividades, seja na resolução de problemas. Acreditam que a competição não deva ser utilizada para avaliar uma vez que o importante é perceber o desenvolvimento dos alunos. Avaliar a partir de situações competitivas poderia criar visíveis chances de insucesso, ou de sucesso apenas para alguns, pois, de acordo com Brotto (2001), “para que um dos membros alcance seus objetivos, outros serão incapazes de atingir os seus” (p.26). “B” nos diz que infelizmente o professor gosta do aluno “pronto”, ou seja, aquele que já chega dominando determinado esporte ou movimento.

Perguntamos quais poderiam ser as contribuições da Educação Física na luta contra os preconceitos e “B” nos diz que:

Professora B: “Todas as questões do padrão corporal, do negro... a gente tem que provocar a discussão porque criança não tem preconceito, ela traz isso da família, o adulto que é preconceituoso. Eles (os alunos) têm que ter a oportunidade de ver que as coisas não são dessa forma”.

“B” nos indica que as discussões relativas ao preconceito devam ser incitadas no sentido de permitir que os alunos falem sobre seus preconceitos, sobre situações nas quais tenham sido discriminados, sobre a presença ou não de qualquer tipo de preconceito na escola, mas que possamos compreender como essas construções se deram. Não podemos esquecer que essas discussões são extremamente conflitivas (MCLAREN, 2000a).

O currículo “Multieducação” (documento específico desta secretaria de educação), o “Caderno do Professor (documento criado por esta secretaria e oferecido a todos os professores desde o ano de 2004) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, foram os documentos identificados por ”A” e “B” como norteadores da formação continuada pesquisada.

Quando foi incitada a falar sobre algo que não tenhamos comentado, mas que julgassem importante falar, “B” utilizou uma frase que descreve a sua expectativa quanto a formação continuada de professores de Educação Física:

Professora B: “Nós mostramos o caminho para o professor, mas não podemos garantir que ele continue”.

### **4.3 Análise dos questionários**

O questionário foi aplicado junto a professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro e teve como grande objetivo ouvir as vozes do público alvo da formação continuada desta Secretaria de Educação. Tivemos como critério para responder ao questionário que os professores fossem regentes em exercício de Educação Física e que atuassem entre as 3ª, 4ª, 5ª e 6ª Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Esta escolha se deu pela nossa atuação também como regente de Educação Física em duas dessas CRES, facilitando assim a entrada no campo e tornando possível a realização da

pesquisa em mais duas CRES uma vez que suas escolas são bem próximas das escolas lotadas em nossas CREs de atuação. Faz-se importante destacar que estas CREs atendem escolas localizadas em áreas pobres do subúrbio do Rio de Janeiro, áreas nas quais se localizam favelas e comunidades carentes. Alguns questionários foram aplicados nas escolas em que os docentes atuam e outros foram respondidos via *Internet*. Primeiramente entramos em contato com os professores, seja pessoalmente, por telefone ou por *email*. Aproximadamente trinta professores concordaram em responder ao questionário, mas não o fizeram. Circularam cerca de setenta questionários e obtivemos trinta e um respondidos. Três professores que se recusaram a responder nos disseram que não o fariam pela falta de tempo, uma vez que têm que sair de uma escola para outra e alguns até complementam sua carga horária em instituições privadas como escolas, clubes, academias, etc.

O questionário é composto por questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Em algumas questões os professores puderam marcar mais de uma opção.

As respostas foram dadas de acordo com os quadros abaixo:

**QUADRO 1**

<b>REGIÃO DE ATUAÇÃO</b>	
<b>CRE</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
3 <sup>a</sup>	7
4 <sup>a</sup>	1
5 <sup>a</sup>	10
6 <sup>a</sup>	7
MAIS DE UMA CRE	6
<b>TOTAL</b>	31

Como podemos visualizar de acordo com a tabela, a maioria dos professores respondentes são atuantes da 5ª CRE. Também cabe observar que a categoria “MAIS DE UMA CRE” foi aplicada no intuito de atender aos professores que têm duas matrículas ou fazem dupla jornada de trabalho (dupla regência) em mais de uma CRE, dentro da nossa delimitação do estudo.

Quando questionamos os docentes quanto ao tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino, obtivemos os seguintes resultados:

**QUADRO 2**

<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>	
<b>ANOS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
0-3	1
3-6	10
6-9	1
9-12	0
12-15	8
15 OU MAIS	10
NÃO RESPONDEU	1
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>

A maioria dos professores atua nesta rede de ensino entre três e seis anos e entre quinze ou mais anos. Este grande número de professores lotado na primeira categoria citada pode se dever ao fato de que o último grande concurso realizado por esta secretaria e que

contratou mais de mil professores de Educação Física ocorreu em dois momentos: a primeira chamada ocorreu no ano de 2001 e a segunda no ano de 2003.

Perguntamos aos professores quais momentos da atividade docente eram considerados por eles como “momentos de formação continuada”. Neste item foi permitido aos professores que marcassem mais de uma alternativa:

**QUADRO 3**

<b>MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
CENTROS DE ESTUDO	17
CONSELHOS DE CLASSE	10
PALESTRAS	24
ENCONTROS	18
CURSOS	30
OUTROS	1

A grande maioria dos professores considera “CURSOS” como momento de formação continuada, sendo que apenas um professor não marcou esta opção. Logo após encontramos “PALESTRAS” como opção marcada por vinte e quatro professores. Os “ENCONTROS” também são considerados pelos professores como momentos de formação seguidos de “CENTROS DE ESTUDO”. Apenas dez professores acreditam que os “CONSELHOS DE CLASSE” possam contribuir para a sua formação continuada. A opção “OUTROS” foi marcada apenas por um docente que não explicitou a que outra categoria se referia.

Os professores foram questionados quanto à sua participação nas estratégias de formação continuada. As respostas podem ser observadas a seguir:



**QUADRO 4**

<b>PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES</b>	
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
CENTROS DE ESTUDO	26
CONSELHOS DE CLASSE	17
PALESTRAS	22
ENCONTROS	25
CURSOS	28
OUTROS	1

Se compararmos os quadros 3 e 4 podemos perceber uma certa discrepância. Este fato se explica porque doze professores marcaram no quadro 4 estratégias que não marcaram no quadro 3, ou seja, os professores confirmam que participam destas estratégias mas não as consideram momentos de formação continuada.

Pensando a partir da perspectiva multicultural, acreditamos que a formação continuada desta rede de ensino pudesse dar voz e vez aos seus docentes no sentido de sugerirem estratégias, considerando seus universos culturais, suas necessidades e anseios (CANEN, 2002).

A “PRÁTICA PEDAGÓGICA” é o tema mais abordado nas estratégias dirigidas por esta rede de ensino de acordo com as respostas dos professores:

**QUADRO 5**

<b>TEMAS MAIS ABORDADOS</b>	
<b>ASSUNTO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
PRÁTICA PEDAGÓGICA	29
AVALIAÇÃO	18
EDUCAÇÃO CICLADA	12
NOVAS TECNOLOGIAS	5
TÉCNICAS DE ENSINO	7
OUTROS	0

Mais uma vez os professores tinham a oportunidade de marcar mais de uma alternativa em suas respostas. As categorias “AVALIAÇÃO” e “EDUCAÇÃO CICLADA” também foram bastante citadas, embora acreditássemos que a última fosse a categoria mais mencionada uma vez que, desde o ano de 2006, a Rede Municipal de Ensino tem oferecido estratégias de formação continuada voltadas para os Ciclos de Formação Humana, incorporando em 2007 a Educação Ciclada em toda rede.

Perguntamos aos professores acerca das estratégias de formação continuada das quais eles participam e em que medida questões ligadas a raça, etnia, gênero, cor, etc, são discutidas. Obtivemos o seguinte resultado:

**QUADRO 6**

<b>INCIDÊNCIAS DE QUESTÕES MULTICULTURAIS</b>	
<b>RESPOSTAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
SIM	13
NÃO	18
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>

As preocupações multiculturais não parecem ter sido contempladas na opinião de dezoito professores, enquanto que treze deles as identificaram nas estratégias de formação continuada. A diferença não nos parece muito significativa, o que nos indica que estas preocupações estão aparecendo gradativamente nos conteúdos das discussões entre os docentes.

Como já discutimos (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007), o campo da Educação Física pode ser impregnado por perspectivas multiculturais, com o intuito de superar possíveis práticas excludentes e de construção de diferenças, advindas de situações criadas pela prática de atividades físicas. Para isso, como sugerem Canen e Canen (2005b), as instituições educacionais devem trabalhar de forma multicultural, elas próprias voltadas para a valorização de um clima institucional aberto ao diálogo, fomentador da pluralidade cultural e desafiar de “verdades únicas”. Isso inclui não só nossas escolas, mas todas as instâncias de formação de professores.

A partir deste ponto do questionário, as perguntas foram abertas no intuito de captar suas opiniões e dar liberdade aos professores para discorrer sobre seus anseios e expectativas.

Perguntamos então aos professores de que forma as questões multiculturais surgem nas estratégias de formação continuada. Agrupamos suas respostas em três categorias: “ATRAVÉS DE DISCUSSÕES”, “ATRAVÉS DE RECURSOS AUDIO-VISUAIS” e “COMO CONTEÚDO”. Também encontramos questionários nos quais não existiam respostas e que tabulamos como “NÃO RESPONDEU”. As respostas podem ser apresentadas conforme o quadro seguinte:

**QUADRO 7**

<b>DE QUE FORMA AS QUESTÕES MULTICULTURAIS APARECEM</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
ATRAVÉS DE DISCUSSÕES	3
ATRAVÉS DE RECURSOS AUDIO-VISUAIS	1
COMO CONTEÚDO	4
NÃO RESPONDEU	25
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

Podemos perceber que a maioria dos professores não sabe, não quer, não se lembra ou não viveu situações de formação continuada que mencionasse as preocupações multiculturais como foco. De trinta e um professores, vinte e cinco não mencionaram de que forma estas preocupações surgem. Das seis respostas a esta questão, obtivemos três categorias. Os professores que citaram as categorias multiculturais “COMO CONTEÚDO” mencionaram os cursos sobre sexualidade, uma vez que estes discorrem sobre as questões de gênero, assim como também sobre as preferências sexuais e até mesmo sobre sexualidade e religião. Também foram mencionados os cursos sobre jogos cooperativos uma vez que esta temática preconiza a inclusão dos grupos socialmente excluídos, nas aulas de Educação Física. De acordo com Soler (2006) estes jogos procuram fazer com que seus participantes joguem uns com os outros e não contra os outros, são feitos para compartilhar, unir diferentes indivíduos, reforçar a confiança mútua e que todos participem plenamente. Em sua prática, ganhar ou perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo, eles buscam a participação de todos, sem que alguém fique excluído, ou seja, discriminado, seus objetivos estão centrados em metas coletivas e não individuais.

As respostas enquadradas na categoria “ATRAVÉS DE DISCUSSÕES” mencionam as trocas de experiências entre os professores assim como as discussões que ocorrem a partir de algum caso ocorrido na escola. Os “RECURSOS AUDIO-VISUAIS” mencionados tratam dos filmes e reportagens que discutem acerca das questões multiculturais, questões essas que conforme Canen e Oliveira (2002), referem-se à necessidade de visualizar a nossa sociedade como constituída de identidades plurais, baseada na diversidade de raças, gêneros, classe social, padrões culturais e lingüísticos e outros marcadores identitários.

Referente ao questionário, Alguns professores agruparam mais de uma categoria em sua resposta.

A questão seguinte versa sobre os temas que os professores gostariam que fossem abordados nas estratégias de formação continuada:

**QUADRO 8**

<b>TEMAS DE INTERESSE DOS PROFESSORES</b>	
<b>CATEGORIA</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
ACIDENTES OCORRIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1
AGRESSIVIDADE	1
AVALIAÇÃO	4
CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	12
DROGAS	2
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	1
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	5
NOVAS TECNOLOGIAS	1
SAÚDE	1
TEMAS ATUAIS	6
NÃO RESPONDEU	5
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>

As respostas foram agrupadas em dez categorias e ainda encontramos cinco professores que não responderam à questão. A maioria dos professores tem interesse em temas ligados aos “CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”. Nesta categoria, foram agrupadas as respostas que versavam sobre a importância da Educação Física para a formação geral do ser humano, os esportes radicais, as danças, os jogos cooperativos e ainda encontramos professores que declararam ter interesse em qualquer conteúdo ligado à Educação Física. Outro interesse bastante citado pelos professores corresponde à categoria “TEMAS ATUAIS” que inclui os temas sociais e a violência, problemática tão presente em

nossa sociedade e em nossas escolas. Encontramos também, como grande preocupação docente a “EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS” com especial atenção em como incluir este grupo socialmente excluído nas aulas regulares de Educação Física.

Como podemos observar através do quadro 8, os professores têm variadas necessidades de formação continuada e podemos adicionar que, entre elas, preocupações com as questões multiculturais, embora não sejam o foco de preocupações, estão presentes. Não foi agrupado como categoria, mas um dos docentes mencionou a necessidade de que os cursos ministrados por esta Secretaria de educação tivessem uma continuidade, no sentido de aprofundar os assuntos abordados.

Perguntamos aos professores o porquê da escolha pelos conteúdos que compõem o quadro 8. Por ser uma questão muito abrangente, não foi possível agrupar as respostas em categorias mas iremos discorrer a respeito das respostas.

A maioria dos respondentes vê a importância da formação continuada uma vez que a sociedade está em constante transformação e a escola necessita acompanhar as mudanças ocorridas em nossa sociedade. Alguns professores reclamam que sua formação inicial não ofereceu subsídios para que estes atuassem nas escolas públicas e expõem não saber ao certo qual conteúdo desenvolver de acordo com os ciclos de formação sugeridos por esta secretaria. Esta problemática vai ao encontro do que Muñoz, et al (2006) obtiveram como resposta ao perguntar a trinta e nove professores atuantes na Rede Pública de Ensino de Uberlândia quanto às lacunas encontradas em sua formação inicial. Nesta pesquisa precedida pelos cinco autores citados, os professores respondentes identificaram o curso de Licenciatura Plena em Educação Física como insuficiente no que diz respeito ao preparo para o trabalho nas escolas.

Voltando à pesquisa que estamos realizando, alguns professores dizem não entender porque a formação continuada de professores de Educação Física é tão escassa tendo esta

disciplina tão grande importância na formação geral dos indivíduos. Um professor declarou ser a avaliação uma tarefa coletiva e não individual e desta forma confirma a importância de estratégias de formação continuada que versem sobre a avaliação na prática da Educação Física escolar. Cinco professores admitem que a contínua formação é de suma importância para melhorar o dia-a-dia nas escolas mas alguns reclamam que as estratégias pontuais de formação continuada são muito curtas e vários assuntos ficam pendentes. Um professor aproveitou a liberdade oferecida pelo questionário e reclamou mais momentos e trocas de experiências e de pesquisa. Os docentes discorrem que as pesadas cargas de trabalho os impedem de pesquisar e dialogar com seus pares. Seis professores não responderam à questão.

Finalmente perguntamos aos professores, de que forma a formação inicial poderia contribuir para a formação continuada. Suas respostas foram agrupadas em categorias que podem ser observadas no quadro 9:

**QUADRO 9**

<b>COMO A FORMAÇÃO INICIAL PODE CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
APROXIMAR PESQUISA E PRÁTICA NA ESCOLA	1
OFERECER CONTEÚDOS QUE CONTRIBUAM DIRETAMENTE PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL	2
OFERECER ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ÀS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO	17
NÃO TEM SUGESTÃO OU NÃO RESPONDEU	14
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>



A grande maioria dos professores acredita que os cursos de formação de professores de Educação Física devem oferecer estratégias de formação continuada às diversas secretarias de educação. Para os docentes a parceria universidade-escola tem papel fundamental na sua formação integral. Como nos foi exposto pela equipe de formação continuada no item 4.2 deste capítulo, a Secretaria Municipal de Educação não tem nenhuma parceria com instituições superiores de ensino, no intuito de viabilizar a formação continuada de seus professores, porém, como o diretor do curso de formação inicial entrevistado (capítulo III) nos informou, naquela instituição, existe uma parceria com esta Secretaria que visa não atuar na formação continuada, mas sim, na formação inicial de seus futuros professores. Canen e Canen (2005b) sugerem que parcerias entre universidades e escolas e/ou universidades e secretarias de educação são, legitimamente identificadas como estratégias multiculturais, pois, estabelecem o diálogo entre identidades institucionais diferentes.

Dois professores que responderam ao questionário se preocupam com os conteúdos desenvolvidos na formação inicial: acreditam que devam ser conteúdos que possam contribuir diretamente com a problemática vivida nas escolas brasileiras. Mais uma vez nos reportamos ao capítulo III da presente pesquisa. O diretor entrevistado fala da sua preocupação em viabilizar o surgimento de mais disciplinas que aproximem os futuros docentes, de reais situações vividas nas escolas. Vamos além e propomos a articulação das disciplinas dos cursos de formação de educadores físicos à perspectiva multicultural e isto significa mostrar as tensões entre visões mais universais de assuntos como saúde, corpo, esportes, como visões que mostrem de que forma povos diversos e identidades plurais trabalhem com tais questões (OLIVEIRA E SILVA, JANOARIO e CANEN, 2007).

Um professor discute a necessidade de aproximação das pesquisas desenvolvidas nas universidades, das experiências vividas pelos professores em seu cotidiano profissional.

Votando ao capítulo III da presente pesquisa, onde a coordenadora da pós-graduação se pronuncia, a pesquisa aparece como lacuna existente na formação dos futuros professores.

Quatorze professores não deram nenhuma sugestão sendo que dois disseram claramente não ter nenhuma.

#### **4.4 Formação continuada de professores de Educação Física: um balanço**

De acordo com os documentos analisados, entrevistas e questionários aplicados, acreditamos que a Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro trabalhe com perspectivas multiculturais, sejam elas folclóricas, críticas ou pós-coloniais (CANEN, 2007). As estratégias de formação continuada parecem ser “pontuais” e a temática multicultural parece ser discutida à medida que as questões e conflitos se apresentem. A equipe de formação continuada demonstra interesse pelas questões multiculturais, principalmente as questões de gênero, raça, tipo corporal e habilidades físicas, mas nas estratégias de formação continuada estes aspectos são trabalhados de forma transversal e não como objetivo específico.

Conforme “A” e “B” nos informaram, os cursos de formação continuada sofreram algumas alterações no que diz respeito à sua dinâmica e essas mudanças ocorreram, segundo as entrevistas, com o intuito de associar os conhecimentos teóricos transmitidos pelos professores dinamizadores com a verdadeira realidade da secretaria. Essas alterações nos fazem crer no caráter democrático da Secretaria e até mesmo multicultural, pois as estratégias foram modificadas de forma que os docentes pudessem dar suas opiniões sobre os conteúdos informados pelos dinamizadores e que também pudesse acoplá-los (ou não) à sua prática pedagógica.

Esta Secretaria de Educação, segundo as entrevistadas, não apresenta convênios com universidades no intuito de viabilizar a formação continuada de seus professores, porém o

diretor do curso de formação de professores de Educação Física que entrevistamos nos apresenta uma parceria entre aquele curso e esta Secretaria, convênio este que objetiva oferecer reais experiências aos futuros docentes. Os alunos da Rede Pública Municipal de Ensino, inscritos no Clube Escolar que faz parte deste projeto, participam de aulas ministradas pelos futuros professores (acompanhados de docentes da universidade, responsável por alguma disciplina que permita esta prática) e os professores desta rede de ensino têm o direito de ministrar suas aulas nas dependências da universidade. Talvez a parceria não se trate de uma estratégia legítima de formação continuada e sim de uma estratégia de viabilização da formação inicial dos futuros professores. Uma das propostas sugeridas por Canen e Canen (2005b) e que objetiva a inserção de uma perspectiva multicultural nas instituições de ensino, vem a ser a parceria entre universidades e organizações, no nosso caso, uma Secretaria de Educação. Este convênio não deve ser mero treinamento e sim um caminho a percorrer para a multiculturalidade.

Na opinião dos professores que responderam ao questionário, as estratégias de formação continuada citam, com incidência favorável, as questões multiculturais, o que nos faz crer que estas temáticas se encontram inseridas nas vivências e trocas de experiências, docentes.

Finalmente, acreditamos que esta Secretaria de Educação, em suas estratégias de formação continuada, contempla as questões acerca do Multiculturalismo, porém de forma muito tímida e pontual. Para autores como Canen (2004) e Candau e Koff (2006), tentativas isoladas de reconhecer a diversidade cultural são insuficientes para uma educação mais justa e de qualidade para todos.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÕES**

Procuramos com a presente pesquisa, analisar duas instâncias de formação de professores de Educação Física: a formação inicial e a formação continuada e a partir desta análise buscamos identificar, ou não, a incidência de preocupações com as questões multiculturais, ou seja, problemáticas acerca dos diversos tipos de preconceito, racismo, xenofobia, homofobia e outras situações de desigualdade.

Para viabilizarmos nossa análise, realizamos dois estudos de caso em instituições distintas. Escolhemos um curso de licenciatura plena em Educação Física de uma instituição pública e entrevistamos seu diretor e a coordenadora de pós-graduação em Educação Física. Analisamos também as diretrizes curriculares nacionais que regem o curso assim como o projeto político pedagógico da instituição. Por ocasião deste último documento, podemos também analisar as ementas das disciplinas do curso.

Escolhemos também a Rede Municipal de Ensino e suas estratégias de formação continuada de professores de Educação Física. Para isso, entrevistamos as duas responsáveis por esta formação e aplicamos um questionário junto a trinta e um professores de Educação Física, atuantes nesta rede de ensino. Também foram analisados dois documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação: o “Caderno do professor” e a proposta curricular “Multieducação”.

No que diz respeito às resoluções que instituem as diretrizes para os cursos de licenciatura plena em Educação Física, constatamos que a vertente folclórica preconizada pelos autores citados em nosso referencial teórico se faz presente, ou seja, os documentos analisados apresentam uma visível preocupação em formar futuros professores que estejam aptos a reconhecer e aceitar as diferenças culturais, aptos a diferenciar as culturas das diversas regiões, não só do Brasil, mas do mundo, porém o contexto multicultural que se apresenta não

avança para uma vertente mais crítica, não discute a construção das diferenças que se apresentam. Contudo, acreditamos que as diretrizes por nós analisadas representem um avanço para a discussão multicultural, pois identificamos o esforço da legislação brasileira em incluir os aspectos culturais na formação de professores de Educação Física.

Ao analisarmos o projeto político pedagógico da instituição superior de ensino, escolhida como estudo de caso, constatamos que o curso apresenta preocupação com os aspectos culturais e os considera influenciadores na educação escolar. Embora, por ocasião da entrevista com a coordenadora de pós-graduação e com o diretor da instituição, tenhamos percebido que o discurso multicultural não faz parte dos objetivos específicos do curso, detectamos que as disciplinas ministradas têm forte potencial multicultural. Dentre as trinta e oito disciplinas encontradas no ementário do curso de licenciatura plena, treze delas apresentam aspectos que sejam influenciados pelas questões multiculturais, o que viabiliza a formação de futuros educadores físicos preocupados com os diversos grupos culturais e também propícios às discussões em torno das relações de poder e de preconceito.

Mesmo identificando potenciais para a discussão acerca da problemática multicultural no interior de algumas disciplinas ministradas no curso, não podemos deixar de comentar que acreditamos que a reflexão multicultural pode ganhar mais espaço nas instituições superiores de ensino. Falar em identidades negras, homossexuais, muçulmanas, femininas, marginalizadas socialmente, de forma crítica, pode ajudar no desafio a preconceitos, gerando atitudes preventivas que possam evitar que mais situações excludentes tenham que ocorrer para que uma posição efetiva seja tomada.

Acreditamos que os cursos de formação de professores de Educação Física, assim como a instituição que analisamos, estejam atentos para a constante transformação ocorrida em nossa sociedade e que por esse motivo, estejam sempre propensos a efetuar modificações em seus currículos, sempre visando a formação de um docente que possa atuar considerando

todas as dimensões de seus educandos, enxergando suas diferenças e analogias, seus anseios, necessidades e potencialidades para que estes possam interagir no seio de nossa sociedade, de forma crítica e autônoma.

Quando nos voltamos para a formação continuada de professores de Educação Física, nossas impressões nos indicam que a Rede Municipal de Ensino analisada tem grande preocupação com a formação permanente de seus docentes e realiza inúmeras estratégias, com a finalidade de atualizar e instrumentalizar seus professores para a prática docente, porém acreditamos que a perspectiva multicultural mais crítica pudesse aparecer, não só nos documentos oficiais desta secretaria, mas também como conteúdo das estratégias de formação continuada.

A Rede de Ensino analisada prima pelo reconhecimento da diversidade cultural e pelo respeito e inclusão das diferenças, mas não indica forte compromisso reflexivo e crítico com a discussão acerca das relações de poder existentes em nossa sociedade.

Mais uma vez identificamos o esforço, neste caso, da Secretaria de Educação, em incentivar o reconhecimento da pluralidade cultural e acreditamos que este venha a ser o passo inicial para a concretização de uma sociedade mais justa e democrática, porém sentimos falta de discussões que avancem em torno da construção discursiva das diferenças e preconceitos.

Assim, esperamos que o presente estudo tenha contribuído para o campo da Educação Física, uma vez que a temática multicultural nos parece ser propícia para discutir as diversas situações de construção de diferenças e preconceitos, advindas das aulas de Educação Física, aulas estas com características próprias que já discutimos no capítulo I deste estudo, porém sabemos que muito ainda deve ser discutido e para isso, apresentaremos a seguir algumas recomendações para futuros estudos.

Longe de pretendermos esgotar o assunto abordado no presente estudo, gostaríamos de apresentar algumas sugestões para futuras pesquisas, a fim de abranger de forma mais ampla a temática multicultural inserida no campo da Educação Física.

A presente pesquisa teve como um dos estudos de caso, um curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no qual foram entrevistados o diretor e a coordenadora de pós-graduação. Naquele contexto, uma análise do projeto político pedagógico foi feita assim como foram pesquisadas as diretrizes curriculares que regem o curso. Ao mesmo tempo, para futuros estudos, seria interessante a realização de entrevistas com docentes cujas disciplinas se apresentassem como “potencialmente multiculturais” assim como seria importante a observação de suas aulas, no intuito de compará-las, na prática, com o que dizem as ementas das disciplinas. Sugerimos, ainda, que os discentes deste curso superior fossem consultados quanto à atuação dos professores e dirigentes da instituição e quanto aos conteúdos das disciplinas, a partir do olhar multicultural. Poderíamos, também, sugerir que a pesquisa fosse realizada com professores recém-formados e advindos da instituição e/ou com professores formados, há algum tempo. Uma pesquisa-ação realizada a partir da inserção de uma disciplina ou grupo de estudos que versasse sobre as questões multiculturais no interior de um curso de Educação Física representa forte alternativa para a modificação do paradigma neoliberal competitivo, presente em algumas instituições. Também nos parece importante a realização de estudos que vinculem a temática multicultural às ciências “duras”, matemática, física, química, etc.

No que diz respeito à formação continuada de professores de Educação Física, detectamos a carência de pesquisas que versassem sobre outras secretarias e sobre a formação continuada de educadores físicos, formadores de futuros professores. Contribuições acerca da prática profissional de professores também nos parecem de grande valia e, para isso, a observação das aulas seria de grande importância, no intuito de identificar questões que

enriquecessem a discussão multicultural. No que diz respeito à presente pesquisa, gostaríamos de realizar entrevistas com professores atuantes na rede, o que não foi possível pela escassez de tempo. Sugerimos também que futuras pesquisas insiram a participação de docentes de todas as CREs desta secretaria e que estes possam ser entrevistados acerca dos aspectos da formação continuada que esta rede de ensino oferece.

Concluimos a presente pesquisa entendendo que o campo da Educação Física muito pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, porém, acreditamos que uma mudança de paradigmas seja necessária para o avanço da área. Não cabe mais, nas aulas de Educação Física, a vigência de uma prática excludente, privilegiando os “vencedores” em detrimento dos “outros”.

Reconhecer as diferenças culturais pode ser o início da transformação educacional, mas precisamos ir além, discutir como essas diferenças se constroem no seio de nossa sociedade, combater todo e qualquer tipo de preconceito e viabilizar o diálogo entre as diferentes identidades culturais, nos parece ser o caminho a percorrer para que possamos oferecer uma educação realmente democrática e digna para todos. Portanto, longe de fornecermos respostas definitivas às questões acerca do campo do Multiculturalismo e da Educação Física, apostamos em um projeto educacional flexível e descentralizado, apoiado em ações abertas e abrangentes, que admitam abordagens alternativas e metodologias inovadoras, sobretudo no que diz respeito à Educação para a diversidade.



## CAPÍTULO VI

### REFERÊNCIAS

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: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº: 1/2002. **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: 19 jul 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10793 de Dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26§3](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26§3)> Acesso em: 19 jul 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES nº: 7/2004. **Diretrizes Curriculares 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: 19 jul 2007.

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.

BROTTO, F.O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 3 ed. Santos: Projeto Cooperação, 2001, 161 p.

CANDAU, V.M. Educação Multicultural: tendências e propostas. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 81-101.

\_\_\_\_\_. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, V.M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. (Org). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 165 p.

CANDAU, V.M.; KOFF, A.M.N.S. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, V.M. (Org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006. 255 p.

CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V.M. (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 203-236.

\_\_\_\_\_. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

\_\_\_\_\_. Novos olhares sobre a produção científica em educação superior: contribuições do multiculturalismo. In: MANÇEBO D.; FÁVERO, M.L.A. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 111-125.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. **Cadernos PENESB**. Niterói-RJ, n. 6, p.35-47, 2006.

\_\_\_\_\_. O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**. Rio de Janeiro-RJ, v.25, n.2, p.91-107, 2007.

CANEN, A.; ARBACHE, A.P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**. Porto Alegre-RS, v.26, n.1, p.161-181, 2001.

CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre a multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 15-44.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A.M.A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, n.21, p.61-74, 2002.

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre-RS, v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005a.

CANEN, A.; CANEN, A.G. **Organizações Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2005b.

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.

CANEN, A.; SANTOS, A.R. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília- GO, v.87, n.217, p.339-348, 2006.

CRUZ, G.C.; FERREIRA, J.R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo- SP, v.19, n.2, p.163-180, 2005.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. 77 p.

FARIA, H.; GARCIA, P.B.C.S. **Arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário**. 2. ed. São Paulo: Instituto Pólis, 2003. 132p.

FERRARI, A. O quê se fala e o quê se cala sobre o homoerotismo masculino: discursos, práticas e posturas dos professores diante do fato e do assunto. In: Reunião Anual da ANPED, 23, Caxambu, **CD Rom...** 2000.17p.

FERRARI, A. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento *gay* como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, v.25, p.105-115, 2004.

FERRARI, A. “O que é loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem...” – Gênero e sexualidade no contexto escolar. In: Reunião Anual da ANPED, 30, Caxambu, **CD Rom...** 2007. 17p.

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.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e sociedade**. Campinas-SP, v.21, n.73, p.47-70, 2000.

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.

LADE, M.L. A formação continuada para a diversidade: um estudo da Rede Municipal de Juiz de Fora. In: Reunião Anual da ANPED, 28, Caxambu, **CD Rom...** 2005.17p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.(Temas Básicos de Educação e Ensino)

LÜDORF, S.M.A. Um olhar multicultural sobre o corpo. **Revista digital**, Buenos Aires, ano 5, n. 25, 2000. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com> >. Acesso em: 12 de setembro 2006.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000a. 239 p.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b. 304 p.

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.

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, MARCOS G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 210 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.

OLIVEIRA E SILVA, R.C.; JANOARIO, R.S.; CANEN, A. Formação multicultural de professores de Educação Física: produções do novo milênio. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro-RJ, v.3, n.2, p.84-105, 2007.

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.

RANGEL, I.C.A. Educação Física na Educação Infantil: notas sobre a possibilidade de formação de preconceito étnico-racial. **Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo-SP, v.5 n.1, p.135-146, 2006.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.R.; SARTOR, C.S.D. **Pesquisando**: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: EDUSU, 1999. 144 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação**: núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: PMRJ, 1996. 408 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Caderno do Professor**. Rio de Janeiro: MULTIRIO, 2004. 60 p.

SIMÕES, R.D. Gênero, Educação e Educação Física: um olhar sobre a produção teórica brasileira. In: Reunião Anual da ANPED, 29, Caxambu, **CD Rom...** 2006. 15p.

SILVA, K.R.X.; SALGADO, S.S. Construindo culturas de inclusão nas aulas de Educação Física numa perspectiva humanista. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro-RJ, v.1, n.1, p. 45-53, 2005.

SOLER, R. **Educação Física**: uma abordagem cooperativa. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. 184p.

TEIXEIRA, V.L. A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica. In: Reunião Anual da ANPED, 28, Caxambu, **CD Rom...** 2005. 17p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação Física**. Rio de Janeiro, 2006. 40p.

XAVIER, G.P.M. **A formação de professores para uma sociedade multicultural**. 2001. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADA À DIREÇÃO DO CURSO DE  
LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

- 1- Quais são as principais características da formação de professores de Educação Física atualmente, nesta instituição?
- 2- Esta instituição tem algum(s) projeto(s) ou alguma(s) iniciativa(s) na(s) qual(s) o preconceito contra os considerados “diferentes” seja discutido?
- 3- Como são tomadas as decisões relacionadas ao elenco das disciplinas lecionadas?
- 4- Nessas decisões, questões ligadas à raça, gênero, etnia, classe social, são levadas em conta?
- 5- De que forma este curso vê o papel do professor, diante dos processos excludentes?
- 6- Você acredita que o egresso deste curso esteja preparado para lidar com as diferenças?
- 7- Este curso em seus objetivos e atividades tem buscado levantar e discutir questões que envolvam a diversidade cultural e a diferença no contexto escolar? Em caso afirmativo, de que forma em quais espaços isso ocorre?
- 8- Você acredita que este curso tenha preocupações com as categorias multiculturais (gênero, raça, etnia, cor, classe social, etc)? De que forma? Por que?
- 9- Você acredita que exista algum aspecto deste curso a ser melhorado? Qual? Por que?
- 10- Que aspectos da Formação de Professores de Educação Física você considera importante destacar e que não foi abordado nesta entrevista?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADA À EQUIPE RESPONSÁVEL PELAS  
ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

- 1- Há quanto tempo você trabalha com a formação continuada de professores de Educação Física?
- 2- Quais estratégias<sup>3</sup> de formação continuada de professores de Educação Física são oferecidas por esta secretaria?
- 3- De que forma?
- 4- Cada coordenadoria regional de educação (CRE) tem alguém ou equipe responsável pela formação continuada de seus professores?
- 5- Existe algum convênio com alguma universidade ou órgão, no sentido de viabilizar esta formação continuada?
- 6- Quais as maiores necessidades de formação continuada que você sente, por parte dos professores de Educação Física?
- 7- Em que medida, lidar com a diversidade dos alunos (cultural, sexual, de gênero, religiosa, de necessidades especiais, aptidões) é sentido por vocês, como necessidade importante dessa formação? E a questão do preconceito?
- 8- Como este departamento percebe as “diferenças” no contexto escolar?
- 9- Você acredita que a Educação Física escolar possa ajudar no enfrentamento de qualquer tipo de preconceito? De que forma?
- 10- Como você vê a “competição” no âmbito da Educação Física escolar?
- 11- Em que medida a valorização das diferenças tem emergido?

---

<sup>3</sup> Estratégias, no plural, porque podem ser cursos, palestras, leituras, centros de estudos, etc.

- 12- Existe algum documento que possa ser fornecido por esta secretaria e que você acredite que vá enriquecer esta pesquisa?
- 13- Existe algo que você ache importante destacar e que não foi contemplado nesta entrevista?

**QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ATUANTES NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Nome (opcional):

Idade:

CRE:

1- Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Ensino?

a) 0 a 3 anos ( )

d) 9 a 12 anos ( )

b) 3 a 6 anos ( )

e) 12 a 15 anos ( )

c) 6 a 9 anos ( )

f) 15 anos ou mais ( )

2- Qual (ais) estratégia(s) a seguir você considera “momentos de formação continuada de professores”?

a) Centros de estudo ( )

d) Encontros ( )

b) Conselhos de classe ( )

e) Cursos ( )

c) Palestras ( )

f) Outros. Quais\_\_\_\_\_ ( )

3- De qual(ais) dela(s) você participou/participa?

a) Centros de estudo ( )

d) Encontros ( )

b) Conselhos de classe ( )

e) Cursos ( )

c) Palestras ( )

f) Outros. Quais\_\_\_\_\_ ( )

4- Qual (ais) o(s) tema(s) mais abordado(s) na(s) estratégia(s) de formação continuada que você participou/participa?



- a) Prática pedagógica ( )
- b) Avaliação ( )
- c) Educação ciclada ( )
- d) Novas tecnologias ( )
- e) Técnicas de ensino ( )
- f) Outros. Quais \_\_\_\_\_ ( )

5- Nas estratégias escolhidas por você como “momentos de formação continuada de professores”, questões relacionadas às diferenças de gênero, raça, etnia, cor, religião, opção sexual, habilidades físicas e tipo corporal são abordadas?

- a) Sim ( )
- b) Não ( )

6- Em caso afirmativo, de que forma?

7- Qual (ais) tema(s) você gostaria que fosse(m) abordado(s) nas estratégias de formação continuada?

8- Por que?

9- Você tem alguma sugestão de como o curso de formação de professores de Educação Física pode contribuir na formação continuada de professores desta rede?