

**A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO.**

**EMERSON JOSÉ LIMA DA SILVA**

**A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO.**

**EMERSON JOSÉ LIMA DA SILVA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de Concentração: Formação e Prática do Profissional Docente

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Faria de Barros

796.07  
S586p

Silva, Emerson José Lima

A prática do professor de educação física escolar: perspectivas de inclusão. / Emerson José Lima da Silva. – Presidente Prudente, 2011.

122 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

Bibliografia.

Orientador: Helena Faria de Barros

1. Educação Física para criança. 2. Inclusão. 3. Educação aspectos sociais. I. Título.

**EMERSON JOSÉ LIMA DA SILVA**

**A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 19 de maio de 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Faria de Barros  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. José Milton de Lima  
Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

## **DEDICATÓRIA**

*Este trabalho é dedicado a minha família, em especial a minha esposa Luciana que sempre me estimulou a realizar mais esta etapa da minha vida profissional, e em muitas vezes abrindo mão das suas próprias realizações para que a minha fosse realizada.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Este trabalho só pode ser realizado em primeiro lugar, a graça e à boa e maravilhosa intervenção de Deus em minha vida, as considerações sempre precisas da minha orientadora, a Dra. Helena Faria de Barros que mesmo com as suas limitações físicas nunca deixou de prestar e muito bem o seu papel de orientadora. Pelas conversas com o Dr. José Milton de Lima que vieram a contribuir tanto para a conclusão do trabalho quanto para a minha vida profissional. Em geral ao corpo docente do curso de Mestrado em Educação da UNOESTE que estiveram sempre atentos a solucionarem os questionamentos surgidos durante este percurso. A Ina, sempre muito solícita comigo e com os outros alunos, disposta sempre a ajudar no que fosse preciso. Enfim, aqueles que fizeram e fazem a diferença quando precisamos de ajuda.*

*“O maior investimento que pode ser feito, é o tempo investido em acreditar que o ser humano, pode-se tornar melhor, respeitando cada um as diferenças alheias.”*

*Emerson Silva*

## RESUMO

### **A prática do professor de educação física escolar: perspectivas de inclusão**

A presente pesquisa, intitulada – “A prática do professor de educação física escolar: perspectivas de inclusão” pertencente à linha de pesquisa de formação e prática pedagógica do profissional docente do programa de mestrado em educação da Universidade do oeste Paulista de Presidente Prudente – SP procurou analisar a atuação do professor de Educação Física Escolar no papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, ressaltando as características de Inclusão na sua prática. Esta prática considera aspectos da diversidade cultural, gênero, estereótipos, habilidades físicas e os estilos cognitivos. Nesse aspecto, fazer com que as aulas tenham como objetivo a aptidão física não pode mais ser aceita quando se está trabalhando com a formação de cidadãos e o respeito à diversidade cultural existente no ambiente escolar. Assim, esta pesquisa teve por objetivos: caracterizar o processo de Inclusão e Exclusão no ambiente das aulas de Educação Física Escolar; descrever alguns aspectos da Exclusão na prática dos professores de Educação Física Escolar; e analisar, durante as aulas, as atitudes Inclusivas. Assim, a pesquisa norteou-se pelo caráter qualitativo, descritivo/interpretativo, por meio da análise de oito professores, sendo quatro de escolas públicas, em função da vasta experiência como docentes na área de Educação Física Escolar, e quatro da rede privada de ensino, sorteados dentre as existentes no município de Presidente Prudente. Do mesmo modo, foram utilizadas para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada e um protocolo de observação. Como resultado da pesquisa tem-se que: a compreensão das dimensões da Inclusão e da Exclusão faz parte do primeiro passo para se eliminar atitudes de preconceito e valorização de algumas características sobre outras, uma vez que a maior parte dos docentes entendem que todos os alunos devem ser contemplados; Eles desconhecem como fazer a inclusão e como caracterizá-la na prática. Nesse sentido, a pesquisa determinou que existem algumas situações que podem ser caracterizadas como exclusão, entre elas, o fato de que nas escolas ditas particulares existir uma tendência de valorizar as habilidades e técnicas esportivas e as aulas serem separadas por meninos e meninas. Ocorre também, uma desvalorização das manifestações da cultura corporal dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Inclusão. Cultura Corporal.



## **ABSTRACT**

### **The school physical education teacher's practice: perspectives of inclusion**

The present research entitled "The school physical education teacher's practice: perspectives of inclusion" belonging to the line of research training and teaching practice of the teaching professional of the program in master's degree education at the University of the West Paulista Presidente Prudente - SP attempted to analyze the performance of the teacher of Physical Education in the role of mediator in the process of teaching and learning, highlighting the features of inclusion in their practice. Such practice considers aspects of cultural diversity, gender, stereotypes, physical skills and cognitive styles. Therefore, giving lessons aiming physical fitness can no longer be accepted when one works towards building citizens and respecting the cultural diversity in the school environment. Thus, this research aimed: to distinguish the inclusion and exclusion process in the environment of school physical education; to describe some aspects of "exclusion" in the school physical education teacher's practice; and to analyze the inclusive attitudes during classes. So, the qualitative and descriptive/interpretative character guided this research by the analysis of eight teachers, four of them from public schools, due to their large experience in school physical education teaching; and four of them from private schools, randomly selected among the ones in Presidente Prudente. Likewise, semi-structured interview and observation protocol were used for data collecting. As result, it was found that understanding the dimensions of inclusion and exclusion is the first step to eliminate prejudiced attitudes and valorization of some features over others, since most teachers understand that all students should be addressed; They know how to include and how to characterize it in practice. In this sense, the researchers determined that there are some situations that can be characterized as an exclusion, among them the fact that private schools said there is a tendency to skills and techniques and sports classes are separate for boys and girls. Also, there is a devaluation of the manifestations of physical culture of the students.

Key words: School Physical Education. Inclusion. Body Culture.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Jocimar Daólio .....	20
FIGURA 2 – Situação de Aprendizagem do Currículo Oficial da SEE de SP.....	58

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	11
2 O CENÁRIO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	16
2.1 A trajetória da Disciplina: o Início .....	16
2.2 A Educação Física Escolar a partir da Década de 1980 .....	19
2.3 A Cultura Corporal. ....	25
2.4 O Papel da Escola e do Professor na Contemporaneidade.. ....	31
3 DO ELITISMO ESCOLAR À INCLUSÃO.....	38
3.1 O Gênero nas Aulas de Educação Física Escolar.....	47
4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOVAS PERSPECTIVAS.....	55
5 O PERCUSO METODOLÓGICO DA PESQUISA. ....	61
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	65
6.1 Análise das Entrevistas. ....	65
6.2 As Observações .....	81
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
REFERÊNCIAS.....	91
REFERÊNCIAS CONSULTADAS .....	98
APÊNDICES.....	105
Apêndice A – Autorização para a Pesquisa .....	106
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	107
Apêndice C – Roteiro de Entrevistas.....	109
Apêndice D – Roteiro de Observação das Aulas .....	111
Apêndice E – Respostas dos professores de Educação Física relacionadas ao questionário Quadros 1-11 .....	113

## 1 INTRODUÇÃO

Durante o transcorrer dos anos, a Educação Física Escolar (EFE), tem sido palco de muitas mudanças. Há alguns anos atrás, o professor poderia ser considerado o detentor das técnicas e procedimentos necessários para uma boa aprendizagem esportiva dos alunos, preocupando-se com o resultado da sua escola em atingir uma boa classificação nas competições existentes. Possivelmente o sucesso era formar “times” em todas as modalidades desportivas, pelo menos, times no futebol, basquete, vôlei e handebol, pelo fato destes serem os mais praticados. Logo, a conquista de bons resultados favorecia ao respeito e ao reconhecimento do docente como bom profissional. Talvez este ainda seja o pensamento no imaginário dos professores com a Educação Física e de uma parte da sociedade ao se lembrarem com algum pesar destes tempos.

Mas como ficavam aqueles alunos que talvez não tenham a habilidade necessária para fazer parte do time da escola, ou aqueles ditos e reconhecidos como os alunos que não se interessam pelas aulas de Educação Física Escolar (EFE)? Afinal, a participação efetiva desses alunos ainda está reservada ao preenchimento de súmulas, ou à elaboração de tabelas de torneios interclasses, ou, simplesmente, exaurem seu tempo a assistirem às aulas. De fato, é comum notar aqueles que por uma característica física menos comum, por exemplo, o “gordinho”, tenha somente a oportunidade de jogar futebol no gol, ou então, no caso das meninas, que também por suas características físicas e de gênero, são impelidas a aprender somente o vôlei.

A tentativa de agrupar os alunos por capacidade desportiva durante as aulas parece ultrapassada e decadente, visto que selecionar alunos para determinadas competições não é o objetivo da EFE. Soler (2005, p. 15), por exemplo, afirma que

A escola não pode querer trabalhar somente com quem tem habilidade; ela deve propiciar habilidades a todos, sem distinção. A Educação Física precisa entender de uma vez por todas que não existe só para separar, eliminar, dividir, selecionar, pois, se assim for, continuará com a sua história de exclusão e marginalização, e estará cada vez mais se distanciando da escola.

Como professor de Educação Física Escolar e trabalhando diretamente com as crianças e jovens, vejo, em certas ocasiões, que alguns profissionais da EFE não notam que seus alunos apresentam corpos diferentes, intencionalidades várias e uma cultura corporal própria, adquirida pelas suas vivências como sujeitos da ação. Caparroz (2005) defende a ideia de que as práticas utilizadas pelos professores quase sempre são baseadas em padrões tecnicistas, voltadas para a esportivização e para o processo de aptidão física.

Até o final dos anos 70, a EFE buscava o aperfeiçoamento da técnica e o sucesso atrelado à vitória. Portanto, a inclusão dos alunos nas atividades estava diretamente relacionada à sua habilidade física. Assim, a produção científica realizada pelos autores da área da Educação Física e entre eles Caparroz (2005) descreve que a disciplina cumpria o papel ideológico de manutenção do *status quo* a serviço da classe dominante, além do papel biológico para manutenção da força de trabalho existente. Nesse sentido, Caparroz esclarece ainda que a Educação Física apresentada pelos autores, principalmente dos anos de 1980, aponta para a construção de um corpo ordeiro, sempre disciplinado e estabelecia relação com as esferas sociais de maneira acrítica. Assim sendo, Caparroz sugere que haja estudos mais aprofundados sobre como as práticas corporais foram se incorporando nas escolas.

Com o passar dos anos e o desenvolvimento das pesquisas, ampliou-se o atendimento da prática corporal na EFE, que estava somente à disposição de determinados alunos ou grupos. Passou-se a acreditar que, independente de suas limitações e habilidades, todos podem e devem ter o direito a uma EFE que respeite a individualidade e a diversidade existente no ambiente escolar. Do mesmo modo, verificou-se que ambos, ambiente cultural e aulas de EFE, podem ocupar o cenário para criar culturas de inclusão e de diálogo, a fim de atender à diversidade existente não só dentro da escola, mas, na sociedade contemporânea.

De fato, aprender pelo movimento deve ser uma das formas de incentivar a atuação plena e autônoma nas mais diferentes situações de vida por todos os alunos.

Os professores de EFE, comprometidos com a aprendizagem de seus alunos, podem fazer com que estes desenvolvam integralmente seu repertório cognitivo, motor e afetivo com novas estratégias, que estimulam a convivência entre todos os sujeitos nesta sociedade marcada pelas diferenças culturais.

Com o tempo, houve a necessidade de redefinir a importância da disciplina de EFE sob a perspectiva de inclusão e de aceitação das diferenças, devido à enorme diversidade de grupos existentes nas aulas, como também dentro do ambiente educacional, em função da dificuldade que os profissionais da área encontram ao lidar com as várias dimensões da “Diversidade”.

Particularmente, em algumas ocasiões, deparei-me com alguns professores que dizem que seus alunos não estão mais interessados nas aulas de EFE, e que a quantidade de alunos realmente motivados a praticá-la é bem menor nos dias atuais. Entretanto, será que os procedimentos, os conteúdos e materiais trabalhados pelos professores são os mesmos de décadas atrás? Como incluir os excluídos ou motivá-los? Quais são os motivos daqueles que não participam das aulas?

Certamente, pode-se afirmar que as aulas voltadas exclusivamente ao atendimento de alunos que possuem determinadas habilidades, ou aquelas aulas em que os alunos jogam sem nenhuma reflexão sobre aquilo que está sendo feito, também prejudica o entendimento da EFE comprometida com a formação crítica e integral do aluno.

Pude presenciar certa vez em uma aula do nono ano do Ensino Fundamental em que o professor iria trabalhar o futsal, e elencou dois alunos para selecionarem seus companheiros. Assim que os grupos foram formados, o grupo remanescente ficou sentado, e o professor foi apitar o jogo. No momento, com certa curiosidade, indaguei ao estudante de uma das equipes: Como fica o restante dos alunos da sala? Eles não participam? A resposta foi: **“Não, desde a quinta série é assim, eles não gostam deste jogo, talvez vão para a outra quadra jogar vôlei”**.

Selecionar os alunos por afinidade, ou por gosto de alguma prática, pode ser uma barreira para superar a exclusão, se os professores estiverem dando atenção somente aos pedidos de determinados alunos ou grupos, em detrimento dos demais alunos da turma, e se não houver nenhuma disposição do professor em significar/ressignificar determinada prática dentro do cenário social atual.

As aulas de EFE devem ser um espaço do encontro com a diversidade, pela possibilidade da criação de inúmeras relações interpessoais que ocorrem durante a prática das manifestações culturais dos sujeitos.

O professor deve assumir o seu papel de mediador e, por isso, deverá estar atento à sua metodologia e à sua intencionalidade, para levar os alunos a romper com a intolerância e a dificuldade de conviver com o diferente.

Os profissionais da área de EFE devem buscar uma nova maneira de pensar e agir que contribua para a convivência entre os sujeitos e o respeito às diferenças, quer sejam elas, étnicas, religiosas, culturais, de gênero, ou diferenças cognitivas de aprendizagem, para que todos possam aprender e desenvolver suas próprias potencialidades.

O espaço escolar pode ser o campo de trocas para uma formação mais humana, livre das preocupações e buscas de rendimento em determinado grupo de alunos mais habilidosos fisicamente, e das criações de estereótipos, formados por aqueles que não participam efetivamente das aulas.

Na sociedade contemporânea distribuída e formada por inúmeras culturas, torna-se urgente o valor dado à diversidade cultural, na medida em que as relações sociais e econômicas são aproximadas. Neste sentido, um olhar sobre a evolução histórica possibilita uma explicação plausível sobre as relações existentes entre os grupos culturais. Neira e Nunes (2009), por exemplo, buscam alertar sobre a complexidade das relações sociais pelas quais todos os sujeitos atravessam, valorizando os estudos culturais como forma de intervir em favor da construção de significados e valores democráticos.

Na sociedade contemporânea o valor pelo humano deveria ser considerado, juntamente com a diversidade cultural, valorizando o diferente, o indivíduo e o atípico. Isso permitiria descaracterizar a concepção da hegemonia, favorecendo a visão de que todos são iguais e devem aprender de forma igual pela universalização da educação. Portanto, pela diversidade cultural, encontramos grande quantidade de informações, que podem ou não favorecer a formação do cidadão e a construção da sua autonomia, implicando em ser co-responsável pelo que acontece ao seu redor no mundo.

Assim, a presente pesquisa teve por objetivos caracterizar o processo de Inclusão e Exclusão no ambiente das aulas de EFE, descrever alguns aspectos que podem ser caracterizados como exclusão na prática dos professores dessa área, e analisar, durante as aulas, as atitudes que podem ser caracterizadas como Inclusivas.

A partir dessa finalidade, no capítulo de introdução do presente trabalho, apresentamos as considerações iniciais sobre a problemática do tema pesquisado, bem como os objetivos a serem alcançados no transcorrer do estudo. Posteriormente, no segundo capítulo, “O Cenário e o Contexto da Educação Física Escolar”, damos ênfase às contribuições teóricas sobre a disciplina de EFE antes dos anos 80 do século 20 e às principais abordagens pedagógicas que constituem a área. Neste capítulo, incluiu-se um tópico sobre a importância da cultura e a cultura corporal, fundamentando-se em autores como: Caparroz (2005), Neira e Nunes (2006, 2008, 2009), Bracht (1999), Kunz (1999), Betti (1991), Daolio (1995, 1998 e 2004) etc. Em seguida, no capítulo três, “Do Elitismo Escolar e a Inclusão”, procurou-se delimitar os processos de inclusão e exclusão sobre alguns vieses: esclarecer, em princípio, a dimensão social da inclusão, e, posteriormente, especificar o papel da escola no processo de inclusão. Por sua vez, no capítulo quatro, “Educação Física Escolar Novas Perspectivas”, tratou-se fundamentalmente das novas perspectivas apresentadas para a EFE, tomando como base o pensamento crítico de alguns autores, dentre os quais Neira e Nunes (2008, 2009). Logo após, no capítulo cinco, “O Percorso Metodológico da Pesquisa”, buscou-se distinguir o procedimento metodológico adotado no trabalho, e, finalmente, no capítulo seis, “Apresentação e Discussão dos Resultados”, partimos para a análise dos dados coletados referentes à pesquisa. Por fim, destacou-se, ainda, a relevância do trabalho quanto a colaborar no avanço da produção teórica do tema e para a melhoria da prática da EFE.



## 2 O CENÁRIO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No presente capítulo, visamos delinear a trajetória da Educação Física Escolar (EFE). Para isso, buscamos visualizar resumidamente o percurso dessa disciplina até o início dos anos 90 do séc. XX, com o surgimento de tendências pedagógicas, na área, que procuraram criticar os modelos pedagógicos até então existentes utilizados pelos professores, e apresentarem diretrizes para uma nova prática docente.

Nesse sentido, verificamos que, servindo a interesses sociais em cada época, a disciplina sempre teve sua importância atrelada a ser mais um mecanismo de padronização social, utilizado muitas vezes para estereotipar os alunos participantes das aulas de EFE.

Assim, no transcorrer histórico, foram elencadas e analisadas as características e as dimensões do processo denominado *Inclusão* e *Exclusão*, estabelecendo as suas ligações com uma Educação voltada para a contemporaneidade e a sua preocupação com uma formação integral e crítica do aluno.

### 2.1 A Trajetória da Disciplina: o Início

Uma das primeiras questões que deve ser ressaltada, diz respeito à utilização do corpo como ferramenta do homem em buscar o seu próprio sustento. Em pleno Brasil colônia como os habitantes viviam em contato íntimo com a natureza, precisariam de sua força física para assegurar a própria existência, sinalizando positivamente para aquele que detinha a maior força, a maior destreza, as melhores habilidades, ou seja, o forte impunha respeito e o fraco a nada tinha direito.

Para Silva (2008) algumas atividades como a canoagem e a natação, não em sua forma desportiva, já eram praticadas pelos índios que aqui estavam desfrutando da terra. Em fins do século XVIII, considerando a situação do Brasil como colônia de Portugal encontra-se um dos mais antigos documentos de

Educação Física. Em 1787 é publicado pelo bacharel Luis Carlos Moniz Barreto o primeiro documento existente da área que ressalta o interesse exclusivamente voltado à criança do sexo masculino e a necessidade de se valorizar a educação do homem em detrimento à da mulher, denominado como o “Tratado de educação física e moral dos meninos”, enfatizando o aprendizado através da Educação Física das crianças do sexo masculino, e detrimento desta para as crianças do sexo feminino.

Conforme descreve Silva (2008) no ano de 1889, é editado no Rio de Janeiro, e aparece a tradução de um trabalho premiado pela Sociedade Francesa de Higiene, que tinha como Presidente de Honra o Senhor D. Pedro II, o trabalho intitulado **Higiene e Educação Física da Infância**, e é a compilação de 65 memórias premiadas pela sociedade e estudadas por autoridades da época. (*apud* MARINHO, 1952, p.37). Nascia ali uma nova concepção centrada nas diferenças de gênero e representação social do homem forte, uma condição que seria de suma importância para uma nação que procura se desenvolver política e economicamente, e conhecida na área como *higienização*, processo pelo qual os homens deveriam ser tratados para terem todas as suas moléstias do corpo retiradas pelos hábitos de higiene utilizados pelos médicos.

Outro momento importante na área acontece quando as famílias alemãs vieram para o Brasil, em virtude da derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), trazendo consigo os métodos alemães de aprendizagem, ou seja, a ginástica. Os soldados que integravam a guarda imperial ao deixarem o serviço não mais retornavam a Alemanha, preferindo fixar-se no País. Momento que marca a implantação na área da Educação Física dos denominados *métodos ginásticos de ensino*. Entre eles, o sueco e o francês, que foram utilizados para formar os cidadãos para a afirmação de sua nacionalidade e para a guerra, e passaram a integrar o currículo das escolas, e a Educação Física passa a ser utilizada pelo estado como ferramenta militar caracterizando-se nesta época como *militarização*.

Em meados de 1950, a Educação Física brasileira sofreu forte influência do método criado pelo instituto Nacional de Esportes da França, denominado *Educação Física Desportiva Generalizada*. Método esse difundido no Brasil pelo professor Augusto Listello. O período assinalou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do surgimento do binômio Educação Física/Esporte

dentro da planificação estratégica do governo. A Educação Física escolar ficou subordinada ao sistema esportivo, ficando condicionada a expansão de formação de mão de obra especializada em Educação Física e Esporte e conhecida como *esportivização*.

Neste sentido a incorporação pela escola, de um componente curricular denominado “Educação Física”, deu-se dentro de um contexto de interesses capitalistas, envolvendo, de um lado, a burguesia, e, do outro, as camadas populares, principalmente após a Segunda Guerra Mundial.

Segundo, Bracht (1999) a EFE era usada com um padrão mecanicista, cujo enfoque se dá diretamente na reprodução prática e mecânica do corpo.

O corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado (literalmente, “lise”) pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal (BRACHT, 1999, p. 73).

Caparroz (2005) alerta sobre a interpretação desses ideais. A análise das determinações macroestruturais denuncia que a disciplina estava sendo utilizada para a criação de trabalhadores fortes para serem utilizados como capital humano da época, não dando relevância às interpretações acerca da introdução da disciplina de Educação Física como currículo escolar. Assim, a validação da disciplina como prática social acontece durante o trajeto histórico e de forma gradual, envolvendo interesses, conflitos e contradições. Durante esse processo, enquanto a elite se colocava como a detentora de uma variada gama de práticas corporais, as classes subalternas vão incorporando esta prática, mesmo com a grande resistência por parte da primeira.

Outra questão levantada é a de que em sua maioria, as aulas sempre eram dadas por professores (instrutores) homens. Assim, as meninas tinham que realizar a sua prática com outras atividades, que não eram as mesmas realizadas pelos meninos, pois a participação conjunta não era bem vista pela sociedade.

No campo da EFE, Kunz (1994, p. 247) relata a presença do sexismo como um mecanismo irrefutável da discriminação sexual. Para o autor, “[...] na Educação Física tradicional é o corpo biológico do indivíduo que tem marcado seu

‘grupo cultural’, separando, portanto, homens e mulheres”. Assim, segundo Kunz, o papel da EFE durante anos foi promover o estereótipo de meninos e meninas em razão de uma visão biológica da disciplina. Portanto, historicamente, essa parece ser a origem das causas da exclusão de um determinado gênero do outro.

Esta prática, na história da disciplina, vem mostrar que a Educação Física “[...] foi sempre discriminatória mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos, a serviço de uma ideologia sexista [...]” (ROMERO, 1994, p. 229).

Diante dessa perspectiva, nota-se uma preocupação da disciplina em apresentar conteúdos práticos, hora vistos somente para meninos, e, hora, com relação direta à prática das meninas.

Assim, considerando a ligação da disciplina aos interesses sociais, outro fenômeno passa a se destacar, principalmente no início dos anos de 1970: a esportivização, processo que enfatiza o valor da prática esportiva através das técnicas e habilidades, e descrito anteriormente. Sobre este contexto, BETTI (1991, p. 98) destaca que:

O método Desportivo generalizado visa proporcionar uma atividade física prazerosa e que englobe o indivíduo como um todo, numa ação psico-morfo-fisio-sociológica... tendo em vista a experiência, a psicologia da juventude e os conhecimentos filosóficos e científicos atuais, ... substituir o exercício feito por obrigação, pelo exercício executado por prazer ou por necessidade imperiosa.

Na sua prática pedagógica, a Educação Física adotava, naquele momento, um entrelaçamento entre este novo conteúdo, o “esporte”, e o sujeito desta ação, o aluno; mas, com o tempo, adotou novos interesses e significados, como a formação de novos talentos desportivos que pudessem representar o país nas competições do cenário internacional.

Bracht (1999, p. 76) apresenta a visão segundo este modelo, “como os princípios eram os mesmos e o núcleo central era a intervenção no corpo (máquina) com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo)”, a tônica de práticas corporais que levassem a um modelo estereotipado foi mantida.

O paradigma que esteve norteando a prática da Educação Física desde a sua origem e a sua implementação no país, foi revitalizado pelo projeto de nação da Ditadura Militar instalado a partir de 1964. Bracht (1999, p. 76) acrescenta:

[...] fica claro que a Educação Física (no sentido lato) possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora), e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população.

Nesta mesma linha de pensamento Moreira (2003, p. 203) afirma que:

O binômio mais utilizado na EFE, a partir da década de 50, é Educação Física/Esportes, crescendo tanto, que em 1969, ele entra na planificação estratégica dos governos ditatoriais provocando inclusive a subordinação da EFE ao Esporte.

Desta forma os interesses educacionais da disciplina, mais uma vez estavam condicionados aos poderes de determinada classe política vigente, determinando desta vez o esporte como aptidão física a sua principal função.

## **2.2 A Educação Física Escolar a partir da década de 1980**

Os anos 80 foram marcados por um esforço na Educação Física para romper com a dicotomia apresentada entre corpo/mente, visto que as práticas apresentadas até então faziam divisão entre ambos. Alguns autores, na época, apresentam propostas para romper esse quadro, e entre eles estão Carmen Lucia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Go Tani, João Batista Freire, entre outros.

Num primeiro momento, a Educação Física passou a ser vista como uma disciplina sem o viés científico, pois faltava a ela a sua caracterização como ciência. Discutia-se que era preciso orientar os trabalhos pedagógicos da área

levando-se em consideração o conhecimento científico produzido. Caparroz (2005) acredita que a disciplina em meados dos anos de 1980, passa a ter certa “maturidade” acadêmica, possibilitando algumas análises críticas voltadas ao seu interior, mas que tinha ao seu redor um processo de reorganização política marcada pela redemocratização do país.

Embora alguns autores tentem revelar que a influência da área militar e médica na EFE estivesse sempre atrelada a uma imposição da ideologia dominante, como assim o fazem o Coletivo de Autores (1992), por sua vez, Caparroz (2005) descreve que os mesmos não procuram discutir quais foram os conteúdos de referência que a área adotou na sua formação. Para o autor a teoria dos anos de 1980 trata a EFE como fruto de um processo unilateral e homogêneo, descartando os conflitos internos que incorreu no interior da disciplina, na sua implantação no currículo escolar.

Para Bracht (1999, p. 77), “nesse período vamos assistir à entrada em cena também de outra perspectiva que é aquela que se baseia nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora)”.

A abordagem Desenvolvimentista de Tani (2008), que preconizam a preocupação com as habilidades motoras. Esses autores enfatizam a adequação dos conteúdos às faixas etárias dos alunos, seguindo o modelo de taxionomia do desenvolvimento humano. Este modelo traz em sua concepção o desenvolvimento motor dos alunos através das complexidades de movimento que o professor colocará a sua disposição. Tani (2008) elaborou esta proposta para ser aplicada a alunos na faixa etária de 4 a 14 anos de idade e para cada faixa etária o aluno deverá apresentar um determinado padrão motor que deverá ser avaliado para a sua próxima evolução. O movimento neste sentido é visto como um fim em si mesmo, e a identificação do erro ao se movimentar é fundamental para uma aquisição de movimentos mais eficiente. Desta maneira, não leva em consideração as características sócio-culturais dos alunos, pois valoriza extremamente a padronização de movimentos existentes no contexto das aulas.

Já a proposta pedagógica desenvolvida por Freire (1992), chamada de construtivista interacionista, tem como principal característica a interação da criança com o seu ambiente cultural. Nesse modelo, o professor atuaria como mediador, porque as crianças estariam em plena interação uma com as outras, utilizando o repertório dos brinquedos e dos jogos como maneiras a serem utilizadas para o

desenvolvimento do conhecimento. O construtivismo na área de Educação Física tem o mérito de considerar o conhecimento que o aluno previamente já possui, resgatando sua cultura de jogos e brincadeiras. A abordagem busca envolver essa cultura no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

Já na abordagem crítico-emancipatória de Kunz (1999), o autor relata a facilidade que os professores têm de recriarem novas atividades a partir dos conteúdos da EFE, mas ressalta a dificuldade que eles encontram em aprofundar as concepções citadas anteriormente, na ordem prática. Outro ponto importante desta abordagem está na relação que o autor chamou de dialógica, entre o autor dos movimentos e o mundo, apontando a necessidade do aluno ser crítico ao vivenciar os elementos da cultura corporal durante a tematização das aulas.

Dentre os modelos citados acima, a abordagem apresentada pelos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), destaca a importância da criança desenvolver uma cultura corporal. É necessário potencializar o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo através do jogo, do esporte, da dança, da ginástica, das atividades rítmicas e expressivas. Desta forma, o trabalho prático deve ser apoiado pela teoria. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem devem levar em consideração as características dos alunos nas suas dimensões: corporal, ética, estética, afetiva, interpessoal e social.

Esta abordagem representa avanços para a prática dos professores de EFE, pela visão de formação integral do aluno inserida no seu contexto sociocultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 22) apresentam:

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal.

É inegável que tanto os professores quanto os alunos são considerados seres sociais e culturais, mas, às vezes, citamo-los por terem muita ou pouca cultura, levando até certo ponto a um reducionismo, como se ter cultura fosse relacionado a quem estudou mais ou estudou menos. Falar de cultura leva a considerar o conhecimento trazido pela antropologia à disciplina, e como esta contribuição tem sido utilizada como uma das possibilidades de atuação do profissional da EFE.

O conceito de antropologia trazido por Laplantine (1988 apud DAOLIO, 2004) nada mais é que certo olhar, um enfoque em estudar o homem inteiro, em todas as sociedades. Trata-se de estudar o homem em todas as suas práticas e seus costumes. A antropologia pode explicar não só as maneiras como as sociedades estão constituídas de aspectos externos, mas também com os seus significados e sentidos de existir.

O antropólogo através de suas observações em outras sociedades vai fazendo relações e notando as diferenças com a sua própria sociedade. Esse estranhamento das diferenças existentes na vida social vai fazendo com que se olhe, criticamente, para características até então tidas como naturais em sua sociedade.

Para Laplantine (1988 apud DAOLIO 2004, p. 24), “é justamente esta variabilidade cultural que torna a humanidade plural, e faz com que os homens, apesar de pertencerem à mesma espécie, se expressem por meio de especificidades culturais”.

Daolio (2007) comenta de Mauss, antropólogo do início do século XX, a ideia de se utilizar um olhar antropológico, que se dá pelo fato do entendimento dos grupos contemporâneos, por uma perspectiva metodológica atrelada ao conceito de “fato social total”.

A ideia de “fato social total” descrita em Daolio (2004) implica na compreensão de que, em que toda realização do homem, podem ser encontrada as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica.

Essa tríplice abordagem só pode ser alcançada, porque elas constituem uma unidade, quando encarnadas nas experiências de qualquer indivíduo membro de qualquer sociedade (LÉVI-STRAUSS, 1974 apud SOUZA; FAUSTO, 2004).



A antropologia ensina que não se deve ter nenhum preconceito, uma vez que todos os comportamentos humanos, por terem uma dimensão social, não podem ser julgados por conceitos extremistas como certo/errado ou bom/mau.

Ao olhar para os alunos, o professor deve ter o cuidado de olhar para si mesmo com os olhos do aluno, porque a forma de olhar também é influenciada pela cultura.

Para Daolio (2004), essa visão antropológica é útil para qualquer área do conhecimento, inclusive para a EFE, que não tem o hábito de considerar as diferenças entre os alunos, e grupos de alunos, de forma não preconceituosa.

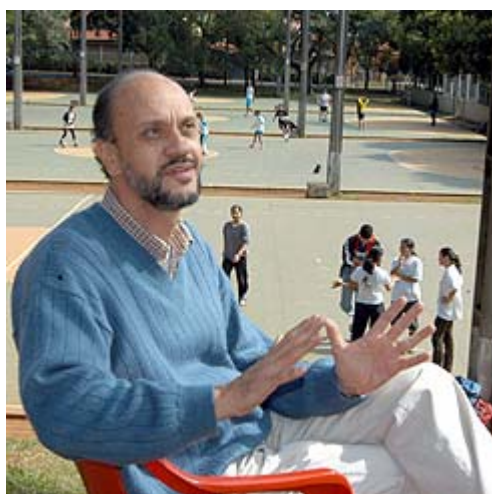


FIGURA 1 – Jocimar Daolio.

Fonte: Disponível em: <http://www.ufmg.br/online/arquivos/014799.shtml>.

Acesso em: 03 fev. 2011.

Quando nos referimos às atividades práticas dos alunos, estamos mobilizando o nosso entendimento de que aquele aluno faz parte de um determinado grupo específico, que traz consigo certa bagagem cultural pertencente a este grupo.

Deste modo, os indivíduos, tanto os professores, como os alunos, estão no estágio atual de desenvolvimento devido a um processo cultural de apropriação de comportamentos e atitudes que, inclusive, transformam o seu componente biológico. Não é possível separar o homem da cultura. Para Geertz (1989 apud DAOLIO, 2004, p. 25),

O que o diferencia de outros animais, principalmente, é a sua capacidade de produzir cultura. Cultura essa que não é um ornamento, um algo a mais que se sobrepõe à natureza animal. A cultura foi a própria condição de sobrevivência da espécie. Portanto, pode-se dizer que a natureza do homem é ser um ser cultural.

Portando, tratar a formação do homem, somente na sua dimensão biológica, não parece ser a maneira de respeitar a bagagem social trazida pelos alunos às aulas de EFE.

Ao trabalhar com os alunos, o professor não deve esquecer que para além do significado biológico do corpo e suas implicações, o aluno traz consigo manifestações de determinada cultura com diversos significados sociais, que foram criados ao longo do tempo.

Desta maneira, cotidianamente, os atos de ensinar e aprender nas aulas de EFE devem considerar o que Mauss (1974 apud DAOLIO, 2004, p. 26) apresenta sobre técnicas corporais:

[...] os gestos e os movimentos corporais como técnicas próprias da cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Técnicas corporais culturais, porque toda técnica é um hábito tradicional, que passa de pai para filho, de geração para geração. Segundo ele, só é possível falar em técnica, por ser cultural.

A partir destas afirmações, passa a ser impossível tratar o ser humano somente na esfera biológica, e desvinculada da cultural. Pode-se afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente transformador da cultura.

Rodrigues (2005) afirma que o homem na sua esfera biológica se permitia sentir, ouvir, ver e pensar, enquanto a cultura lhe forneceria o rosto de suas visões, os cheiros agradáveis ou desagradáveis, os pensamentos alegres ou tristes, e os limites do pensamento.

Por conseguinte, é a partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural, e de que ele se apresenta em situações específicas, que se

chega à ideia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização social, por meio de diferentes padrões culturais. Nesse sentido, como afirma Geerts (1989, p. 64):

Tornar-se humano é tornar-se individual, é nos tornarmos individuais, sob a direção de padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais nos damos forma, ordem, objetivos e direção as nossas vidas.

Ao entender a cultura como elemento importantíssimo na caracterização do ser humano, tornar-se necessário entender que os diversos grupos que compõem o cenário da escola e da EFE pertencem aos mais variados grupos culturais inseridos em várias classes sociais.

Neira e Nunes (2009), ao discorrer sobre este entendimento, cita a importância dos estudos culturais como a maneira de avançar nesta compreensão. O autor afirma que os estudos culturais concebem a cultura como um campo de embate sempre em torno de uma significação social, ou seja, o valor dado por determinado grupo social e a sua representatividade em determinado contexto. Nesse sentido, Turner apud Guareshi (2003, p.37) explica que cultura “[...] é um processo dinâmico que produz comportamentos, as práticas, as instituições e os significados que constituem nossa existência social”.

Nesta linha de pensamento, levando em consideração todo o processo educacional pelo qual todos passam, e que os alunos de hoje estão passando ou irão passar, torna-se importante não se transformar em um indivíduo qualquer, mas um homem com suas especificidades culturais. Portanto, tornar-se humano e homem é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e pelo corpo, porque é, como elucida Rodrigues (2005, p. 81), “[...] o mais natural, o mais concreto, o primeiro e mais importante patrimônio que o homem possui.

Por meio das considerações anteriormente sobre a influência e a importância da construção cultural diversificada existente na vida e na formação dos seres humanos, elencamos alguns pontos relevantes sobre a “cultura do corpo”, que diretamente influencia a atuação dos profissionais da área de EFE.

### 2.3 A Cultura Corporal

Nesse contexto, agir, no conjunto de práticas corporais, é atuar sobre as representações e os valores culturais. Desta maneira, trabalhar com o corpo é (co)laborar na sociedade, no seio da qual este corpo está inserido. Assim, todas as práticas educativas institucionalizadas, entre elas a EFE, que atuam no corpo, sejam elas, esportivas, recreativas, reabilitadoras, ou expressivas, devem ser pensadas neste sentido e não de uma forma reducionista, que desconsidere o homem como ser social e cultural.

De fato, o homem através dos tempos vem transformando a sua própria cultura corporal, ressignificando sua prática nas atividades que desenvolve. No transcorrer da história, ele sempre utilizou esta cultura para sobreviver e se relacionar com os demais, porém, as intencionalidades e as formas de expressão também se modificaram com o tempo.

Na atualidade, passou-se a destaca-se a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o componente curricular da Educação Física, visto como cultura corporal (PCN, 1998, p. 23):

[...] Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal. Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar.

Neste sentido Daolio (2004, p. 26) apresenta as suas observações sobre os professores de EFE da seguinte forma:

Os profissionais de Educação Física, cotidianamente, utilizam o termo técnica não no sentido que o fez Marcel Mauss, de um ato cultural, mas como um conjunto de movimentos considerados sempre corretos, precisos, melhores do que outros. Nas aulas, o aluno melhor é aquele que chega mais próximo da técnica considerada certa pelo professor. Falamos de um andar correto, de um correr adequado, de uma postura melhor, de um

corpo perfeito, desconsiderando, muitas vezes, que os movimentos são também culturais.

Deste modo, o corpo que está sendo estimulado através da técnica corporal, não se manifesta individualmente, mas de uma maneira homogeneizada e reprodutivista, com padronização do movimento corporal. É como se existisse somente uma técnica, e a palavra cultura passaria a ser vista como sinônimo de treinamento e adestramento de corpos.

Entretanto, não se pode esquecer que o ambiente escolar deve ser o campo de aprendizado de culturas. Nesse sentido, em sua ação pedagógica, o professor se depara com algumas culturas estampadas nos corpos dos alunos, que as trazem nas aulas, com uma maneira de se expressar e interagir com os demais alunos.

Silva (2008) afirma que podemos vivenciar inúmeras possibilidades de interação corporal, dependendo de quem é o agente estimulador que vai propiciar essas interações, por isso, torna-se essencial a presença do professor de Educação Física dentro do contexto escolar.

Para Morin (1997), o papel do educador é ainda mais relevante dentro de uma sociedade, onde as relações humanas parecem estar cada vez mais fragilizadas, resultando no afastamento e na inibição das relações corporais, que são reduzidas ao conceito de *corpo-sujeito* para *corpo-objeto*.

Portanto, eleger a troca de experiência e a formação de alunos preocupados com a cidadania é o tema norteador dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), especificamente da área de EFE. Darido et al. (2001, p. 18), ao tecer comentários sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam algumas preocupações na formação dos alunos:

- a) participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; b) conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; c) reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; d) conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; e) reivindicar, organizar e

interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer.

Nesse sentido, tornar-se essencial superar o enfoque que a área dava sobre a formação esportiva, que os alunos deveriam buscar na sua trajetória educacional.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais informam que é necessário superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, decorrente deste referencial conceitual. Segundo os PCN, é importante caracterizar a Educação Física de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal (PCN, 1998, p. 28):

Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que se considerem também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos. Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo - no sentido estritamente fisiológico e corpo que se relaciona dentro de um contexto sociocultural e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Portanto, é função da EFE, introduzir o aluno na cultura corporal, pelos jogos, lutas, esportes e produções corporais, bem como a transformação prática do educando por meio do significado crítico do exercício da cidadania e da sua qualidade de vida.

Assim, passou-se a considerar a expressão “cultura corporal” como um termo bastante utilizado por alguns autores da área, como Betti (1992) e Soares et al. (1992), conceito aplicado nos estudos de Neira e Nunes (2008). Assim, a disciplina de EFE deve inferir sobre o momento sócio-histórico atual, possibilitando o incentivo dos alunos a ser expressar, movimentar e interagir através dos estímulos que recebem do meio.

Nesse aspecto, a função da EFE, explicada por Manuel Sérgio (1989, p. 100), “seria o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana”. Para o autor,

a ciência do movimento humano é inseparável do conceito que se tem do homem e da sociedade. A motricidade, descrita pelo autor e entendida por Neira e Nunes (2008), é síntese cultural e biológica do homem, que se expressa através do movimento, isto é, uma “unidade indissociável das funções sensoriais exteroceptivas e interoceptivas com as motoras” (Manuel Sérgio, 2003, p. 273). Logo, o indivíduo, ao construir a sua motricidade, defronta-se com a cultura, e, ao se entrelaçar a ela, concorre com suas próprias produções culturais.

Neira e Nunes (2008) explicam que a motricidade se dá por meio dos órgãos dos sentidos, que levam a linguagem do meio ao cérebro e são transformados por uma percepção de linguagem de comunicação própria do corpo humano: os impulsos nervosos e as sinapses químicas. Desta maneira, estas implicações proporcionam ações e representações do mundo onde se está inserido. Assim, os valores e conceitos sobre o corpo, suas práticas e movimentos veiculados pela cultura são reconstruídos internamente, compondo a corporeidade dos indivíduos.

Afirmar que é o movimento corporal que concebe a especificidade da área, parece verdadeiro, porém não é qualquer movimento. Não é o movimento institucionalizado, realizado de forma mecânica, estereotipado e simplesmente acabado. Trata-se do movimento humano com um sentido, com um significado validado pelo contexto sócio-histórico-cultural em que é produzido. Portanto, devemos entender que o movimento que expressa e representa uma determinada cultura é oriundo de intencionalidades e sentimentos, que ocorrem no interior de uma manifestação cultural.

Nesse contexto, para Neira e Nunes (2008, p. 217), “enquadram-se, portanto, as danças de origem africana, as lutas japonesas, os esportes radicais, a ginástica como expressão, o jogo de queimada e uma gama infinita de manifestações”.

Assim, a maneira como cada grupo social estabelece a forma de classificar os objetos do seu mundo, representa a sua própria cultura. As formas como se constroem os sistemas de classificação dado pela cultura nos fornece a possibilidade de darmos sentido ao mundo social, estabelecendo vários significados. Em vista disso, Neira e Nunes (2008) afirmam que “é pela corporificação de suas ações que as culturas se expressam e se ressignificam”.

É possível verificar a corporificação e a ressignificação por meio do jogo de “pernas de pau”, cuja origem é bastante remota, sendo também associado às práticas religiosas. Segundo Bruhns (1993), em algumas etnias da África, seu uso é de privilégio de feiticeiros, sendo usados em alguns ritos de iniciação, pelo qual os jovens ingressariam na vida adulta. Nesta situação, tal manifestação poderá classificar-se como “sagrada”; no entanto, ao serem utilizadas no circo, na escola e como jogo infantil, configuram-se como práticas “profanas”.

Estes elementos podem ser identificados em todas as sociedades. Neira e Nunes (2008), por exemplo, descrevem que o rito, o mito e a magia, são formas que garantem a integração da sociedade, afirmando as regras de organização social. São elas que garantem as diferenças culturais, por expressarem aspectos ímpares a determinado grupo social. No mesmo processo, as crenças, as lendas, as mímicas e as danças, podem ser encontradas em todos os grupos humanos, sendo universais, mas sendo praticadas em formas bem diversificadas.

Ao analisar uma das práticas da cultura da EFE, por exemplo, se uma criança executar um gesto socialmente inadequado, ou sofrerá rejeição e/ou será levada a corrigi-lo. Assim, ao explicar o ocorrido, devido à representação da cultura dominante que apresenta a melhor maneira de expressá-lo, o professor rejeitara a sua linguagem, negando a sua cultura. Assim, ao esclarecer a sua posição, Neira e Nunes (2008) explicam que os signos<sup>1</sup> não são fixos, pois a linguagem é uma estrutura instável. Portanto, a linguagem, por ser uma construção da cultura, sofre a influência dos seus sistemas simbólicos.

Devido a isto, se compararmos uma partida de futebol assistida por dois grupos sociais diferentes, percebe-se textos e diálogos também diferentes. Este tipo de instabilidade do significado confirma o que Derrida (2001) aponta como oposições binárias, criadas pela linguagem e pelos sistemas classificatórios que constituíram as práticas cotidianas.

Diante do exposto, e pautada numa prática pedagógica crítica e pós-crítica, Neira e Nunes (2008, p. 228) definem a abordagem cultural como elemento capaz de “proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os

---

<sup>1</sup> O signo é a própria palavra, é uma representação mental da realidade em que estamos situados, ou seja, é o que torna presente algo que está ausente na consciência, e essa realidade é atrelada pela cultura na qual estamos inseridos (SAUSURRE, 1985).



sistemas de significado de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais”.

Nesta abordagem, aplicada à EFE, não se estudaria o movimento, mas o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem engrandecer sua qualidade ou quantidade, ou a manutenção da saúde, da alegria e do prazer. O gesto nesta abordagem representaria uma maneira de estabelecer um diálogo por meio da produção cultural, representada em cada cultura. Assim sendo, “é possível identificar em todas as manifestações corporais os gestos que expressam significados peculiares à determinada cultura da época de criação, e torna-se importante ressaltar que todos esses signos, sem exceção, são válidos” (Neira e Nunes, 2008, p. 230).

Diante do exposto acima sobre a importância da valorização das manifestações da cultura corporal presente nas aulas de EFE, destacou-se a seguir o papel da escola e do professor preocupados em garantir essa valorização no processo de educação dos alunos.

#### **2.4 O Papel da Escola e do Professor na Contemporaneidade**

Desde o início do processo de hominização, o ser humano vem construindo formas e maneiras de sobrevivência por meio de inúmeras leis, normas de condutas sociais, códigos de comunicação, construção de ferramentas etc. A isto tudo chamamos de cultura, e ao processo de aquisição destas conquistas sociais por parte dos mais jovens chama-se costumeiramente de processo de educação (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

O homem sempre utilizou sua cultura para a transmissão de conhecimento aos mais jovens. Desta maneira a primeira instituição que detinha a função de ensinar era a sua própria família, constituindo desta maneira como uma instituição primária de educação, e, em um segundo momento, a escola, que também se caracterizou como uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento, porém, apenas de forma secundária. Todavia, deve-se compreender que esse conhecimento era e é entendido como aspectos da cultura essenciais para o grupo e, por isso, precisam ser passadas para as novas gerações.

Com o aumento populacional, a cultura que era que era transmitida de forma simples, pela família ou escola, passa a necessitar de outros mecanismos, até então não existentes, pois se tornaram inoperantes para a transmissão da cultura. Entre outras maneiras de transmitir o conhecimento, pode-se citar os tutores, preceptores, as academias e escolas religiosas ou laicas.

A escola passa a ter um valor social muito importante juntamente como todo o processo de escolarização. Em um passado recente, ela, a escola, foi caracterizada como sendo de constituição conservadora, por prestigiar a presença, de dentro de suas demarcações, de uma camada da população que nela adquiria com certa passividade uma determinada cultura. Neira (2008) descreve o cenário escolar como sendo o local de campo de lutas, onde se consolidam as transformações sociais. O autor prossegue enfatizando que a escola apresenta quatro funções: acadêmica, distributiva, econômica e política. Diante disso, Neira (2008, p. 235) define:

[...] a função acadêmica determina três papéis importantes para a escola: 1) a adoção de normas, valores e comportamentos específicos, para a incorporação da criança no mundo social; 2) a transmissão de conhecimentos que permite adaptar as novas gerações passadas, e assim garantir a reprodução cultural; 3) o desenvolvimento das habilidades cognitivas – em geral essa função é a mais privilegiada na escola, e desejada pela parcela da sociedade interessada.

Na primeira função, a escola teria como um dos seus objetivos, fazer com que o aluno adotasse hábitos e comportamentos específicos que lhe assegurassem com uma certa eficiência, a sua inserção no mundo social.

A segunda função, caracterizada como distributiva, leva em conta o espaço de seleção social. Ter passado mais tempo na escola, faz com que o indivíduo seja visto como uma pessoa melhor. Neira (2008) diz que esta função está relacionada à exclusão social, pois se olharmos as colocações nas empresas, veremos sempre um determinado nível de escolaridade para preencher determinada vaga. Desta maneira justifica-se o discurso da igualdade social, todos terem as mesmas chances, bastando, para isso, o esforço de cada um.

Na terceira função da escola, a econômica, a escola seria a responsável pelo desenvolvimento alcançado pela nação. Quanto maior o nível de

escolarização, melhor ocupação no mercado de trabalho. Neira e Nunes (2008) aponta que esta função determina o discurso da necessidade de investimento na educação que se constitui na redentora das mazelas (econômicas) da sociedade.

A quarta função, a política, a escola é vista como sendo a receptora por vários anos dos alunos que nela estiveram inseridos. Carregaria a responsabilidade de transmitir certos modos de vida, costumes, valores a estes alunos de um determinado sistema social, que, ao saírem da escola, seriam eles próprios os transmissores diretos ou indiretos do que receberam para os diversos setores da sociedade.

Cabe ressaltar que estas funções da escola sempre estiveram presentes na trajetória histórica da educação brasileira, nos diversos tempos e épocas, mas que agora neste início da década do século XXI, passam a ser valorizadas ainda mais, por proporcionar aos alunos a sua formação como cidadão para atuar criticamente na vida pública, visando à construção de uma sociedade mais democrática. Neira e Nunes (2009), ao tratar a escola neste contexto, diz que o currículo desta instituição também deve sofrer mudanças, pois, também, está impregnado de todas as inquietações das diversas épocas.

Ao definir currículo como sendo “o plano da relação humana (ambiente da sala de aula), o aspecto pedagógico (objetivos, conteúdos, métodos, e avaliação) e todos os aspectos culturais da sociedade” Neira e Nunes (2009, p. 88) fazem menção à complexidade de poder analisá-lo. Segundo os autores, isso ocorre em função da sua aproximação com outras áreas de conhecimentos, como a psicologia, a sociologia, a política, a antropologia, a filosofia, ou outras áreas, que constituem um fator positivo para a formação dos alunos.

Diante desse currículo, Neira e Nunes (2009) explicam que a atuação do professor deve ser encarada de maneira a proporcionar aos alunos um exercício de democracia possibilitando uma construção coletiva. Para o autor o professor deverá pensar dentro de uma perspectiva multicultural, pautado pela inclusão de todos, independentemente de sua classe social, gênero, raça e etnia.

Neste sentido, a fragmentação das aulas deve ser questionada, pois perderá o seu significado pessoal, social e cultural. Elas deverão prioritariamente partir das práticas sociais, em que a construção cultural acontece, em função do diálogo e das expressões de sentimentos e intenções corporais dos alunos.

Atualmente, destaca-se a figura do professor que sabe interagir com os alunos e que seja capaz de distribuir as tarefas com eficiência, estimulando-os à coparticipação de todos os processos de construção do saber. Ser mediador requer uma mudança de paradigma, quanto ao papel do professor no sentido de romper com aulas totalmente prontas e que devem ser reproduzidas pelos alunos. Para Neira (2006), cabe realmente ao professor fazer com que os alunos se tornem sujeitos da ação e atores de suas próprias práticas.

Alem disso, Neira e Nunes (2009) destacam que, no ato de ensinar a alguém determinado conhecimento, é importante ressaltar as estratégias didáticas e a pedagogia utilizada pelo professor, para que a aprendizagem evidentemente se efetive. Ao se iniciar o processo de ensino e aprendizagem, não se pode esquecer os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo. O conhecimento pedagógico é hoje exigência que se faz do professor, além do conhecimento específico da disciplina, no caso, a EFE. No entanto, o professor não é o único responsável pela aquisição do saber, devendo se considerar as transformações que acarretaram na atual sociedade, pois, as influências das mídias, dos outros, enfim, da própria cultura, faz com que o professor, como mediador deste processo, aprenda junto com os seus alunos.

O ensinar algo a alguém, necessariamente, não é a transferir conhecimento para um indivíduo ou um coletivo de pessoas. Freire (2002) explica que, ao ensinar, o professor também aprende, e que, ao aprender, o aluno também ensina ao professor. Nesse sentido, Freire (1996, p. 12) faz algumas considerações sobre o ensinar:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Nesta sociedade marcada pela diversidade cultural, o professor deve encontrar estratégias diversificadas, tornando possível que sua ação pedagógica ocorra de modo dinâmico, significativo e prazeroso ao aluno. Neste contexto, Freire (2002) acaba por nomear o professor comprometido com as mudanças e as

incertezas do mundo de “O educador democrático”. Seria a pessoa com a incumbência de fazer com que os aprendizes fossem capazes de ter curiosidade sobre o que estão aprendendo, e transformando esta curiosidade em um novo aprendizado que acaba por influenciar e ensinar ao educador. Para Freire (1996, p.25):

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã.

Ainda com relação ao ato de aprender, outra questão é levantada, à de que além de aprendizes os educadores devem intervir na realidade para que ela se transforme, gerando mudanças nos sujeitos.

Araújo (2007, p. 229), ao interpretar a fala de uma professora da UnB, durante uma de suas pesquisas aponta:

[...] sua disponibilidade para continuar na dinâmica complexa e social que envolve os sujeitos históricos em constante formação. Compreende que o seu papel social de educador transformador torna-se de grande relevância para quem se percebe interveniente na realidade e, conseqüentemente, na sua história e na história de outros sujeitos.

Com essa explanação, é possível perceber o que Freire (1996, p. 60) compreende por possibilidade ontológica de intervir no mundo: “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele”.

Ele ainda comenta que, como seres histórico-sociais, que mantém esta relação direta com o mundo cultural, somos capazes de intervir, julgar, interagir e romper com aquilo que achamos ser errado, tornando seres éticos em nossas interações com os sujeitos no mundo. Assim, é impossível pensar nos seres

humanos fora da questão ética, pois, para Freire (1996, p. 19), o valor moral do educando deve ser valorizado:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

Ao trabalhar com os educandos/sujeitos nas aulas, os professores poderiam estimular comentários e idéias que os mesmos trazem consigo, para que elas realmente se tornem interessantes e significativas. Isso é imprescindível, pois permitirá com que realmente ocorra a participação dos alunos na intervenção da realidade, possibilitando que a todos a oportunidade de interagir neste processo, respeitando-se a opinião de cada educando.

Caberia ao professor mediar este processo para que as falas dos alunos fossem se tornando cada vez mais ouvidas por todos. Nesse sentido, Freire (1996, p. 26) considera que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Contudo, ainda com relação ao posicionamento ético do professor, o educador deve se posicionar para o desenvolvimento da autonomia e da dignidade do educando. Não deve permitir o desrespeito à sua inquietude, linguagem e/ou gosto estético. Agindo desta maneira, o professor estará garantindo a presença de um dos principais valores a ser aprendido na educação, a Ética. Assim, segundo Freire (1996, p. 35):

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser

gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

De fato, na relação com aqueles que são diferentes, pessoas que não fizeram as mesmas opções em nível de política, estética, cultura, e que tem posições de ideologia diferentes, o professor deve encontrar a possibilidade de construir um diálogo aberto para a construção de novos pontos de vista sobre os mesmos temas.

Além disso, o professor deve ter a segurança de se posicionar sobre um determinado tema, mas não como ser o absoluto detentor daquele conhecimento, pois isso caracterizaria uma falsa certeza, infundada naquilo que ainda pode mudar. Efetivamente, a certeza verdadeira seria que o que sei hoje é a de que o que conheço hoje permite saber melhor o que já sei e conhecer algo que ainda não conheço.

Por fim, Freire (1996, p. 86) fundamenta a sua opção por uma aprendizagem dialógica afirmando que:

O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Assim, caberia ao professor e a escola se posicionar na questão do entendimento das características dos alunos existentes, ou seja, entender os aspectos multiculturais e a diversidade como sinônimo de uma sociedade democrática. Neste sentido no capítulo seguinte é abordado os caminhos que levam a inclusão.

### 3 DO ELITISMO ESCOLAR À INCLUSÃO

Para se caracterizar o processo de inclusão, é preciso primeiramente, esclarecer a dimensão na qual ela se insere, bem como o entendimento de sua conceituação, uma vez que, ela necessariamente só existe porque, do outro lado, encontra-se a “exclusão”. Há necessidade de se ter claro a sua abrangência bem como a sua relação direta com os sujeitos da aprendizagem, os alunos, que tem o direito garantido a uma formação integral.

Primeiramente ao descrever a inclusão, convém que se faça referência à pessoa que não participa efetivamente é alijada do processo de educação, e que não está incluída nas aulas de EFE, por motivos de habilidade, gênero, gosto pessoal, religião, grupo a que pertence, enfim, a qualquer característica que o impeça de vivenciar estas aulas.

Algumas barreiras precisam ser ultrapassadas para que a inclusão realmente aconteça no ambiente das aulas, com respeito a todos os grupos culturais que tem direito à educação garantido.

A inclusão é um fenômeno multifacetado, que pode ser observado sob várias perspectivas.

Na trajetória da Educação, sempre, muitas dificuldades foram encontradas para se garantir a aprendizagem dos alunos, e, de maneira mais recente, os direitos daqueles que possuem alguma deficiência cognitiva ou física.

Cabe um pequeno relato histórico que elucida a trajetória da instituição escola com sua função social de educar, enquanto responsável por trabalhar, acolher e propiciar a todos um determinado tipo de conhecimento formal, independente da cultura ou classe social, às quais os alunos pertencem.

Pode-se destacar alguns marcos com relação à função da educação na sociedade. Um desses marcos foi a revolução burguesa ocorrida no final da Idade Média, quando promoveu mudanças econômicas - da riqueza pela posse hereditária das terras ao acúmulo de capital por meio de atividades produtivas; do controle social, exercido pelos reis e suas divindades, ao contrato do pacto social; das formas de governo, do fim da nobreza à criação dos Estados-Nação; da ênfase na fé aos princípios de racionalidade (NEIRA; NUNES, 2009).



Da mesma maneira que aumentava o poder da burguesia, crescia também os ideais de liberalismo, tanto na política quanto na economia. Apoiando-se no ideal de democracia, o poder liberal valorizava o poder do voto e não mais as condições de origem. Contrariando este ideal democrático da época, a prática social só favorecia à classe elitista, pois só poderia participar da vida pública e exercer a cidadania aqueles que acumulavam o capital. Esta perspectiva elitista viria a marcar profundamente as metas e as reflexões relacionadas à educação.

Neira e Nunes (2009), recorrendo a Hobsbawn (1982), explicam que essas transformações tiveram seus ápices com a Revolução Francesa e Industrial, e que a revolução de 1789-1848 “não foi à vitória da produção industrial sob a produção agrária, mas a vitória da indústria capitalista” (p. 26). Argumentam ainda que não foi o triunfo dos ideais de igualdade e liberdade, e, sim, o triunfo da burguesia liberal e dos estados de uma pequena parte do globo.

Na segunda metade do século XIX, o capitalismo liberal estendeu-se para um sistema conhecido como capital monopolista, pois, uma determinada parte seria o responsável por deter os bens e consumo que seriam produzidos. A estes processos desencadeados pelas revoluções, soma-se o advento dos chamados sistemas nacionais de ensino, que teriam a responsabilidade de disseminar alguns princípios, entre eles: a crença do poder da razão e da ciência; a igualdade de oportunidades e a consolidação dos Estados-Nação (NEIRA; NUNES, 2009).

Neste contexto, a fim de se garantir a transformação do súdito feudal em cidadão, seria necessário uma instituição que garantisse este objetivo: a escola. Com o ensino universal e obrigatório poder-se-ia garantir a construção da unidade em uma sociedade dividida em classes. Com isto, a instalação das escolas públicas confirmaria a idéia de uma sociedade justa e igualitária.

A educação neste modelo teria duas funções: a primeira é garantir que os empresários tivessem mão de obra no mínimo especializada, responsável por acelerar a produção, bem como fazer com que os trabalhadores consumissem o que eles produzissem; já a segunda é promover o sonho da classe trabalhadora em ascender socialmente e galgar novos postos de trabalhos mais qualificados. Desta forma, de acordo com Neira e Nunes (2009, p. 28), “para consolidar o seu projeto social, coube à burguesia o fomento de preconceitos de grupo (nação, racial, étnico, gênero e social)”. Segundo Heller (apud PATTO, 1996), os preconceitos têm a função de manter a ordem e estabilizar a coesão e a integração social.

Já, no Brasil, a escolarização ficou limitada a restritos segmentos da sociedade dirigente até o início do século XX. A escola era voltada apenas à classe elitista, que ocupariam cargos no governo, nas indústrias, no poder judiciário etc., e isto só ocorreria se houvesse a passagem pelos bancos universitários.

Assim, ao longo do avanço do capitalismo e da consolidação das políticas liberais, aumentou a oferta pela mão de obra qualificada para determinados postos de serviços. Neste contexto, surge o ensino técnico, incumbido desta função de qualificar o trabalhador, qualificação que permitiu também a possibilidade de melhorar a condição de vida da família do trabalhador.

Mesmo com a intervenção do Estado em garantir a extensão da educação, do Ensino Fundamental, não foi o suficiente para contornar o elitismo existente. De um lado, as escolas públicas que eram deficitárias e se restringiam à alfabetização e ao domínio das operações básicas destinadas à classe trabalhadora, e, do outro lado, as escolas elitistas, que, ao fornecerem diplomas, estariam permitindo, a determinados grupos, a ocupação de determinados cargos.

Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento educacional transita de uma concepção elitista para uma escola de massas com a certeza de uma vida melhor (ESTEVE, 2004). Para o autor, a maioria dos adultos dos dias atuais foi educada dentro de um sistema de ensino seletivo, assentado pela pedagogia da exclusão, que garantiria uma vida melhor para aqueles que avançavam nos demais níveis de ensino, mas excluindo aqueles que não conseguiam acompanhar estes níveis.

Neira e Nunes (2009) explicam que este tipo de sistema só fazia prevalecer o imenso processo exclusivo, pois aqueles alunos oriundos de classes sociais mais humildes, ou representantes de outros grupos sociais, não tinham oportunidades. Dessa forma, elucidam Neira e Nunes (2009, p. 32), “para as pessoas que valorizam a nostalgia, lembrando deste tempos, deveriam refletir melhor para verbalizar qualquer defesa dessa política baseada na exclusão permanente dos alunos menos adaptados”.

Conforme Esteve, na situação atual, não se deve mais privilegiar o sistema educacional baseado na exclusão, mas uma nova concepção de educação escolar, balizada pela oportunidade de todos estarem na escola. Pela primeira vez na história, “a pedagogia da exclusão está sendo enfrentada e lentamente superada, pois, milhares de crianças que anteriormente eram eliminadas hoje

freqüentam as instituições educacionais e convivem com alunos de excelente nível” (ESTEVE, 2004, p.37).

Neste sentido a vida escolar deve ser encarada como um cenário de entrelaçamento de culturas, com um intenso fluxo de influência de umas sobre as outras. Em uma de suas obras, Peres Gomes (2001), defende a idéia de que a cultura escolar é composta pela cultura crítica, que se aloca nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; pela cultura acadêmica, que se reflete na organização dos conteúdos; pela cultura social, elaboradas pelos valores hegemônicos do contexto mais amplo; pela cultura institucional, que está presente nas normas de cada uma das instituições; e pela cultura experiencial, que é expressa pela aquisição conseguida pelos alunos, por meio de suas experiências, no seu meio de convivência, bem como além dos muros das escolas.

Como condição de sobrevivência e enriquecimento cultural, Neira e Nunes (2009) descrevem que a função educativa da escola, ao apoiar-se na cultura pública deverá superar a função reprodutora e provocará o desenvolvimento do conhecimento dos alunos. Assim, ao se trabalhar com alunos de grupos sociais cuja cultura é bem diferente daquela prestigiada nos grupos escolares, a homogeneidade deverá gerar a discriminação. No sentido de contemplar a todos os grupos, Neira e Nunes (2009) apresentam o compromisso do enfrentamento pedagógico no sentido de romper com as desigualdades, sendo isto, uma das responsabilidades do profissional da área. Os autores ainda argumentam que, deve-se trabalhar com cada aluno em sua situação real, e não no nível homogêneo da suposta maioria do grupo.

Deve-se entender igualdade como uma das maneiras de valorizar a pluralidade existente no cenário educacional.

Sendo a escola um espaço constituinte da imensa teia social ao qual pertencem os alunos, os professores devem estar atentos e entenderem que na escola ocorrem situações de conflitos, entre os diferentes grupos existentes. Neira e Nunes (2009), perguntam quem seria capaz de negar o aumento das fronteiras entre as diversas tribos existentes, que formam as culturas juvenis ou entre elas e a cultura escolar; bem como o conflito entre os pagodeiros, funkeiros, evangélicos, clubbers, grafiteiros, rappers, e tantos outros.

Esta escola multicultural, que deve garantir a democracia nas suas dependências, implica também em se posicionar na luta contra a opressão, o preconceito e a discriminação que estão instalados nos seus limites.

Para a compreensão deste quadro, convém aprofundar o conceito de multiculturalismo. Originário no hemisfério Norte, após a Segunda Guerra Mundial, os países ricos observaram uma imensa onda migratória, provenientes das ex-colônias, como decorrência de problemas sociais e econômicos, criados na época de sua exploração. Conforme afirmam Neira e Nunes (2009), foi nos Estados Unidos, em especial, que o termo surgiu como um movimento na educação, sob a forma de reivindicação dos grupos culturais que eram subordinados à cultura branca (negros, hispânicos, mulheres e homossexuais) que questionavam a segregação nas escolas. O currículo da escola estadunidense consistia, na verdade, na supressão de valores de outras culturas, pois era baseada na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina e patriarcal

Na visão de Candau (2008,), o multiculturalismo “trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade” (p. 99). Nessa perspectiva, é buscar a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a democracia. Neste sentido, a autora cita a presença de três projetos políticos de sua atuação: o conservador, o assimilacionista e o intercultural ou crítico.

No primeiro, reconhece-se a presença das diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Os diferentes grupos devem manter a sua matriz cultural, possuindo espaços próprios para garantia de sua liberdade de expressão e a continuidade de suas tradições. Ainda, segundo Neira e Nunes (2009), na educação, deve-se tomar cuidado com a presença do multiculturalismo, que atua como um fator segregacionista nas relações educacionais, está presente naquelas escolas que realizam exames seletivos para o seu ingresso, agrupam os alunos por níveis de aprendizagem e selecionam aqueles que comporão as equipes representativas da escola em torneios e campeonatos. No campo didático da EFE, este tipo de multiculturalismo conservador, está presente naquelas aulas em que o professor separa os alunos, a fim de evitar conflitos, em situações em que meninos e meninas ou os mais e menos habilidosos realizam atividades diferentes. Assim, nesta “pedagogia do faz de conta”, “os problemas estão ali, mas a sua existência é

dissimulada. Quando se evita o contato entre os diferentes, todos terminam a aula com uma mal-disfarçada sensação de alívio” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 214).

No segundo projeto político, o assimilacionista, ainda de acordo com Neira e Nunes (2009), fica claro a ideia de que os grupos desprivilegiados, nas relações sociais, não dispõem da mesma oportunidade de acesso aos bens e serviços e ainda sofrem discriminações. Desta maneira a política assimilacionista, tenta promover uma convivência amistosa entre os diferentes com ações que permitam à incorporação de todos à cultura hegemônica. As causas que geram as desigualdades e os preconceitos ficam intocáveis, devido ao modo de vida adequado ser aquele pertencente aos grupos dominantes. Dentro da EFE, Neira e Nunes (2009), afirmam que as aulas pautadas neste enfoque são aquelas caracterizadas pelas abordagens desenvolvimentistas e pela promoção da saúde, pouco importando a diversidade da cultura corporal dos alunos.

O multiculturalismo sofre influência de um terceiro projeto político, o intercultural ou crítico. Nele, a cultura é concebida como campo de conflito, em permanente campo de construção e reconstrução de sentidos. Nesta maneira de entender o multiculturalismo, a diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco fica afirmada uma identidade homogênea, que segundo Neira e Nunes (2009), é balizada pelo discurso da universalidade. Os autores afirmam que, no multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que se supõe a não existência de uma cultura pura, tampouco a existência de uma cultura melhor, que mereça assumir para si um caráter universal. Neste sentido, na educação, o multiculturalismo crítico reconhece o “outro (aquele que é oposto a nós, ao nosso modo de ser, pensar e agir no mundo) e procura trazer todos, em condições equitativas para o diálogo e para o conflito da construção coletiva” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 215).

Silva (2001) considera que o multiculturalismo crítico enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais, base de produção da discriminação e das desigualdades alicerçadas na diferença cultural.

Diante do desafio da inclusão, Neira e Nunes (2006 e 2007) apontam a adoção de alguns cuidados no desenvolvimento da ação pedagógica da EFE, multiculturalmente orientada. Ao incorporá-las ao currículo, deve-se atentar para não transformá-las em meros objetos de consumo, ou de apreciação temporária por parte dos alunos. É preciso valorizar as vozes que historicamente foram silenciadas,

tratando de estabelecer o dialogo entre as culturas, e reconhecendo o modo como narram a realidade e o por que o fazem desta forma. Neira e Nunes (2009), aconselham a ter atenção aos diversos recursos e práticas utilizados durante as ações didáticas, pois, muitas vezes pode-se recair em uma educação assimilacionista visando salvar os menos favorecidos correndo o risco de transformar o ambiente escolar em um espaço de conflito da cultura alta versus a cultura baixa.

Diante do exposto, uma pedagogia tecnicista que ensina que o conhecimento considerado válido foi produzido de forma neutra, torna-se equivocada, pois transmite uma visão naturalizada de conhecimento, deixando de lado as questões culturais quanto às dimensões do poder que envolvem toda a produção de conhecimento. Na EFE, Neira (2009) identifica esses procedimentos nas propostas que idolatram a aquisição de determinadas competências por meio de atividades motoras ou que enfatizam o ensino de certos conceitos de fisiologia e nutrição para a adoção de um estilo de vida saudável. Neste sentido, Neira e Nunes (2009), chamam a atenção dos professores para adentrarem no currículo pós-crítico<sup>2</sup>, defendidos por alguns autores, entre eles: Bhabha (1998), Veiga Neto (1995) e Hall (2000). Paraíso (2004) anuncia que o “pós-crítico” recebe as influências de uma série de ferramentas conceituais, cujas operações analíticas e os processos interrogativos, o diferenciam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas precedentes.

Para Neira e Nunes (2009), “o currículo pós-crítico inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre a escola e a sociedade pós-moderna”.

Silva (2007) adverte que as teorias pós-críticas em educação não gostam de explicações universais, nem de totalidades. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular. Elas não se preocupam com aquilo que já foi sistematizado na educação, preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção. Ainda segundo o autor, o que mais interessa são as diferentes práticas educativas, suas técnicas e procedimentos, que

---

<sup>2</sup> Neira e Nunes (2009) descrevem que enquanto a teoria crítica caracteriza-se por uma teorização curricular desenvolvida na compreensão da escola como *locus* privilegiado para a reprodução social e cultural, já as teorias pós-críticas agregam estas teorias críticas e as ampliam pelo dialogo com os outros construtos teóricos.

constroem, produzem, modificam e tentam fixar certo modo de ser a certos tipos de sujeitos e de objeto.

Para Neira e Nunes (2009), “Os autores pós-criticos compreendem que o sujeito não é uma essência, não está descrito por nenhuma teoria a priori que tenta explicá-lo e sobredeterminá-lo” mas, que ele deve ser entendido dentro da sua própria cultura.

Diante das considerações acima, a respeito das diferentes culturas existentes no ambiente escolar, alguns documentos e outros textos tratam, igualmente, do entendimento da inclusão, como sendo primordial para uma ação pedagógica eficiente na EFE. Entre os documentos estão os PCN (1998) e o trabalho de Darido et al. (2006).

Esta autora (2006, p.109) descreve:

Ao tratar da inclusão, evidencia-se que esta não se refere apenas aos alunos portadores de necessidades especiais, ou aos que apresentam determinados problemas neurológicos, mas sim, a preocupação de todos estarem realmente inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Pois não podemos repetir o que em alguns momentos foi característico da Educação Física escolar, no qual eram privilegiados com a participação, os alunos que apresentavam melhores habilidades para determinadas tarefas motoras. Estamos falando da real participação de todos, desde os considerados mais habilidosos, passando pelos menos habilidosos, os gordinhos, magrinhos, altos, baixos, respeitando e tendo claro que todos são diferentes, pois cada um possui a sua individualidade.

Paralelamente, Chicon (2008) avalia que a EFE “deve respeitar a diversidade humana em qualquer uma de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência, sexualidade” (p.16). Dessa maneira, elege essas diferenças como fator de enriquecimento cultural. Assim, para a sociedade avançar no sentido da inclusão, citando Rodrigues (2005), Chicon ressalta a dificuldade de romper com algumas barreiras, e descreve as suas razões para a caracterização da exclusão.

Primeiramente, para Chicon, a EFE desenvolve-se numa escola que tem uma cultura que possibilita a exclusão de todos aqueles que não se enquadram nos padrões esperados, como exemplo, as taxas de abandono e o insucesso escolar. Além disso, outro motivo é a cultura esportiva e competitiva, dominante nas

propostas curriculares da EFE, que criam obstáculos aos alunos que são inicialmente apresentados como menos capazes numa competição (CHICON, 2008).

Nesse sentido, a Educação Física pode ser vista de diferentes maneiras. De acordo com Sousa (2002), a EFE “[...] por um lado, pode lidar com ideologias ‘biologicistas’, que se preocupam com a estética ou o rendimento físico e técnico do indivíduo e, por outro, pode se propor a trabalhar enfatizando os aspectos histórico-sociais do indivíduo” (p. 37).

Assim, dependendo da forma de conceber a EFE, pode-se disfarçar ou acentuar a exclusão daqueles que não apresentam um padrão estabelecido, como o menos hábil, o fraco, o gordinho, as meninas, o feio, o mais inteligente, enfim, os diferentes.

Já com relação à autonomia, à maneira como cada aluno e o professor se posicionam diante de uma situação de aprendizagem, vai dizer se ela está sendo desenvolvida ou não. Não cabe mais nas aulas, alunos que se esforçam para ficar quietos como se o silêncio fosse o divisor de uma boa aprendizagem ou não, perante a postura célebre do professor.

Independente do silêncio, ou do ambiente, a aprendizagem se faz na compreensão, por parte do professor, que o ensinar demanda a escuta e a participação efetiva do aluno, com ordem, mas com uma ressignificação do ensinar e do aprender, conforme a concepção que Freire já procurava evidenciar como o fator essencial para o aprendizado:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assuma-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p.12).

Diante do exposto, trata-se de dar oportunidade aos inúmeros grupos culturais que estão nas aulas de EFE, mas que nunca tiveram a chance de verem os seus hábitos e costumes sendo valorizados no processo de aprendizagem da área.

A seguir tratou-se especificamente de um tipo de exclusão, o gênero, e a sua caracterização nas aulas de EFE.



### 3.1 O Gênero nas Aulas de Educação Física Escolar

Convém esclarecer como o professor promove a inclusão de meninos e meninas, juntos, nas aulas, e o que acontece nesta relação, ou como eles são vistos pelos professores. Diante disso, seria possível indagar se os conteúdos deveriam ser específicos para cada um, ou se as oportunidades de aprendizagem seriam as mesmas para ambos.

Conceituando gênero, Sousa (1999) entende-o “como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres” (p. 53)

Ao analisar um pouco da história da educação, encontram-se pistas de uma educação centralizada no masculino, e na diferenciação sexual.

Silva (1996), por sua vez, discute as questões de acesso aos recursos educacionais e desigualdades na organização dos currículos que, inicialmente, discriminavam disciplinas e matérias, considerando-as, naturalmente, masculinas ou femininas, refletindo e reproduzindo estereótipos da sociedade mais ampla.

Simões (2008, p.7) descreve, da seguinte forma, esse posicionamento:

Certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres, da mesma forma que estereótipos de gênero eram internalizados pelos professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de seus alunos e alunas. Essas expectativas, por sua vez, determinavam a carreira educacional desses alunos e alunas, reproduzindo, assim, as desigualdades de gênero.

Considerava-se que esse acesso diferencial das mulheres à educação devia-se a crenças e atitudes profundamente entranhadas nas pessoas e nas instituições (SIMÕES, 2008). Na base dessas diferenças, encontrava-se a ideologia de que as mulheres deveriam somente se preocupar com os afazeres domésticos ou dos cuidados com a família, e quando muito, num ato de emancipação, tornar-se professora.

Já em fins do século XVIII, considerando a situação do Brasil como colônia de Portugal, encontra-se um dos mais antigos documentos de Educação Física. Em 1787 é publicado pelo bacharel Luis Carlos Moniz Barreto o primeiro documento existente da área. Vale a pena ressaltar o interesse exclusivamente voltado à criança do sexo masculino e a necessidade de se valorizar a educação do homem em detrimento da educação da mulher.

Segundo Ribeiro (1997, p. 66):

[...] a tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia, considerava as mulheres como seres ignorantes e inferiores, pertencendo assim o sexo feminino ao *Imbecilitus sexus*, expressão usada aos inferiores natos: crianças, doentes e incompetentes.

Vale ressaltar que o valor social da mulher nesse período sempre esteve relacionado à sua limitação aos trabalhos domésticos, seguindo a tradição trazida de Portugal as mulheres não praticavam exercícios físicos e engravidavam continuamente.

Assim, o corpo das mulheres da época colonial perdia a graciosidade e aos quarenta anos eram verdadeiras matronas, obesas e quase sempre mal humoradas. Esse mau-humor, provavelmente, refletia o descontentamento com a própria situação de decadência física e a inveja que possuíam da negra, que com essa idade ainda conseguia reunir atrativos para o senhor da casa grande. (RIBEIRO, 1997, p. 63).

Adentrando no Brasil Império, e com alguma valorização da Educação Física por parte dos governantes da época, as mulheres já tinham algumas atividades físicas diferenciadas das dos homens. Conforme descreve Silva (2008): “distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as meninas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características do seu sexo” (p. 24).

O mesmo ocorreu durante os anos que se iniciaram do Brasil república, ficando cada vez mais evidente a separação dos sexos nas aulas de Educação Física. Até o final da década de 70 e início da década de 80 do século XX, alguns

estudos sugeriram a separação dos sexos, como também a distribuição desses, em função dos esportes e das brincadeiras, ou das atividades que iriam desenvolver.

Somente a partir dos anos de 1990,

[...] acompanhando os movimentos políticos e sociais, as pesquisas acadêmicas, ainda muitas marcadas pelo ativismo e militância, denunciam os mecanismos de opressão a que são submetidas as mulheres, principalmente a inferioridade dessas em relação ao homem. A Educação Física encontra, na instância dos papéis sexuais e nos estudos da estereotipia, sua temática, objeto de estudo privilegiado (LUZ JUNIOR; KUNZ, 2000, p. 101).

Pretende-se, dessa forma, recolocar a discussão também no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações entre os sujeitos. (LOURO, 1997, p. 22), descreve sobre algumas justificativas para as desigualdades das práticas, com relação ao gênero:

[...] As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Em muitas situações das aulas de Educação Física, verifica-se a dificuldade do professor elaborar atividades práticas que possam reunir tanto meninos e meninas, fato esse que pode levá-lo à separação dos alunos(as).

Quando se propõe a separação de alunos e alunas para alguma atividade na EFE, discorrem Jesus e Devidé (2006, p. 6), os meninos tendem a dominar o espaço físico da quadra. Nesse sentido, Scraton (1992 apud JESUS; DEVIDE, 2006, p. 6) afirma:

Que desde a infância, meninas aprendem não apenas a proteger os seus corpos, mas também a ocuparem um “espaço corporal pessoal muito limitado”, desenvolvendo uma “timidez corporal”. A atitude dos alunos reproduz as relações de gênero atravessadas pela categoria do poder sobre o domínio espacial.

A intervenção do docente que é sensível a este questionamento sobre o gênero nas aulas de EFE, pode criar espaços para o debate e ações entre a tolerância, e a coexistência de todos os alunos, independente do seu sexo.

Outro aspecto pertinente à inclusão nas aulas de EFE diz respeito ao aprendizado de meninos e meninas juntos, aprendendo sobre determinado tema proposto para a aula. Não é incomum perceber-se, nas aulas, os meninos fazendo determinada atividade e as meninas outras.

Uma das alternativas encontradas para privilegiar a inclusão dos grupos, seria colocar meninos e meninas juntos, pela coeducação. De fato a utilização das aulas mistas na EFE é uma alternativa eficaz para superar as dificuldades encontradas.

De acordo com Caron (2008, p. 2), “entender a co-educação na escola significa possibilitar referenciais masculinos e femininos, que sejam contextualizados na educação de *meninos com meninas*”.

Concernente à coeducação, encontramos um aprendizado pautado na equidade entre meninos e meninas, e nas possibilidades deles aprenderem juntos às especificidades da área. Para Caron (2008, p. 3):

[...] porém isso não quer dizer que meninos e meninas tenham que fazer as mesmas atividades e ao mesmo tempo.” (Costa e Silva, 2002). Pois, há que habilitar os/as que não sabem. Daí que a Educação Física co-educativa busca a relação entre meninos e meninas e não se deseja a guerra dos sexos, a hierarquia de poder ou a supressão do feminino sobre o masculino.

A autora complementa que os professores ainda não compreendem que é justamente nas relações de equidade que acontece a socialização e o envolvimento com a diferença. Caron (2008) descreve que entender a coeducação na escola significa possibilitar referenciais masculinos e femininos, que sejam contextualizados na educação de *meninos com meninas*.

Pensando nesta perspectiva de coeducação, caberia ao professor questionar e intervir nas atividades associadas da prática pela prática, sem

significado, com repetição de movimentos, enfatizando as técnicas. Neste sentido o professor tem um papel muito importante:

Significa também que a aula de Educação Física não necessita ser realizada com atividades simultâneas para meninos e meninas, mas, que seja buscado o equilíbrio de acordo com as necessidades de cada turma, já que esta é peculiar, possui suas próprias características. Isso quer dizer que, o/a professor/a precisa ser criativo/a, no sentido de cuidar da relação entre alunos/as, atentar para as necessidades e desejos manifestados por alunos/as durante as aulas, modificar regras dos jogos e/ou esportes, elaborá-las com alunos/as e/ou confrontar opiniões e idéias para que alunos e alunas participem ativamente do desenvolvimento da aula (CARON, 2008, p. 3)

Entretanto, há outro aspecto que pode se apresentar como um obstáculo à construção da inclusão dos alunos, isto é, a construção de estereótipos, por determinado grupo cultural.

Diante de determinada forma cultural, o ver e o julgar os outros é uma modo de enxergar transmitido de geração para geração. Bacegga (1998, p. 10) define estereótipo como sendo:

Um reflexo/refração específica da realidade - ou seja, reflete com desvios, como um lápis que, colocado em um copo de água, "entorta" -, mas o estereótipo comporta uma carga adicional do fator subjetivo, que se manifesta sob a forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que vão influenciar o comportamento humano.

Na maioria das vezes, é definido o que determinada pessoa passa a ser, para depois verificar-se realmente, aquilo que se imaginou é o que a pessoa realmente o é. Trata-se de uma imensa dificuldade do ser humano desvincular-se, ideologicamente, da cultura na qual se está inserido, para poder olhar o outro sem criar nenhum estereótipo.

Para Bacegga (1998) quando o homem aprende a falar, aprende também a pensar, ou seja, passa a relacionar-se com o mundo através, predominantemente, de palavras, as quais transportam conceitos e estereótipos.

Torna-se difícil separar esses dois conceitos e caracterizá-los, mas os conceitos nascem de um processo cognitivo desenvolvido dentro de um bojo

cultural, social e educativo, para descrever uma determinada impressão da realidade, enquanto o estereótipo está diretamente ligado aos aspectos valorativos e de juízos de valor emitidos.

Quando se fala em estereótipo, é necessário ter clara a distinção entre o que seria conformidade, e a definição de conformismo, pois o estereótipo tem uma multiplicidade de faces que podem não ser compreendidas.

Bacegga (1998, p. 8) descreve:

Na verdade, o indivíduo acaba por orientar-se através de estereótipos e de normas, conformando-se ao seu grupo, buscando garantir o êxito de suas ações e a aceitação social. Até porque, sem essas normas e estereótipos, estaríamos sempre redescobrimo a América e constatando de novo que o fogo queima e pode matar. Isso é o que leva Lippmann a afirmar que há "economia" no estereótipo, que ele pode agilizar a percepção. Aqui temos a conformidade.

Esta conformidade pode fazer com que o indivíduo/sujeito não tenha total condição de exercer o seu papel como cidadão, uma vez que, sua capacidade de intervenção na realidade pode não ser colocada em prática.

Há que se estar atento, porém, para o fato de que essa conformidade que, no limite, faz parte da natureza do viver em sociedade, pode converter-se em conformismo, quando não são oferecidas ao indivíduo/sujeito possibilidades reais de inserção na sua sociedade, numa interação em que ele seja efetivamente sujeito, em que ele tenha voz e sua voz seja respeitada. (E aqui a escola desempenha papel fundamental.) Nesse caso, os procedimentos, acabam por penetrar em outras esferas da sociedade: o indivíduo/sujeito "vê" o que deixaram pronto para ele através da inculcação de estereótipos, passando a ser apenas a "voz do dono", deixando de lado sua condição de "dono da voz" (BACEGGA, 1998, p. 8-9).

Cada pessoa nasceu em determinado lugar, numa determinada família, sujeitos a hábitos e costumes daquela determinada cultura. Trabalha-se e vive-se neste mundo construindo laços de relacionamento com vários tipos de pessoas diferente de nós. Toma-se conhecimento do que acontece ao nosso redor ou fora dele, impulsionados pela posição que ocupamos naquele lugar, e como

recebemos estes fatos e conhecimentos. Ou somos protagonistas, antagonistas ou espectadores interpretando o que estamos recebendo conforme a nossa cultura.

Os fatos ou conhecimentos geralmente são passados de boca em boca, e é na ampliação deste universo que se recebe outras informações, chamados de “relatos” que geralmente são utilizados pelos meios de comunicação. Bacegga (1998, p. 9) descreve:

Todo relato vem impregnado dos valores e estereótipos da cultura de quem relata. Na maioria das vezes os relatos que chegam até nós são o resultado das versões de vários sujeitos, às quais cada um aportou com seus condicionamentos. Esses relatos nos são comunicados ou no boca-a-boca, ou através das mais sofisticadas tecnologias usadas pelos meios de comunicação.

Bacegga (1998, p. 10) complementa:

Mesmo quando observamos diretamente o fato, ou dele participamos, vamos "vivê-lo", ou depois relatá-lo, de acordo com nosso ponto de vista, que é formado predominantemente pela linguagem, sobretudo pela palavra, que, como vimos, transporta os conceitos e os estereótipos. Desse modo, acabamos por dividir os fatos em dois grandes blocos: aqueles considerados "normais" em nossa cultura, ou aqueles considerados "estranhos".

Desta maneira o estereótipo pode também ser entendido como uma maneira de conduzir as discriminações, pré-conceitos existentes no convívio social.

Grave é que o estereótipo é usado como se fosse apenas um conceito, e a carga negativa que carrega fica dissimulada. [...] consideramos absolutamente necessário que se estabeleça nas escolas um processo continuado de reflexão sobre os estereótipos de nossa cultura, tornando claro a cada momento que temos que distingui-los dos conceitos, que eles não são conceitos. Esse é, entre muitos outros, um dos caminhos para se concretizar um processo educativo que, aberto ao diálogo com o outro, com o diferente, preserve identidades, formando cidadãos (BACEGGA, 1998, p. 10).

Apresentou-se acima algumas das características que representam dificuldades do trato pedagógico relacionado à inclusão e à exclusão, bem como a necessidade de romper com as atitudes de natureza excludente. Assim deve-se maximizar a inclusão criando intervenções na escola e na postura dos profissionais.

Segundo Souza e Leão (2008, p.2):

Convém dizer que a escola não produz relações hierárquicas, mas reproduz as hierarquias pré-existentes na família, no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla. Ela não gera contradições próprias, apenas reproduz, reforça o que é produzido fora. De acordo com Gomes (2003) na escola se aprende e compartilha não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

Essencialmente, a postura dos professores frente às atitudes de discriminação e preconceito é fundamental para a sua perpetuação ou sua diminuição dentro do cenário escolar, fato esse que nos leva a elucidar novas perspectivas para a Educação Física Escolar, e que é apresentado logo a seguir.



#### 4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOVAS PERSPECTIVAS

Nos capítulos anteriores, verificou-se a importância dada à expressão “Cultura Corporal”, desenvolvida e como a disciplina deve cumprir o seu papel dentro do cenário educacional, buscando garantir as manifestações da cultura corporal existente nos diversos grupos.

Nesta perspectiva, Neira e Nunes (2008), consideram como exclusão, a retirada do âmbito escolar das formas de manifestação cultural com suas lógicas e ocorrências sociais. A escola não deveria excluir certas manifestações lúdicas, atribuindo-lhes, certas concepções desviantes.

Ao trabalhar com culturas corporais e procurar formar cidadãos, os alunos devem ter além dos valores éticos, da construção de sua autonomia e do patrimônio cultural, a necessidade de terem desenvolvidas todas as competências e habilidades requeridas pelo aprendizado. A Competência, segundo Neira (2006), comentando Perrenoud (1999), se revela na ação, e na prática do dia a dia, e neste contexto os homens e as mulheres mostram suas próprias capacidades, e exercitam suas possibilidades. Para Perrenoud, é no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente. Assim, a dimensão técnica torna-se suporte da ação competente. Neste sentido, Perrenoud (1999) afirma que habilidade é saber fazer e fazer bem algo. Já a Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes frente a uma situação difícil.

Machado (2006, p. 7) descreve que as habilidades são parecidas com as competências:

Quanto às habilidades, são da mesma família das competências. A diferença entre o que seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto. Um dado desempenho pode ser qualificado tanto como uma habilidade quanto como uma competência.

Assim, o aluno “a partir do momento que fizer o que deve ser feito sem sequer pensar porque já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos” (PERRENOUD, 1999, p.26).

É tarefa da Educação, formar alunos competentes que saibam interagir com os outros, respeitar as diferenças, e que consigam resolver um numero maior de problemas ao longo de suas vidas. Para Braslavsky (1999 apud VALENTE, 2002, p.3):

Pessoas competentes são aquelas capazes de resolver situações-problema de maneira satisfatória, que sabem como agir perante o inesperado, que são capazes de sentir-se bem consigo mesmas e de integrar-se nos diferentes sistemas sociais: família, trabalho, comunidade. São pessoas que procuram melhorar o ambiente em que vivem, lutando para transformá-lo.

Cabe aos professores estimular o interesse pela investigação e solução de novos problemas, pesquisa e o trabalho em grupo para que os alunos sejam capazes de opinar, questionar e ressignificar alguns conceitos e aplicá-los a sua realidade.

Ainda em relação às competências, o aluno deverá constantemente aprender a utilizar os seus próprios recursos intelectuais, para lidar com as novas situações que a sociedade contemporânea apresenta. Segundo Perrenoud (2002, p. 55):

Para *aprender* a utilizar seus recursos intelectuais próprios, é preciso que um ser humano seja levado regularmente a colocar e a resolver problemas, a tomar decisões, a criar situações complexas, a desenvolver projetos ou pesquisas, a comandar processos de resultado incerto. Se o que se pretende é que os alunos construam competências, essas são as *tarefas* que eles têm de enfrentar, não uma vez ou outra, mas toda semana, todo dia, em todas as formas de configurações.

Nesse sentido, saber diferenciar claramente os significados de competência e habilidades talvez não seja tarefa fácil, e nem foi o caso de tentar explicar claramente os dois significados. Para Perrenoud (1999) tentar classificar o que é competência e o que é habilidade, mostra a dificuldade de indissociá-las.

Diante disso, Perrenoud (1999, p. 65) afirma que “Existe a tentação de reservar a noção de competência para as ações que exigem um funcionamento reflexivo mínimo, que são ativadas somente quando o ator pergunta a si mesmo: O que está ocorrendo?” Neste momento, ao mobilizar os conhecimentos, passa-se a utilizar a habilidade.

Quando se afirma a importância das competências e habilidades para a educação, é necessário lembrar que, por fazer parte do contexto educacional, as aulas de EFE devem também fazer com que as competências e as habilidades necessárias ao desempenho social crítico sejam trabalhadas com os alunos.

Assim, ao se referir à necessidade de formação das competências e das habilidades na EFE, o professor passa a ter papel fundamental, na participação e elaboração de proposituras coletivas e individuais. Coletivamente devido ao fato que, ao trabalhar um determinado conteúdo da disciplina, o professor não estará necessariamente trabalhando somente esse conteúdo, mas, poderá também abordar questões de decisão coletiva.

Para Maragon (2008, p. 33) o jogo não tem um fim em si mesmo e complementa:

Por exemplo, na escola o jogar em uma aula de Educação Física não tem um fim nele mesmo, é um conteúdo cultural que está a serviço das aprendizagens dos alunos rumo ao êxito e em um sentido de formação para a cidadania. O que se valoriza, é a capacidade de resolver problemas na interação entre os jogadores para alcançar a efetiva participação de todos. Assim sendo, ser um bom jogador envolve competências para contribuir com a participação e inclusão do outro no jogo; isto implica em mobilizar, além de habilidades físicas e motoras, habilidades perceptivas, cognitivas, afetivas e sociais.

A propositura é individual devido ao fato da aprendizagem ser um ato pertencente ao indivíduo, mobilizando saberes e assimilando novos conhecimentos.

Para agir coerentemente nas utilizações e no desenvolvimento das habilidades por parte dos alunos, o professor deverá se preocupar também em como alcançar outros conhecimentos através de readaptações. Para cada novo problema apresentado, uma nova adaptação deverá ser realizada.

Para Shigunov e Neto (2009, p. 109):

Assim, deverá haver um enfoque menos de conhecimentos em si, e maior o desenvolvimento de capacidade e aptidões desejáveis, as habilidades e as competências técnicas específicas e sociais. O homem do futuro começa a mostrar os seus contornos. Decerto que a Educação Física deveria orientar-se tendo em vista uma aprendizagem com valor para a cultura motora, também fora da escola, como defendem Bento et. alii.(1999) e Mattos e Neira (2000). Mas a Educação Física, incluindo o desporto intra e intercolegial, deve, sobretudo oportunizar as experiências excitantes e alegres, ricas e complexas, para submergir as capacidades individuais de cada ser humano.

Os estudos mostram várias direções e vertentes a serem seguidas, contudo, Shigunov e Neto (2009, p. 109-110) citam quatro premissas básicas que devem ser seguidas pelos professores, ao propor atividades de EFE:

1º) os fins e objetivos da educação pretendida, incluindo os muitos aspectos da realidade social, 2º) formação do cidadão em um mundo de rápidas mudanças com competências humanas, 3º) formação da consciência crítica do cidadão do mundo com visão da Terra com competências e habilidades sociais e 4º) formação da mão de obra especializada para lidar com um mundo tecnológico avançado e mutável com competências tecnológicas.

Uma proposta centrada no ensino das competências e habilidades está sendo posta em prática e é material oficial do Estado de São Paulo, que a Secretaria da Educação disponibilizou para os professores no início do ano letivo de 2009. Neste material o professor encontra algumas sugestões de competências e habilidades a serem trabalhadas pelos alunos num determinado momento. Um dos exemplos pode ser verificado na figura abaixo, conforme a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo:

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 DO RITMO PRÓPRIO AO RITMO NAS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA DE MOVIMENTO

Inicia-se essa Situação de Aprendizagem partindo-se da percepção do ritmo do próprio corpo e do corpo do colega, com e sem música. Em seguida, sugere-se uma atividade em que a percepção rítmica é solicitada visando à

organização expressiva do movimento. Com isso, pretende-se que os alunos compreendam as noções de tempo rítmico e acento rítmico. Finalmente, trabalha-se a noção de ritmo em atividades características do esporte coletivo.

**Tempo previsto:** 2 aulas.

**Conteúdo e temas:** o ritmo vital; o ritmo como organização expressiva do movimento; tempo e acento rítmicos; o ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança.

**Competências e habilidades:** reconhecer a importância do ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança; identificar o ritmo vital e perceber o ritmo como organização expressiva do movimento; perceber noções de tempo e acento rítmicos nas manifestações da Cultura de Movimento; identificar características do ritmo ao assistir ou vivenciar manifestações do esporte, da luta, da ginástica e da dança.

**Recursos:** folhas de papel sulfite; caneta ou lápis; bolas de futebol; bolas de basquetebol ou de borracha.

FIGURA 2 – Situação de Aprendizagem do Currículo Oficial da SEE de São Paulo.

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (2009, p.11).

Na figura acima vemos uma situação de aprendizagem a ser contemplado nas aulas de EFE, cujo tema seria “O Ritmo”. No exemplo acima citado, o aluno deverá ao final da situação de aprendizagem, saber analisar as diversas características do ritmo, nas mais variadas formas da cultura corporal. Nesta proposta curricular, a EFE trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que podem ser expressos de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. Segundo as sugestões de atividades propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008), no ensino da EFE, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos corporais que os alunos já possuem, em determinadas manifestações corporais de movimento, buscando aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Ainda com relação ao currículo oficial das escolas públicas de São Paulo, o termo utilizado para descrever o aprendizado dos alunos, faz-se menção ao termo “SE MOVIMENTAR”, cujo “SE” colocado antes do verbo significaria o aluno como sendo o sujeito, o autor dos próprios movimentos. Estes carregados de suas emoções, desejos e possibilidades, não resultando apenas de referências externas, como por exemplo,

as técnicas esportivas. Diante disso, um aluno pode gostar de se movimentar em certo contexto, mas não em outro, embora os movimentos/gestos possam ser os mesmo.

A proposta de atividades do plano curricular de São Paulo (2008) apresenta o termo cultura de movimento como “o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças, e atividades rítmicas, lutas, ginástica etc., os quais influenciam, delimitam, ou constroem o “Se movimentar” dos sujeitos. Dessa maneira, a EFE será trabalhada com grandes eixos de conteúdos, referindo-se às construções corporais humanas, seus jogos, suas lutas, suas danças e atividades rítmicas, suas formas de ginástica, seus esportes, os quais devem sofrer uma sistematização e organização, a fim de que possam ser tematizados pedagogicamente como saberes escolares.

## 5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa consistiu em um estudo qualitativo que Ludke e André (1986) demonstram ocorrer em uma situação natural (a escola), que é rica em dados descritivos, e tem um plano aberto e flexível.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 68), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

A fonte direta dos dados è o ambiente natural, e o investigador é o principal agente na escolha dos dados. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo. Ocorre uma valorização do processo de recolhimento de dados, do que dos resultados. A análise dos dados é feita de maneira indutiva e o investigador acima de tudo tenta compreender os significados que os participantes dão as suas experiências.

A pesquisa caracterizou-se por ser de natureza descritivo-interpretativa que segundo Kerlinger (1980, p. 12):

[...] caracterizam-se freqüentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas. As técnicas utilizadas para a obtenção de informações são bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas e as observações.

A pesquisa realizou-se junto a cinco escolas (A, B, C, D, E) do município de Presidente Prudente, SP, que foram escolhidas de maneira aleatória dentre as existentes no município. Duas escolas são da rede particular de ensino e três da rede pública que atendiam aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

A escolha dos alunos do nono ano do ensino fundamental se deu pelo fato deles estarem no período da adolescência, fase esta que exhibe muitas mudanças de comportamento social e individual, podendo-se perceber de modo mais

acentuado evidências de uma possível caracterização do processo denominado de inclusão e exclusão.

Das escolas participantes da pesquisa, quatro professores trabalhavam nas duas escolas da rede particular de ensino e ministravam as aulas no período matutino. Quatro professores trabalhavam nas escolas públicas, sendo que um ministrava aulas no período matutino e os outros três ministravam as aulas durante o período vespertino, totalizando oito professores participantes na pesquisa. O professor com menos tempo de magistério possuía um ano de experiência, enquanto os outros possuíam, em média, dez anos de experiência no magistério.

Com o objetivo de analisar o processo de inclusão e exclusão nas aulas de EFE, aplicou-se entrevistas aos docentes, e realizou-se registros das observações das suas aulas.

Antes da realização da pesquisa nas dependências das escolas, pediu-se autorização para o diretor de cada escola, informando as finalidades da pesquisa, conforme apêndice A. Para a realização das entrevistas e registro das observações das aulas, os professores foram contatados, cada um em sua própria escola, mostrando-lhes os objetivos da pesquisa conforme TCLE apêndice B.

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada que segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75) definem:

As **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista,

As entrevistas com os professores seguiram um roteiro (Apêndice C). Esse roteiro apresentava questões que envolviam num primeiro momento, identificação pessoal, formação docente, e atuação no magistério. Num segundo momento os professores foram instigados a versarem sobre o seu entendimento de Inclusão nas aulas de EFE, e o relacionamento dela com a sua prática pedagógica.



Realizou-se as entrevistas com os professores, em dias e períodos distintos um dos outros. O professor (A) da escola (A) foi entrevistado no dia 03 de março de 2010 no período da manhã na sala dos professores. A entrevista com o professor (B) da escola (A) foi realizada no dia 10 de março de 2010 no período da manhã na quadra da escola. A entrevista com o professor (C) da escola (B) foi realizada no dia 05 de março de 2010 no período da manhã, próximo a quadra da escola. A entrevista com o professor (D) da escola (C) foi realizada também no dia 10 de março de 2010 no período da manhã na quadra da escola. A entrevista com o professor (E) da escola (C) foi realizada no dia 17 de março de 2010 no período da manhã também na quadra da escola. A entrevista com o professor (F) da escola (D) foi realizada no dia 17 de março de 2010 no período da tarde na sala dos professores. A entrevista com o professor (G) da escola (E) foi realizada no dia 18 de março de 2010 no período da manhã em uma das salas de aula do nono ano. A entrevista com o professor (H) da escola (E) foi realizada no dia 18 de março de 2010 no período da tarde também em uma das salas de aula do nono ano. Durante todo o processo de entrevista utilizou-se de um gravador digital para registro das respostas dos docentes.

Com a intenção de melhor subsidiar a coleta de dados, optou-se pela utilização da observação para complementação das entrevistas.

Foram observadas duas aulas de cada professor em cada uma das escolas analisadas. As aulas tinham 50 minutos de duração e foram realizadas um total de 16 observações. Elas foram realizadas nos dias 24, 25, 26 e 31 de março de 2010 e 7, 8, 9 de abril de 2010.

A observação da aula teve como objetivo completar as respostas dos professores obtidas com a realização das entrevistas, já que ela contém as seguintes características citadas por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999, p. 164):

- a) independente do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite "checar", na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas somente para causar impacto; c) permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; d) e permite o registro dos comportamentos em seu contexto temporal-espacial.

Optou-se pela observação estruturada, conforme apêndice D, com a intenção de compreender e identificar o processo de Inclusão e Exclusão nas aulas de EFE, independente do local que a aula fosse ministrada.

Considerou-se também uma possível interferência do observador nas aulas, mas, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 164) “pode-se argumentar que esta fica minimizada pela permanência prolongada do pesquisador em campo, pois os sujeitos com o tempo se acostumam com a sua presença”.

As observações foram realizadas e anotadas em um caderno de notas. Neste caderno procurou-se descrever os fatos ocorridos durante as aulas, valorizando-se os itens conforme o roteiro de observação que consta do apêndice D. Anotou-se as observações com total discrição com o observador ficando afastado dos alunos.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, visamos a apresentar a análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas com os professores, bem como a discussão dos dados obtidos frente ao embasamento teórico desenvolvido no trabalho. Após, foram confrontados estes dados com as observações das aulas.

### 6.1 Análise das Entrevistas

As entrevistas foram gravadas e transcritas, lembrando-se que “transcrição que é uma fase de gravação da oralidade” Garnica (2008, p. 12), houve a necessidade de reconstruir os depoimentos dos professores, pois apresentavam sinais de truncamento da linguagem dificultando a compreensão no domínio da escrita e da interlocução leitor-autor. Pode-se então ultrapassar esse problema valendo-se da textualização que Garnica (2008, p. 12) descreve como sendo:

Um processo de rearticulação discursiva, propositadamente realizado pelo pesquisador a partir do texto gerado pela gravação. Um procedimento de detecção e preenchimento de lacunas, de exclusão de vícios da oralidade, de reordenação – reorganização do relato.

Terminada a textualização, procedeu-se a outro momento, a elaboração dos quadros de respostas conforme apêndice E, como pressuposto para uma pré-análise. A textualização foi apresentada neste apêndice E para servirem de registro aos possíveis agrupamentos.

Segundo Franco (2008, p. 70) isto facilita uma futura análise:

A partir das respostas obtidas, [...] passou a construir quadros ilustrativos para facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, pré-análise, procedimentos estes, vistos como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias e, conseqüentemente, a

possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma análise de conteúdos.

Após a elaboração dos quadros de respostas contidos no apêndice E, partiu-se para os agrupamentos e as possíveis categorizações, caracterizando-se como não apriorístico e possibilitando uma grande quantidade de dados novos que poderiam surgir. Destacando-se o uso das categorias que não são definidas a priori Franco (2008, p. 61) relata “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”.

A cada resposta contida nos quadros foram estabelecidos os possíveis agrupamentos para obter a frequência de sua ocorrência e a futura categoria. Para Bardin (1977) “A categorização pode ser semântica: por exemplo, todos os temas que signifiquem ansiedade ficam agrupados na categoria *ansiedade*, enquanto os que signifiquem descontração ficam agrupados sob o título conceitual *descontração*”.

Já para Garnica (2008, p. 7), os agrupamentos serão chamados de “unidades de análise”, cada uma delas assinadas em rubricas específicas para serem, em seguida, analisadas à luz da bibliografia disponível acerca do tema.

Após todos os agrupamentos feitos com todas as respostas obtidas e contidas nos quadros, foram elaboradas as tabelas que explicitam as categorias criadas, conforme descrito, proporcionando desta forma, os dados relativos à intensidade do aparecimento dos diferentes significados possibilitando a sua quantificação através de frequências absolutas e relativas. Foram apresentadas a seguir sob a forma de tabelas, as respostas dadas pelos professores que são consideradas as mais importantes para o entendimento do referido problema.

Com as respostas à questão, Qual é a sua concepção sobre Inclusão nas aulas de Educação Física Escolar?, chegou-se à tabela n.1 indicada a seguir:

**TABELA 1** - O Conceito de Inclusão apresentado pelos professores.

<b>CONCEITO DE INCLUSÃO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Todos os alunos devem praticar juntos todas as atividades propostas.	9	90,00
Para incluir aluno, temos que valorizar o seu aspecto individual.	1	10,00
Total	10	100,00

Fonte: o autor

Na tabela 1 foram apresentados os dados referentes ao entendimento dos professores sobre Inclusão, e como eles entendem que ela deveria ocorrer em sua prática diária.

Verificou-se que os professores quase em sua maioria, acreditam que a inclusão deve envolver todos os alunos, mas não explicam seu conceito, indicam como fazê-la, coletiva ou individualmente. Não ficam claros os aspectos que abrangem esta inclusão e os conflitos existentes que ocorrem neste processo. Expressam o conceito de inclusão de maneira simplista, pois afirmar que ela ocorre somente quando todos os alunos estiverem juntos, não significa que os vários grupos culturais que estão presentes nas aulas estejam sendo contemplados em sua totalidade. Concordando com os aspectos sociais envolvidos no processo de inclusão desenvolvidos por Neira e Nunes (2009), é preciso determinar a existência dos grupos culturais nas aulas de EFE, estabelecer diálogos permanentes entre estes grupos, sem deixar que situações de preconceitos, discriminação e repúdio a certas manifestações corporais possam passar despercebidas e não sejam discutidas entre os alunos.

Para compreender melhor o ocorrido no transcorrer das aulas, a inclusão mediada pelo professor deve ser encarada de maneira não autoritária, pois, se ao elaborar as suas atividades, os professores não permitirem que os seus alunos façam parte desta elaboração, isto poderá desenvolver, como nas considerações de Neira e Nunes (2009), atitudes de favorecimento a determinados grupos culturais, ocasionando a exclusão de outros. Esse fato pode ser considerado como conservador e até autoritário, diante do quadro multicultural existente atualmente. Desta forma, os dados apresentados pela maioria dos professores, vão ao encontro com o que Candau (2008) explica como sendo um dos aspectos do multiculturalismo, podendo-se caracterizar nas respostas deles o assimilacionismo, pois, parecem estar enfatizando práticas em que todos devam atingir certos padrões de desenvolvimento, como, por exemplo, o adotado pela abordagem desenvolvimentista.

Nesse contexto, destaca-se à resposta de um dos professores, ao dizer que **“Para se incluir o aluno, temos que valorizar o seu aspecto individual”**, ninguém aprende de forma igual, no mesmo tempo e na mesma hora que os outros. Ao se valorizar o aspecto individual do aluno, valoriza-se a sua essência como ser único existente em determinada cultura. Desta maneira ao se referir ao homem como ser individual e pertencente a uma determinada cultura, concorda-se com Daólio

(2004), ao valorizar a importância de se manter a individualidade cultural, fugindo das práticas consideradas, homogeneizantes, de caráter reprodutivista, exigindo-se uma única maneira de fazer determinado movimento, ou de fazê-lo de formas mecânicas.

O fato de determinado aluno estar inserido em determinada cultura, não significa que ele deverá apresentar os mesmos gestos, movimentos e aprendizagem dos alunos que convivem com ele nesta cultura, nem tampouco no convívio e na interação com os outros tipos de culturas existentes nas aulas de EFE. Ao respeitar o aspecto individual dos alunos está se consolidando o trabalho do professor, que promoverá respeito aos limites e possibilidades de avanço de cada um.

Foi elaborada a tabela n.2 com a pergunta número 2: Nas suas aulas do nono ano do ensino fundamental, os alunos participam todos juntos dos mesmos conteúdos e especificidades da disciplina.

**TABELA 2 – A questão do gênero nas aulas de EFE.**

<b>RESPOSTA SOBRE GÊNERO</b>		
<b>SEPARAM</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Separa.	1	
Eu não dou aula para o feminino.	1	
Eu sou professora do feminino.	1	
O professor “A” dá aula para os meninos.	1	
Ele trabalha com as meninas e eu com os meninos.	1	
Sim, principalmente pela diferença de sexo.	1	
Ficando mais velhos, os meninos olham diferente para as meninas.	1	
As capacidades físicas dos meninos vão se acentuando.	1	
No jogo, dependendo do esporte, eu ainda tenho separado os grupos.	1	
Dependendo da sala, eu separo para segurança das meninas.	1	
Esporadicamente a gente divide para percepção do conteúdo.	1	
Subtotal	11	64,71
<b>NÃO SEPARAM</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Geralmente é o mesmo conteúdo.	1	
Por enquanto estão juntos.	1	
De forma geral o conteúdo é voltado pra todos.	1	
Na questão das aulas teóricas, todos juntos.	1	
Subtotal	4	23,53
<b>NÃO PERTINENTE</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Eles passam a rir.	1	
Teoricamente sim.	1	
Subtotal	2	11,76
Total	17	100,00

Fonte: O autor

A tabela 2 apresentou a posição dos professores em relação ao fato dos alunos, independentemente do seu gênero, participam juntos das aulas de EFE. Analisando-se à categoria “separam”, percebeu-se que a maioria dos professores ainda continua dividindo as turmas por gênero, indicando que isso é uma prática ainda comum nas escolas.

Pela maioria das respostas pode-se concluir que o fator biológico ainda é levado em conta, caracterizando como sendo um dos motivos das separações. Quanto a isso e concordando com Louro (1997), ainda não se rompeu com estes antigos paradigmas, devido ao fato de se valorizar, excessivamente, as diferenças de ordem biológica, meninos e meninas, deixando de lado os avanços culturais e sociais que se conseguiu para a disciplina.

Ao analisar a resposta de um dos professores quando afirma que “**As capacidades físicas dos meninos vão se acentuando**”, parece reforçar a idéia do campo de atuação da EFE ser simplesmente para o desenvolvimento físico/biológico. Porém, com o passar dos anos, eles os meninos, e elas as meninas, também se desenvolvem em todos os aspectos. Há oportunidade de em alguns momentos, meninos ensinarem e compartilharem com as meninas momentos de interação e troca de saberes, acima da preponderância física.

Do outro lado, as meninas ao iniciarem a adolescência, sentem-se também inseguras em desenvolver atividades com os meninos. Romero (1994, p. 228), argumentando sobre essa situação, pondera:

Ao observar a recusa de adolescentes do sexo feminino a participarem das aulas de Educação Física na escola por serem seus corpos preparados e educados para dependência e submissão, aliados ao ideal de feminilidade, torna-se um conflito entre o desporto e esses padrões de feminilidade.

Além das diferenças biológicas apontadas, como um dos fatores para que meninos e meninas não interajam, Sousa (1999, p. 56) enfatiza outros fatores responsáveis para que isto ainda prevaleça:

Essa história mostra que na aparência das diferenças biológicas entre os sexos ocultaram-se relações de poder – marcadas pela dominação

masculina – que mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século. Buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes.

O fato dessas relações de poder estarem presentes no ambiente escolar, mostra que a escola continua sendo o palco de transmissões de idéias enraizadas e passadas hierarquicamente através da cultura social dominante.

Souza e Fausto (2004) concordando com Mac An Gahill (1996, p. 192) comenta:

Os sistemas escolares modernos não apenas refletem a ideologia sexual dominante da sociedade, mas produzem ativamente uma cadeia de masculinidades e feminilidades, heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas.

Outro fato importante a ser ressaltado que confirma as considerações da autora, é que nas escolas envolvidas no estudo, as particulares, todas possuem dois professores, um para ministrar as aulas para os meninos, e outro para as meninas. Indicam, também, que para ministrar as aulas para as meninas, o professor deve ser do mesmo gênero da turma. De todas as respostas obtidas pelos professores, e que estão classificadas na categoria “**separam**”, todos ministram as aulas nas escolas particulares.

As aulas mistas estão presentes somente nas escolas públicas estudadas, indicando uma tendência à equidade social no que diz respeito ao gênero. Este fato também enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais que já sinalizavam, como imprescindível, a valorização da convivência e a coparticipação de todos os alunos nas aulas (PCN, 1998, p. 25):

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias.



Ainda com relação à questão do gênero, nas aulas de EFE, pode-se afirmar que ao favorecer certas atividades em prol de meninos, ou em prol de meninas, não se atingirá uma ação pedagógica coerente com as finalidades educacionais atuais da escola e da EFE. Neste sentido, e concordando com Neira e Nunes (2009) que questionam aquelas atividades que tem como objetivos somente a reprodução de comportamentos ou níveis técnicos a serem exigidos pelos alunos, o ambiente das aulas de EFE deveriam ser o palco para o diálogo sobre os gêneros, as condições de classe, etnia e sexualidade. Mesmo não trabalhando o conceito de cultura corporal como Neira e Nunes (2009) o fazem, o trabalho de Caron (2008) explica o uso do termo “co-educação”, definindo-o como um ato de junção, onde ambos, meninos e meninas estabelecem um diálogo através da convivência, em um mesmo espaço, para garantir a aprendizagem de ambos.

Com relação à categoria “não separam”, todos os professores entrevistados ministram as suas aulas na rede pública de ensino, que mostra um esforço dos órgãos públicos avançarem nesta questão da convivência das diferenças. Mas isso não quer dizer que, mesmo estando juntos nas aulas mistas, eles ou elas não poderão em algum momento, se separarem, por motivo de uma intervenção do professor. O que se mostrou adequada à afirmação de alguns professores. **“Por enquanto eles estão juntos”**, **“De forma geral o conteúdo é voltado pra todos”** e **“Na questão das aulas teóricas, todos juntos”**.

Na categoria **“Não pertinente”**, os professores não deixaram claro o que queriam dizer com **“Eles passam a rir”**. Se o professor separa eles riem ou não um dos outros. Quando o professor diz **“Teoricamente sim”**, parece ser uma resposta com um duplo sentido. Em vista disso, não ficou claro.

A análise da tabela n.3, que apresentava como questão, **Qual a importância do professor de EFE em ser o mediador da aprendizagem dos alunos?**, vem a seguir.

**TABELA 3:** Ser o professor de EFE, o mediador da aprendizagem.

<b>MEDIAÇÃO DO PROFESSOR</b>		
<b>IMPORTANTE</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
O professor tem o privilégio de estar íntimo do aluno.	1	
Favorece mais, diferente do professor de classe.	1	
A aprendizagem passa a ser melhor.	1	
Esse é o papel do educador.	1	
Além dos aspectos cognitivos, trabalha-se os aspectos relacionais, a responsabilidade e as diferenças.	1	
A disciplina possibilita trabalhar com o grupo também fora da sala de aula.	1	
De todas as disciplinas da escola ela é privilegiada.	1	
A importância é tentar passar para os alunos que a Educação Física é ampla.	1	
A gente é um modelo para os alunos.	1	
Você foi preparado pra isso.	1	
O professor deve estar preocupado com o aprendizado do aluno.	1	
Tem que tentar fazer tudo o que o aluno faz, realizando junto com ele do jeito correto.	1	
Você consegue cativá-los.	1	
<b>Subtotal</b>	<b>13</b>	<b>54,16</b>
<b>IMPORTANTE COM RESERVA</b>		
Não, necessariamente, acontece com todos os professores.	1	
Confiança e respeito.	1	
Com aqueles que não estão aprendendo.	1	
Você tem a experiência.	1	
Você conhece o trabalho.	1	
Não passar só o lazer.	1	
Nós temos que conhecer de tudo um pouco.	1	
<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	<b>29,16</b>
<b>NÃO PERTINENTE</b>		
Eles passam a te escutar.	1	
Eles não têm esta visão.	1	
Aquele que não foi escolhido nunca vai participar.	1	
A criança vai selecionar.	1	
<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>16,68</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: O autor.

Os dados obtidos na categoria “importante” revelam que os professores consideraram vários aspectos que podem auxiliar na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Embora não fique explícito a importância da mediação do professor, de maneira que os conteúdos de ensino possam ser aprendidos efetivamente pelos alunos. Ao se tornarem mediadores do ensino, os professores

devem se colocar na posição de ensinar determinado conteúdo, e fazer com que os alunos possam efetivamente transformá-lo em aprendizagem. Deste modo, Freire (1996) destaca a importância do professor em dar a oportunidade ao aluno, através do diálogo constante, a fim de se tornar um agente crítico, que assimile efetivamente a realidade em que vive.

Todavia, não se vê, em nenhuma das respostas dos professores, uma posição que ressalte a importância da mediação do ensino, que rompa com o mero *fazer motor* das aulas, e que se distancie dos reais objetivos educacionais, que permitem introduzir os conteúdos de ensino como objetos de conhecimento.

Se os alunos estão na escola para aprender algo, é necessário aprender bem, e da maneira que aconteça o que Neira (2006) denomina como transformação do aluno. De mero expectador e reproduzidor de técnicas, o aluno passa ao papel sujeito da ação, com participação ativa no processo de construção do seu saber.

Concordando com Neira e Nunes (2009), que apresentam a mediação como sendo iniciada no momento da aproximação intencional dos alunos com a manifestação da cultura corporal trabalhada, entendemos também que esta prática deve ser feita na prática social em que ocorre, ou seja, como uma tarefa global e complexa, sempre com a intervenção do professor.

Assim, na visão de Neira e Nunes (2009), não é qualquer conteúdo de ensino, que deva ser dado aos alunos. Se o professor não conversar com a turma sobre as possibilidades e as intenções de realizações corporais, a serem realizadas pelos grupos da turma, isso não seria caracterizado como mediação. Um outro exemplo citado pelos autores, seria as metas de desenvolvimento físico ou técnico que os alunos deverão atingir no transcorrer de um período. Esse tipo de concepção caracterizada como desenvolvimentista, afastaria o professor de uma mediação crítica, que realmente poderia transformar o aluno em sujeito da aprendizagem.

Seguindo nesta ótica, ao ser mediador da aprendizagem, o professor deverá atentar que, ao ensinar, ele também aprenderá. Na contemporaneidade e com os avanços das tecnologias as informações chegam com muita velocidade aos alunos, despertando cada vez mais a sua curiosidade. Com isto a tarefa do professor torna-se essencial, pois, ao ministrar as suas aulas, ele deverá fazer com que os alunos selecionem, no universo das informações que eles receberam aquelas que podem ser trabalhadas e confrontadas com a realidade para se tornar

efetivamente conhecimento. Neste processo, denominado por Freire (1996) como aprendizagem dialógica, os alunos trazem conhecimentos prévios que passam a ser problematizados de forma individual e coletiva durante as aulas.

Ao se trabalhar com uma problemática, deixa-se claro que o desenvolvimento cognitivo pertencente a qualquer vivência prática também esta sendo ressaltada. Com isso as competências e habilidades devem estar sendo desenvolvidas em toda prática de manifestação cultural. No entanto, ressalta-se a inquietação e preocupação por parte de Neira e Nunes (2009) que descrevem que estas competências e habilidades estão a serviço da pedagogia neoliberal, cuja a intenção nada mais é do que estabelecer uma cultura empresarial como meio de controle e produção de trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos. Desta maneira os autores discordam das conclusões de Shigunov e Neto (2009) que ressaltam que as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela EFE, devem levar em consideração o mundo do trabalho e as novas tecnologias que surgem na sociedade neoliberal.

O desenvolvimento das competências e habilidades que estão sendo colocadas em prática, aparece no estado de São Paulo, através do novo currículo apresentado para a disciplina de EFE. Com base neste currículo, as diversas possibilidades do movimentar-se são apresentadas através de temas e situações de aprendizagens que são sugestões para serem aplicadas aos alunos para serem desenvolvidas através dos temas propostos, as suas habilidades e competências.

Diante do exposto, ressalta-se o que Freire (1996) diz, ao pontuar que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas fazer com que, no ato de ensinar, o professor preste atenção nas inquietações dos alunos, em suas indagações e curiosidades, aos interesses e conhecimentos prévios, tornando significativo o ensino.

A seguir, passou-se a analisar os dados referentes à pergunta: Qual a sua postura frente ao esporte espetáculo apresentado pelas mídias, em relação ao conteúdo específico “esporte”, presente nas aulas de Educação Física Escolar? Os resultados foram representados na tabela n.5.

**TABELA 4:** Respostas dos professores sobre o esporte espetáculo/mídias e a sua influência nas aulas.

<b>ESPORTE X MÍDIAS X ESCOLA</b>		
<b>FAZ ADAPTAÇÕES</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
E difícil fazer com que a criança quando joga na educação física, entenda que o futebol da TV é diferente.	1	
Fazemos adaptações nos esportes.	1	
Eu explico as características daqueles jogadores e o que eles ganham pra fazer aquilo.	1	
Aqui todo mundo pode praticar as modalidades que se passam nas mídias.	1	
Eu aproveito o que passa, os atletas, treinamentos. Olha não é só jogar, o modelo é o jogador de futebol, não é só jogar. É treinamento.	1	
O esporte que a gente passa na escola, não é voltada para a performance.	1	
A Educação Física escolar tem outras características.	1	
Sem exageros com relação às regras e os fundamentos técnicos de cada modalidade.	1	
Ao longo da vida eles deverão ter hábitos saudáveis.	1	
<b>Subtotal</b>	<b>9</b>	<b>52,94</b>
<b>NÃO FAZ ADAPTAÇÕES</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A Tónica de esporte na Escola mudou.	1	
Como tentar valer ponto jogando a bola na cesta.	1	
Aquele aluno que tentou sacar, jogar mais longe a bola.	1	
Os jogadores que estão lá são uma porcentagem mínima.	1	
Na escola nós trabalhamos a importância das mídias na vida das pessoas.	1	
Não é importante ver quem é o melhor.	1	
A gente vê muita gente boa, mas não tem time para jogar, nenhum jogador de Prudente se sobressaindo.	1	
O que ele mais vê é o futebol. Hoje o que se passa na TV é o futebol.	1	
<b>Subtotal</b>	<b>8</b>	<b>47,06</b>
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>

Fonte: O autor

Com relação à categoria “FAZ ADAPTAÇÕES”, os professores ao se confrontarem com as informações trazidas pelas mídias, fazem alguma intervenção para que o conteúdo “esporte” seja utilizado de forma adequada em suas aulas.

A intervenção do professor como mediador deste processo é fundamental, pois, ao apresentar-se ao aluno, é importante que ele saiba interpretar aquilo que se passa na TV, ou em outros tipos de mídias, não considera os aspectos educacionais. Para Kunz (2006) já ocorre um impacto das mídias no cenário educacional, “A aula de Educação Física, através da difusão de padrões esportivos

desse modelo, passa a ser mais um mero agente da propaganda e incentivo ao consumo, não só do esporte, mas de tudo com que ele se relaciona”.

Da maneira com que o esporte é apresentado nas mídias, enraizado em interesses econômicos e desempenho, sem a intervenção, prejudicaria o aluno enquanto ser em formação. Quanto a isso Betti (1998) já discorria que o esporte, as ginásticas, a dança, as artes marciais, e as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo mesmo que apenas como imagens.

O professor, no entendimento deste pesquisador, deve confrontar o conteúdo mostrado pela mídia, não negligenciando a sua existência como fenômeno mundial e social.

Para Darido et al. (2006, p. 26) o professor de EFE comprometido com essa visão de intervenção e interpretação da realidade se sobrepõe às diversas críticas à sua atuação na escola. Dentre essa crítica, encontra-se “o seu caráter recreativo, descompromissado e alienante, ou a sua ligação com o rendimento máximo somente de alguns alunos”.

Portanto, deve-se tomar cuidado com as intencionalidades do esporte enquanto componente da cultura corporal dos alunos, pois antigamente nas aulas de EFE, servia de forma piramidal nos diversos níveis de ensino, para destacar os alunos mais talentosos e a aptidão física. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 60):

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto no 69.450, de 1971, a Educação Física passou a ser considerada como .a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando.. O decreto deu ênfase à aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação, e a iniciação esportiva, a partir da quinta série, se tornou um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria.

Este tipo de aula em que a busca de talentos esportivos ou aulas voltadas para a o desenvolvimento específico de habilidades motoras para serem colocadas nas atividades esportivas, podem ser encontradas na prática dos professores de EFE que ministram aulas nas escolas consideradas particulares. Mesmo dizendo que fazem adaptações em suas aulas, as observações que se

seguem demonstram uma acentuada preocupação em suas aulas com o desenvolvimento técnico de algumas modalidades esportivas.

Ao fazer estas adaptações, o professor deverá sempre explicitar as reais intenções que os meios de comunicação de massa tem em exibir e apresentar atletas ou pessoas ditas saudáveis com os seus respectivos objetos de trabalho, como chuteiras, uniformes, tênis etc., além das possíveis concepções ideológicas impregnadas nas suas exibições. Compartilhando o que Neira e Nunes (2009) apresentam sobre esta situação, a fragmentação de informações, o contexto em que realizam estas situações e as suas intenções não são as mesmas das do ambiente escolar, e, com isso, ao chegarem à escola, os alunos estão com uma grande quantidade de informações que deverão ser problematizadas coletivamente durante as aulas. Neira e Nunes (2009) chamam a atenção dos leitores no sentido de que há um interesse dos grupos dominantes em manterem uma função mais próxima de reprodução da cultura dominante do que provocar uma elaboração crítica e reflexiva dessa cultura. Isto explicaria a exagerada exposição dos craques de futebol nos seus respectivos times, com seus belos uniformes e chuteiras sendo mostrados incessantemente pelas TVs e internet.

Desta forma, esses autores, citando Silva (1996), dizem que as mídias utilizadas como meio de comunicação de massa, pelo projeto neoliberal que impera no mundo atual, têm transformado a população escolar atual em mercado-alvo para todos os produtos veiculados pela cultura de massa com os seus respectivos objetivos mercadológicos. O corpo humano almejado para o século XXI na visão neoliberal esta amparado na liberdade do prazer sem limites e da vitalidade da juventude. Neira e Nunes (2009) esclarecem que além de ter um corpo aparentemente saudável, é necessário mantê-lo, cultivá-lo ao longo da vida e, certamente o currículo escolar deve ter um papel importante nesse processo de convencimento.

Nota-se uma importância do professor questionar certos posicionamentos dos meios de comunicação de massa frente aos hábitos encontrados durante as práticas corporais dos alunos nas aulas de EFE.

Com relação à categoria “NÃO FAZ ADAPTAÇÕES”, as respostas obtidas, ficaram confusas, como mostram as respostas: **“Os jogadores que estão lá são uma porcentagem mínima”, “Ao longo da vida eles deverão ter hábitos saudáveis”**. Estas respostas não deixam evidências de quais as intenções dos

professores. Na primeira resposta ao afirmar que eles são porcentagem mínima referindo-se aos jogadores de futebol, o professor não indica uma mudança pedagógica ao trabalhar com o conteúdo esporte. Já na segunda resposta não fica claro se ao praticar o esporte apresentado pelas mídias, sem nenhuma adaptação, os alunos teriam hábitos saudáveis, ou, ao fazer alguma mudança no trato do conteúdo estes hábitos saudáveis seriam atingidos.

Realizou-se em seguida a representação dos dados conforme a tabela n.8 e atendendo a seguinte questão: Você trabalha os elementos da cultura corporal dos alunos, ou privilegia algum conteúdo específico? Quais?.

**TABELA 5:** Respostas dos professores sobre o trabalho com a cultura corporal dos alunos.

<b>CULTURA CORPORAL</b>		
<b>PRIVILEGIA ALGUM CONTEÚDO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Eu privilegio o atletismo, que a gente tem no planejamento.	1	
Mas há também a natação, o atletismo, e o handebol.	1	
Nós trabalhamos o futsal, o vôlei, o handebol e o basquete, além da natação.	1	
O esporte, porque talvez pela minha formação.	1	
A gente trabalha conteúdo específico, futsal, vôlei, basquete e handebol.	1	
Na escola já existe professor para fazer outra coisa.	1	
<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>50,00</b>
<b>NÃO PRIVILEGIA</b>	<b>6</b>	<b>50,00</b>
A gente trabalha outros elementos.	1	
Eu estou seguindo o material do governo da SEE-SP.	1	
Eles vão conhecer um pouquinho de tudo.	1	
Os movimentos do dia a dia, hábitos saudáveis. Hoje eles estão novos, amanhã eles ficarão velhos.	1	
Eu percebo o seguinte, alguns temas do caderno do professor estão destoados da nossa realidade escolar.	1	
Eu associo com um esporte de interesse da turma por bimestre.	1	
<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>50,00</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00</b>

Fonte: O autor.

Observou-se que na totalidade das respostas dos professores, que compõem as categorias “PRIVILEGIA ALGUM CONTEÚDO” e “NÃO PRIVILEGIA”, a metade apresentou o discurso que favorece o aprendizado dos conteúdos que estão presentes na cultura corporal dos alunos e a outra metade não. Quanto ao termo



“cultura corporal”, como se viu, Neira e Nunes (2008) problematizam a questão de a cultura corporal ser atribuída às mais diferentes manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da dança e da luta. Cada qual terá uma identidade, sentido e um significado diferente na cultura na qual ocorrem, pois, a cultura, segundo Daolio (2004) é quem determina o tipo de ser cultural que somos.

Assim, o afirmar que privilegiam conteúdos, significa que parte da cultura corporal dos alunos deixará de ser trabalhada, limitando-se as possibilidades de ampliação dos movimentos corporais, o que implica, diretamente, na formação integral do aluno. Ao se privilegiar o trato somente de determinados conteúdos estar-se-ia negando as próprias origens do ser humano, que sempre produziu cultura, e novos conhecimentos. Portanto, faz-se necessário entender que a cultura corporal dos alunos constitui um processo dinâmico que vai se transformando e transforma toda a coletividade, dando outros significados que até então não existiam. Assim, ao adotar a cultura corporal como componente das aulas de EFE, a diversidade será contemplada.

Concorda-se com Caparroz (2005) sobre as aulas de EFE antigamente serem realizadas com a execução mecânica de movimentos, de forma tecnicista e com fins esportivistas. Por sua vez, Bracht (1999) também já denunciava essa visão mecânica do corpo que em muitas vezes se via nas aulas de EFE. Ao se trabalhar com certos conteúdos elencados pelos professores, limita-se os acessos à outras formas de manifestações culturais presentes na cultura corporal dos alunos. Sobre isto, Darido et al. (2001) evidencia a necessidade de se valorizar e se desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal existente no âmbito escolar e nas aulas de EFE. Da mesma forma, Neira e Nunes (2008) ao trabalharem com uma pedagogia voltada à Cultura Corporal, esclarecem que os alunos como sujeitos culturais devem participar ativamente da escolha dos temas de trabalho. Se a escola não favorecer tal participação isto terá características de exclusão, como apontam Neira e Nunes (2008, p. 232): “considera-se exclusão o alijamento do âmbito escolar das formas de manifestação cultural, com as suas lógicas e códigos próprios, além das suas intercorrências sociais”.

Ao entender o funcionamento do seu próprio corpo, por meio da prática diversificada, o aluno poderá reconhecer novas possibilidades de atuação e estabelecer novos conhecimentos e ressignificações.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 26) dispõem:

A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos.

Este documento trata da cultura corporal do movimento presentes em três blocos de conteúdos que deverão ser trabalhados durante o percurso dos alunos pelo ensino fundamental. São eles, os jogos, esportes, lutas e ginásticas, pertencentes ao bloco número um, as atividades rítmicas e expressivas, bloco dois, e os conhecimentos sobre o corpo, bloco três.

Com relação à categoria “NÃO PRIVILEGIA”, as respostas “**Eu percebo o seguinte, alguns temas do caderno do professor estão destoados da nossa realidade escolar**”, e “**Eu estou seguindo o material do governo da SEE-SP**”, mostra que os professores estão sendo incentivados a utilizarem de um material específico para ministrarem suas aulas. Esse material foi proposto e implantado na rede de ensino público do estado de São Paulo, atendendo a todas as áreas de ensino. Com relação à EFE, o material é bem diversificado e trabalha com um conceito pertinente ao termo cultura corporal, lá conceituado como **cultura de movimento** incidindo sobre o **Se-movimentar**. Nele o professor pode ser estimulado a trabalhar com situações de aprendizagem que contemplam várias culturas, envolvendo um arcabouço teórico que incentiva o desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes à educação.

Com relação ao material apresentado pela secretaria estadual de educação de São Paulo, os temas já estão prontos, o que pelo posicionamento da pedagogia cultural não traz benefícios e pode-se tornar excludente, na maneira em que não engloba todas as manifestações da cultura corporal encontradas no espaço escolar. Mas, acredita-se que algumas adaptações possam ser feitas pelos professores para que aquilo que é priorizado como tema nos cadernos dos professores possam ser trabalhados em diálogo no contexto encontrado nas escolas, e por todos os alunos.

O hábito dos professores em trabalhar com conteúdos específicos ligados ao esporte, talvez, possa ser um dos motivos do estranhamento em algumas das suas respostas apresentadas.

Ao se trabalhar com a cultura corporal, o professor vai democratizar o acesso a outras práticas corporais que fazem parte do universo sócio-cultural, e que estão disponíveis a todos indiscriminadamente.

Ao entender a EFE “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” (PCN, 1998, p. 29), o professor estará contribuindo para a formação do cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la.

Neira e Nunes (2008) advertem a postura dos PCN se os blocos de conteúdos pertencentes a estes estiverem situados de maneira estática, como se não fosse preciso questionar a vida cultural e social para ocorrer certas mudanças na sociedade. Desta maneira defende-se o posicionamento descrito pelos autores enquanto deve se problematizar as questões referentes às diversas culturas corporais encontradas no cenário das aulas de EFE.

Assim, nas escolas ditas particulares, todos os professores preferem elencar os seus próprios conteúdos, não dando oportunidade aos alunos de participarem deste processo. Embora nas escolas estaduais o material já esteja dividido ao longo do ano dos temas que devem ser trabalhados pelos professores, o material surge como uma oportunidade de diversificar suas aulas e se aproximar da realidade cultural dos alunos.

## **6.2 As Observações**

Com relação às observações das aulas dos professores, cabe ressaltar que todas elas tiveram a duração de 50 minutos, e que foram registradas as ocorrências mais significativas relacionadas ao processo de inclusão e exclusão, no seu transcorrer.

Em 17 de março de 2010, no período da manhã, observou-se as aulas do professor (A) da escola (A) que trabalhava somente com os meninos. O tema da aula foi handebol. Primeiramente o professor dividiu a turma em seis grupos colocando em cada grupo uma bola. Nesta formação os alunos fizeram vários exercícios. Um dos alunos, que era gordo, se recusou a fazer os exercícios e se retirou para o lado de fora da quadra, juntamente com outros dois alunos que

também não estavam vivenciando as atividades propostas pelo professor por estarem de calça jeans e, portanto sem uniforme de EFE. O aluno ao sair foi indagado por um dos alunos “E ai, você não vai fazer a aula”, o aluno em questão responde “Eu não, ele já sabe que não estou afim”, referindo-se ao professor. Não se observou nenhuma intervenção por parte do professor no sentido de incentivar os alunos a participarem da aula. Este fato veio reforçar a resposta dada à pergunta 11 da entrevista. “Quem tem a perder são eles, vão sentir falta das vivências”. A seguir, o professor dividiu os times separando os mais hábeis para estarem dentro dos times e os jogos aconteceram até o final da aula. Em alguns momentos dos jogos algumas frases como “Você é ruim mesmo”, “Faz o gol, caramba” e “Assim não dá” por parte de alguns alunos, quando o time não conseguia fazer o gol ou quando alguém não fazia algo certo. Nesses momentos ouviu-se do professor “Ninguém aqui é profissional”, “Todos estão aprendendo” e “Vamos ser mais tolerantes uns com os outros” demonstrando uma preocupação do professor em preservar a participação de todos na atividade.

No dia 24 de março de 2010, no período da manhã, observou-se as aulas do professor (B) da escola (A), cujo trabalho foi desenvolvido somente com as meninas. O tema da aula foi o Vôlei. A professora pediu para as alunas formarem um círculo, e alongarem-se. Após isto orientou uma corrida em volta da quadra, explicando sobre a importância do aquecimento para a musculatura do corpo. De posse de quatro bolas, a professora orientou as alunas a formarem quatro fileiras na quadra e que cada uma estivesse com uma bola. Ela explicou a atividade e as alunas começaram a desenvolvê-la. Em um certo momento uma das alunas que usava óculos não estava conseguindo executar o exercício. Uma das colegas se dirigiu até ela e explicou como era para ser feito, e disse “Vamos, você vai conseguir (Y)”. A aluna que estava sendo incentivada disse a colega “Eu não levo jeito para isto”. Ao continuar a atividade a professora incentiva a aluna (Y) “Muito bom querida, melhorou” mostrando o valor do incentivo aos alunos e descrito em uma das respostas dos professores “A função do educador é valorizar”. Outras atividades se desenvolveram até boa parte da segunda aula, quando a professora resolveu parar e explicar sobre a importância dos três toques no jogo de vôlei. Após isto a professora deixou as alunas jogando até o final da aula ficando como árbitra dos jogos.

No dia 12 de março de 2010, observou-se as aulas do professor (C) da escola (B), também no período da manhã. A primeira aula foi realizada em sala e

teve como tema a Capoeira. A professora havia solicitado aos alunos uma pesquisa sobre a Capoeira e neste dia ela sorteou alguns alunos para explicarem o que haviam pesquisado. Ao chamar um aluno ele disse “Não sei por que a gente tem que saber da onde surgiu a capoeira, eu nem gosto disto”. A professora responde “Você tem que saber as suas origens e por que ela foi usada em alguns lugares como meio de luta contra a escravidão”. Alguns alunos expuseram a pesquisa e outros não o fizeram. No término desta aula alguns alunos falam “Professora dá futebol” ela responde “Podemos fazer um acordo, “Vinte minutos vocês fazem a aula de basquete, e o restante das aulas você jogam futebol” “Belê” disse um dos alunos do grupo. A professora levou-os até a quadra, mas até chegar lá vários alunos foram ficando pelo caminho. Ao começar a explicar sobre o que seria feito, existiam apenas doze alunos de um total de vinte e oito alunos da sala. A professora tenta reuni-los, mas, não obtém êxito. Dos doze alunos participantes ativos da aula, somente duas meninas estavam presentes enquanto as outras onze meninas estavam conversando ao redor da quadra. O fato de meninos e meninas estarem fazendo aulas juntos, não significou a participação efetiva de todos os alunos.

No dia 31 de março de 2010 realizou-se a observação das aulas do professor (D) da escola (C). A aula foi realizada na quadra e o professor trabalhou com os alunos o jogo de handebol. Com todos os alunos sentados, o professor juntamente com eles, fez alguns alongamentos e após isto pediu para os alunos fizessem algumas abdominais. Antes de iniciar a parte principal da aula, dois alunos estavam sentados e não estavam participando. O professor dirigiu-se até eles e disse “Por que vocês não estão fazendo a aula? Um dos alunos disse “Eu estou fazendo exames, e o médico pediu para não fazer esforço físico” o outro aluno respondeu “Estou com diarreia professor”. O professor disse “Está certo”. Na primeira aula foram feitos vários fundamentos da modalidade, e na segunda aula, o jogo. O professor pediu para os alunos mais habilidosos se dividirem e escolherem o time, e, ao final das escolhas, iniciaram-se os jogos. Durante o transcorrer dos jogos, todos os alunos participaram ativamente envolvendo-se uns com os outros de maneira intensa.

No dia 7 de Abril de 2010 realizou-se a observação das aulas do professor (E) da escola (C) que trabalhava somente com as meninas. O tema da aula foi o Vôlei. O professor pediu para que todas se sentassem e realizou alguns alongamentos com as meninas. Após o alongamento ele pediu que fizessem vários exercícios de fundamentação técnica do vôlei. Ao explicar como fazer a manchete,

ele insiste com uma das alunas “Não é assim”, e explicou para ela a maneira correta de fazer. Ao continuar a atividade o professor dirigiu-se novamente a aluna e explica “Deste jeito não” a aluna responde “Mas professor do meu jeito está passando a bola”, o professor responde, “Eh, mais assim é melhor”. Em outra situação o professor fala “Presta atenção na perna da frente na hora de sacar”, “O braço tem que estar atrás da cabeça”, “Olha para a bola”. Muita informação técnica para as alunas. A grande quantidade de gestos técnicos reforça o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) dizem da dificuldade dos professores avançarem quanto ao seu pensamento pedagógico na área, que ainda fica restrito a ênfase na aprendizagem dos gestos técnicos das modalidades esportivas. Darido (2003) e Darido et al. (2006) também ressalta esta dificuldade dos professores de avançarem às outras dimensões dos conteúdos, além, da procedimental.

Em seguida, o professor dividiu a turma em três times para jogar. Todas as meninas participaram da aula.

No dia 31 de março de 2010 no período da tarde realizou-se a observação das aulas da professora (F) da escola (D). Neste dia a professora inicia a aula falando sobre a importância do atletismo na vida das pessoas e como as capacidades físicas relacionadas ao atletismo são importantes para a vida de todos. “O atletismo serve para desenvolver a maioria das habilidades motoras do ser humano” diz a professora. A professora continua dizendo “Com o sedentarismo atual, precisamos de atividades que contribuam para a manutenção das necessidades do corpo, como andar, correr, saltar, girar, equilibrar-se”. Algumas meninas respondem “Tudo isto, faz suar, e aqui não tem banheiro”. Um dos meninos responde “Mas como vocês são (frescas)”. A professora intervém e diz “Não precisa correr muito ou fazer numa intensidade muito alta”, outro aluno responde, “É isso aí prófi todo mundo tem que fazer a aula”. A professora explica algumas atividades que os alunos deveriam fazer, ressaltando os limites de cada um. A relação de conflito entre meninos e meninas faz parte do processo de coeducação para a qual todas as escolas e professores deveriam estar atentos. Para Silva (2000) ações pedagógicas neutras que valorizam somente o biológico e segregam as diferenças de gênero pertencentes à escola devem ser substituídos pela coeducação. O autor ainda afirma que a trabalho compartilhado e o respeito pelo outro deve ser valorizado pelas ações coeducativas.

No dia 25 de março de 2010 no período da tarde realizou-se a observação da aula do professor (G) da escola (E). A aula teve como tema o atletismo e a professora trabalhou com as provas de corridas. Houve uma grande quantidade de materiais nas aulas. Os alunos trouxeram caixas de papelão de vários tamanhos para servir de barreiras, fitas de papel crepom e pedaços de cabo de vassoura cortados para trabalhar revezamento. A professora pergunta para os alunos: “Com relação à aula passada, Qual foi a capacidade física que nós utilizamos nas corridas de longa distância?” a maioria dos alunos responde “resistência”, a professora diz “Hoje nós vamos trabalhar com as corridas curtas e com as barreiras”. No transcorrer das atividades desenvolvidas a professora intervém para pedir aos alunos para se dividissem em grupo e que tivessem meninos e meninas juntos. “Vocês podem se separar, aqui não é competição”. Um dos alunos responde “Essas meninas são moles”. A professora responde “E se você tentar ensinar a elas, ajudando-as”. O aluno responde “Se elas quiserem”. Observou-se mais uma vez que a co-educação é um processo importante para a formação integral dos alunos, pois, ao respeitarem-se o convívio social passa a ser valorizado juntamente com todos outros valores atitudinais. A igualdade de oportunidades para meninos e meninas nas mais diferentes práticas da EFE deve ser ressaltada (SILVA, 2002). Ao propor que os alunos ajudem as meninas nas atividades práticas, o professor atua diretamente como mediador e facilitador de atitudes de tolerância entre os alunos, o que Freire (1996) descreve como uma relação dialógica, que se estabelece também nas relações entre os alunos na medida em que um ajuda o outro, aquele que está ensinando acaba se beneficiando no ato de ensinar.

Após esta aula a professora levou os alunos para a sala de aula, e pediu para os alunos que fizessem as atividades do caderno do aluno. Este caderno é oferecido para cada aluno da escola pública do Estado de São Paulo juntamente com o caderno do professor. Neste caderno, entregue bimestralmente para cada aluno, existem perguntas sobre fatos históricos relacionados ao atletismo, tipos de corridas existentes e algumas pesquisas que deveriam ser feitas em casa.

No dia 25 de março de 2010 no período da manhã realizou-se a observação da aula do professor (H) da escola (E). A professora trabalhou o conteúdo Capoeira. Ela havia pedido para os alunos efetuarem um trabalho sobre o tema, solicitando a confecção de cartazes e textos sobre a sua origem e os seus principais golpes e movimentos. Foram formados oito grupos que tinham a missão de

trazer um determinado artefato, roupa, ou instrumento utilizado na capoeira. Todos os alunos participaram ativamente da aula, e um dos alunos que sabia tocar birimbau fez uma apresentação para a sala. A professora teve que fazer intervenção devido a atitudes de indisciplina de um aluno. Ela parou a aula e disse “Sempre o mesmo engraçadinho, depois você vai querer jogar futebol. Você se esqueceu que nós tínhamos um acordo”. Pela atitude da professora, verificou-se que ela estava valendo-se de um acordo didático estabelecido com os alunos, pois, se fizessem o que ela tinha pedido eles realizariam o jogo de futebol. Ainda com relação à capoeira, ela destacou a importância da capoeira no cenário afro-brasileiro, e a sua influência no processo de valorização da dignidade do negro na sociedade. Ao trabalhar este conteúdo a professora está privilegiando a cultura dos afro-descendentes, atuando desta maneira contra mecanismos de racismo e preconceitos sociais. Segundo os parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 72):

Num país em que pulsam a capoeira, o samba, o bumba-meu-boi é surpreendente o fato de a Educação Física, durante muito tempo, ter desconsiderado essas produções da cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem.

Desta maneira procurou-se evidenciar através das entrevistas e observações das aulas a verificação de aspectos que pudessem ser considerados como exclusivos, tais como o gênero, a aptidão física, os estereótipos, ou determinado favorecimento de conteúdos da cultura corporal, em prol somente de determinado grupo, além de analisar o trabalho empírico dos professores de EFE, destacando-se os aspectos considerados como inclusivos que favorecessem a diversidade encontrada no âmbito escolar.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta pesquisa partiu-se da inquietação em interpretar e entender alguns aspectos relacionados à inclusão e a exclusão na escola. O pressuposto era de que os processos denominados inclusão e exclusão ocorrerem de maneira multifacetada no ambiente escolar. Procurou-se, primeiramente, caracterizar o referido processo, bem como identificá-lo nas práticas do professor de EFE.

O presente trabalho buscou fundamentação em autores como, Neira (2006), Neira e Nunes (2008, 2009), Freire (1996, 2002), Caparroz (2005), Darido et al. (2001), Darido (2003) Darido et al. (2006), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Daolio (2004, 2007) entre outros.

Sendo a escola o principal meio do aluno se apoderar do conhecimento elaborado e reelaborado pela sociedade, ela tem a função social de promover a educação que contribua para a formação integral do aluno. Deve se afastar de práticas pedagógicas que não contribuem para o processo de construção da cidadania. Desta forma ao entender o significado de inclusão o professor deve se preocupar em oferecer aos alunos as condições necessárias para que o aprendizado, realmente, se efetive em todos.

Procurou-se caracterizar o referido processo de inclusão, analisou-se os aspectos e atitudes que fossem considerados importantes na sua caracterização, houve a descrição e a interpretação dos aspectos considerados exclusivos, e destacou-se, também, a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem.

Investigou-se a prática de oito professores, que trabalhavam com alunos do nono ano do ensino fundamental, entrevistando-os e observando-lhes a prática pedagógica na intenção de detectar os elementos que indicassem, ou não, a presença da inclusão, estudada.

Ao compreender o tema inclusão numa perspectiva da cultura corporal, pôde-se chegar a algumas conclusões que se supõe poder auxiliar os educadores em adotar postura crítica em relação à exclusão, criando oportunidades de modo que todos possam aprender.

Nas aulas dos professores de EFE das escolas públicas, observou-se um esforço grande dos professores em não privilegiar alguém em específico, ou uma característica em especial, e nem mesmo o favorecer do estabelecimento do estereótipo do gênero. Destacaram-se em atender a todos de maneira igualitária. Durante as aulas observou-se uma variedade de atividades relacionadas à cultura corporal, o que foi comprovado, também, nas entrevistas com os professores. Verificou-se uma preocupação em desenvolver nos alunos competências e habilidades referentes a um determinado tema trabalhado naquele momento.

Entretanto, nas aulas dos professores das escolas particulares, notou-se uma preocupação em valorizar somente uma das manifestações da cultura corporal, ou seja, houve ênfase no esporte. A atuação dos professores, ainda, acentuavam as técnicas de cada modalidade desportiva e a sua prática sendo feita com a separação por gênero, ocasionando, deste modo, aulas estereotipadas, mecânicas e estimuladoras de padrões de comportamento conservadores.

Uma conclusão a que se chegou refere à necessidade dos professores e da escola a se adequarem à nova demanda da EFE, capaz de envolver todos os alunos independentemente do seu gênero ou de suas habilidades, de participarem e fazerem suas atividades em conjunto, propícios a um acúmulo de experiências significativas para todos. Ao considerar o quadro atual, a área tem enfatizado algumas soluções, dentre elas, a coeducação, que, segundo Caron (2008), favorece os processos de ensino e aprendizagem de meninos e meninas, sem a perda das características individuais de ambos os sexos, sejam elas físicas ou cognitivas. Valoriza-se as relações sociais do ambiente da EFE, pois elas favorecem a interação e o surgimento de idéias em prol de cada vivência. Ressalta-se a intervenção do professor em cuidar das questões de preconceito envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, para que sejam problematizadas no grupo e, daí, serem superadas.

Outra conclusão é a de que ao trabalhar com a cultura corporal, evidencia-se a necessidade de a disciplina de EFE, interagir com as diversas manifestações culturais presentes na cultura dos alunos, através do dialogo e intervenção do professor. Tal fato possibilitaria uma aproximação entre os sujeitos, e ocasionaria um posicionamento critico sobre o homem histórico-cultural nas diferentes épocas e locais. Deste modo uma prática pedagógica que se inicia a partir das experiências dos alunos poderá trazer mudanças positivas para os processos de

ensino e de aprendizagem. Neira e Nunes (2008) afirmam que ao fazer isto, haverá um rompimento com a educação transmissora de conceitos, voltando-se à construção de conhecimentos em estreita relação com o contexto vivenciado. Desenvolve-se, nesta ótica, uma apropriação do objeto de conhecimento cultural e se busca formar o sujeito cultural.

Verificou-se também o fato dos professores das escolas particulares afirmarem que em suas aulas regulares enfatizam somente a cultura esportiva, a saber, o jogo de futsal, o vôlei, o basquete e o handebol, sempre estipulados ao longo do ano sem participação dos alunos nas elaborações das temáticas. Notou-se uma competição não exacerbada entre os alunos, aproximando-se de outros fins que não o rendimento, principalmente da saúde e da aprendizagem do jogo em questão. Parece terem ficado distantes de alguns propósitos do ensino e da aprendizagem e das culturas corporais dos alunos, ou seja, sem questionamento de por que estão fazendo, apenas, aquela prática corporal.

Pôde-se chegar a uma outra conclusão que é o fato da importância do professor ser o mediador e interventor nas suas aulas. Em algumas atividades em que os alunos mais hábeis fisicamente estavam se sobressaindo sobre os demais, alguns professores intervinham com estratégias e técnicas para dar oportunidades aos grupos de se manterem equilibrados. Em outros momentos, quando alguns alunos manifestavam o descontentamento de estarem com alguém, alguns professores, também, agiam para que o sentimento de recusa e não pertencimento ao grupo fossem extirpados.

Quanto à mediação, sabe-se que é fundamental o professor estabelecer uma relação quase que intrínseca com o aluno, pois, dessa maneira, agirá como grande incentivador das potencialidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Diante do exposto e da necessidade da sociedade democrática de incluir todos os alunos, observando-se seus mais diversos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais, a presente pesquisa pode contribuir para visibilizar a possibilidade de romper com a tendência biológica da EFE e considerar a cultura corporal dos alunos como fundamental para o desenvolvimento do ato educativo. Ao respeitar essa cultura corporal, os professores estariam avançando na superação das atitudes de homogeneização impostas aos seus corpos e

descaracterizando a função aplicada atualmente à EFE ao persistirem nesta visão de valorização somente o desenvolvimento motor.

Apesar das dificuldades encontradas, foi possível com a pesquisa descrever, compreender e interpretar o processo de inclusão, identificando, em várias ocasiões das aulas práticas dos professores, atitudes consideradas como exclusivas que favorecem a repetição de técnicas e a padronização de movimentos, impedindo alguns alunos de expressarem sua própria expressão corporal. Nas escolas particulares a técnica ainda é mantida como forma de garantir o ensino e a aprendizagem de uma modalidade esportiva, com vista à participação dos alunos em algumas competições. Atribui-se a estes professores a tarefa de ensinarem as diversas maneiras e técnicas esportivas aos alunos sem nunca questionarem se os alunos têm sugestões ou não a oferecerem no transcorrer das aulas. Este proceder parece muito com o agir de treinadores das escolas esportivas.

Foram elencados, também, na ação pedagógica dos professores, aspectos considerados inclusivos, o que representa um avanço da área sobre o ponto de vista da diversidade e da possibilidade da formação integral dos alunos. Talvez isso tenha ocorrido nas escolas públicas estudadas, pelo fato das mesmas estarem sendo guiadas pela busca de uniformização do currículo empreendido pelo Estado de São Paulo desde 2008. Este Currículo tenta obter valorização de todas as áreas de conhecimento, no sentido de aproximá-las dos valores da sociedade contemporânea.

No entanto, mesmo tendo um currículo que visa à inclusão dos alunos, ele depende, totalmente, da inquietação, da busca do conhecimento e da intervenção do professor para ter garantido o direito à educação por parte dos alunos. Alcançar a inclusão, valorizando a cultura corporal dos alunos, ainda parece distante, principalmente no universo das escolares particulares estudadas pela pesquisa. A função social que se quer imprimir da EFE ainda parece não estar sendo concebida, visto que as mesmas ainda valorizam as conquistas de seus times esportivos, que usam do espaço da EFE para treinar e camuflar as manifestações corporais dos outros alunos, realizando desta maneira a redução da participação cada vez mais acentuada nas aulas.

Por fim, as informações aqui dispostas com esta pesquisa podem contribuir para reformulações e respostas a serem encontradas como alternativa ao tema estudado.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAUJO, I. A. **Textos, contextos e intertextos do trabalho pedagógico do (a) professor mediador (a) no curso PIE/FE-UnB**. 2007 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000409118>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

BACCEGA, M. A **Comunicação e linguagem: discursos e ciência**. São Paulo: Moderna, 1998.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In. MARINHO, Inezil Penna. **Historia da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Brasil, 1952.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1980.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.refeld.com.br/pdf/12.01/escola.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2010.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. "Perspectivas na formação profissional". In: MOREIRA, W. (org.). **Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <[http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2010.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Física e Esportes).

CARON, V. C. Gênero, sexualidade e co-educação: uma experiência na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. 8., 2008. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Viviane\\_das\\_Chagas\\_Caron\\_10.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Viviane_das_Chagas_Caron_10.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2010.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no contexto da educação física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, jan./abr., 2008. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/3760/2123](http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/3760/2123)>. Acesso em: 25 abr. 2010.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação física brasileira. Autores / atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, v.15, n.1, p.17- 32, jan./fev./mar./abr./maio/jun., 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na Escola.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. et al. **Educação Física e tema transversais: possibilidades de aplicação.** São Paulo: Mackensie, 2006.

DERRIDA, J. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional. a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna, 2004.

FRANCO, M. L. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro".** São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 34, n. 3, dez. 2008 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 maio 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUARESHI, N. M. F. (org.) **Psicologia cultural nos estudos sociais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as evoluções de nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 2000.

HOBBSBAWM, E. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

JESUS, J.; DEVIDE, F. P. Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 3, p. 123-140, set./dez., 2006.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EPU / EDUSP, 1980.

KUNZ, E. (org.). **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 1999.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ JR., A. A.; KUNZ, E. Gênero e educação física: algumas reflexões acerca do que dizem as pesquisas da década de 80 e 90. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v.11, n.15, p. 113-124, ago. 2000.

MAC AN GHAILL, M. Deconstructing heterosexualities in school arenas. **Curriculum Studies**, Inglaterra, v. 4, n.2, p. 191-210. 1996.

MACHADO, T. M. R. organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. In. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 2006. Disponível em:



<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3570--Int.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2010.

MARAGON, D. Competências e habilidades e a educação física. **Revista Atividades e experiências**. p. 42, maio 2008. Disponível em: <[http://www.educacional.com.br/revista/0208/pdf/19\\_SalaAula\\_EdFisica.pdf](http://www.educacional.com.br/revista/0208/pdf/19_SalaAula_EdFisica.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2010.

MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. 10. ed. Campinas: São Paulo, 2003.

MORIN, E. **O método I: a natureza da natureza**. Lisboa: Europa-América, 1997.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, p.5-21, set./out./nov./dez. 1999. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_03\\_PHILIPPE\\_PERRENOUD.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, A. I. M. **A educação da mulher no Brasil-Colônia**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n.24/25, p. 73-81, 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

ROMERO, E. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v.15, n.2, p. 226-234, jan. 1994,.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental: 8ª série. 1º bimestre**. São Paulo: SEE, 2009.

SÉRGIO, M. V. E. C. **Educação Física, ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. **Para uma nova dimensão do desporto**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. A formação de professores de educação física: as competências e as habilidades da profissão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p.76-117, ago., 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/article/viewFile/83/141>>. Acesso em: 12 maio 2010.

SILVA, E. J. L. **Formação histórica do profissional de educação física e perspectivas para o desenvolvimento corporal**. 2008. 57 f. Monografia (Especialização em Educação) – Faculdade Julio Mesquita Filho, Universidade Estadual de São Paulo. Presidente Prudente.

SILVA, P.; GOMES, P. B.; GOELLNER, S. As relações de género no espaço da educação física - a percepção de alunos e alunas. **Rev. Port. Cien. Desp.** , v. 8, n.3, dez, p. 396-405, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-05232008000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232008000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 maio 2010.

SILVA, T. T. (Org.) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, R. D. Género, educação e educação física: um olhar sobre a produção teórica brasileira. In. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 2008. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2377--Int.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2010

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, E.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 jun. 2010.

SOUZA, F. C.; LEÃO, A. M. C. Entre o discurso pedagógico e ideológico na escola: estereótipos de classe, raça e gênero In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. 8., 2008. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST1/Souza-Leao\\_01.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST1/Souza-Leao_01.pdf)> Acesso em: 23 abr. 2010.

SOUZA, M. C.; FAUSTO, C. Reconquistando o campo perdido: o que Lévi-Strauss deve aos ameríndios. **Revista Antropologia**, v.47, n.1, p. 87-131, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a03v47n1.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2010.

VALENTE, S. I. M. P. **Competências e habilidades**: pilares do paradigma avaliativo emergente. Texto integrante da Tese de Doutorado: Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola, defendida na UNESP/Marília em 20 de junho de 2002. Disponível em: <[http://www.opas.org.br/medicamentos/site/UploadArq/COMPET%C3%8ANCIAS\\_E\\_HABILIDADES-\\_TEXTO\\_FORMATADO.pdf](http://www.opas.org.br/medicamentos/site/UploadArq/COMPET%C3%8ANCIAS_E_HABILIDADES-_TEXTO_FORMATADO.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2010.

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectivas co-construtivistas na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AMPARO, G. Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 6, p. 123-145, sept./dic. 1994.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, A. A.; GONÇALVES, A. S. Reflexões acerca do papel da re-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade. **Revista Conexões**, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <[polaris.bc.unicamp.br/seer/feff/include/getdoc.php?id=158&article...](http://polaris.bc.unicamp.br/seer/feff/include/getdoc.php?id=158&article...)> Acesso em: 29 maio 2010.

BENTO, J. O.; GARCIA, R. A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor?. **Revista Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4\\_Irene\\_form.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2010.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S. et al. **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

BRASLAVSKY, C. **Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana**. Buenos Aires: [s.n.], [19--].

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 5. ed. Trad. Kaluss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2006. v.2

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n.2, p.43-54, jan. 2002.

CUNHA JUNIOR, C. F. F. As relações de gênero e o cotidiano do professor de Educação Física: Em prol de uma pedagogia não-sexista. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1., 1996. Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, Departamento de Educação Física e Desportos, 1996. p.14-18.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral da escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Espanha. 1990. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2010.

DECLARAÇÃO dos direitos das pessoas deficientes. Brasília. 1975. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2010.

DECLARAÇÃO dos direitos do homem. 1948. Disponível em:  
<[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2010.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. Tailândia. 1990. Disponível em:  
<[http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao\\_Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2010.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ESTATUTO da criança e do adolescente. Brasília. 1990. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. rev., aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1029.

FERREIRA, V. **Educação física, interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FEUERSTEIN, R. **Programa de enriquecimento instrumental (PEI)**. Canadá: [s.n.], 1980.

FILHO, L. C. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1991.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-3302002008000009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302002008000009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 out. 2010.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 maio 2010.

GOMES, N. L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível, In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p.91-95.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2925 p.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**, v.12, n. 3, p. 123-140, set./dez. 2006. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2912/1548](http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2912/1548)>. Acesso em: 12 dez. 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

KUNZ, M. C. S. **O gênero: o confronto de cultura em aulas de educação física**. Ciências do Esporte, Santa Maria: [s.n.], 1994.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, G. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e realidade**, Campinas, v. 20, n. 2, p.101-132. 1995.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência. Construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1974.v2.

MELLO, G. N. Afinal, o que é competência?. **Nova Escola**, n. 160, mar. 2003.

MESSIAS, A. C. **O educador físico e a inclusão social**. 2007. 29 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente,

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: GOELLNER, S. V.; NECKEL, J.; LOURO, G. L. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p.9-27.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 Jun. 2010.

MONTEIRO, F. P. **Transformação das aulas de educação física: Uma intervenção através dos jogos cooperativos**. 2006. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em:< <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000382786>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.(Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NEIRA, M. G. **Educação Física: Desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2006.

NÓVOA, A.(org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLICK, T. **Vencendo a competição: Como usar a cooperação**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

PÉREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. E. Diferenças entre meninos e meninas quanto aos estereótipos: contribuição para uma política de desmistificação. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, v.14, n.1, p. 245-28, 1992.

SARAIVA, M. C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da  
SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2000.

SCHWARTZ, G.M.; BRUNA, H.C.; LUBA, G.M. **Jogos cooperativos no processo de interação social: visão de professores**. Relatório Científico ao núcleo de Ensino: FUNDUNESP, 2002.



SILVA, T. T. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

\_\_\_\_\_. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMÕES, R. D. Gênero, educação e educação física: um olhar sobre a produção teórica brasileira. In. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 2008. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2377--Int.pdf>>.  
Acesso em: 27 maio 2010

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista Da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008. Disponível em:  
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>>. Acesso em: 27 fev. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. et al. **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de professores – políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa. Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Fone: (18) 3229 2077/2078/2079

E-mail: posgrad@unoeste.br

Campus I - Rua José Bongiovani, nº 700 - Cidade Universitária - CEP: 19050 900 - Fone: (018) 3229 1000  
Campus II - Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro - CEP: 19067 175 - Fone: (018) 3229 2000

Presidente Prudente, de de 2009.

A Direção da escola.

O CCPq (comitê central de pesquisa) da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, através desta, vem solicitar à esta conceituada escola, à sua participação na pesquisa intitulada “**Formação do professor de Educação Física Escolar: Perspectivas de Inclusão**”, junto ao programa de mestrado stricto sensu, na modalidade “MESTRADO EM EDUCAÇÃO”, sob a realização do pesquisador EMERSON JOSÉ LIMA DA SILVA, e orientação da Dra. Helena Farias de Barros.

Contando com a sua compreensão e da valiosa importância para a educação, desde já os nossos sinceros agradecimentos.

---

Dra. Helena Farias de Barros

## APÊNDICE B

### COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA (CEP)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente/UNOESTE

Consentimento formal de participação no estudo intitulado “**A prática do professor de Educação Física Escolar: Perspectivas de Inclusão**”.

Orientando: EMERSON JOSÉ LIMA DA SILVA

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Faria de Barros

#### **Objetivo do estudo:**

A referida pesquisa tem como objetivo analisar a prática do profissional de educação física escolar frente ao processo denominado inclusão/exclusão e verificar a possibilidade de criarem-se perspectivas que acentuem a inclusão dentro das aulas de Educação Física Escolar, ampliando as possibilidades de atuação dos profissionais da disciplina, e ajudar no entendimento desse conceito por parte dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

#### **Potenciais riscos e incômodos:**

Fui informado de que a pesquisa não trará nenhum risco para a minha saúde, a minha identidade não será revelada, e as entrevistas que forem gravadas também serão mantidas sob sigilo do pesquisador, bem como as observações feitas durante as aulas.

#### **Seguro saúde ou de vida:**

Eu entendo que não existe nenhum tipo de seguro de saúde ou de vida que possa vir a me beneficiar em função de minha participação neste estudo.

#### **Liberdade de participação:**

A minha participação neste estudo é voluntária. É meu direito interromper a participação do professor(a) a qualquer momento sem que isto incorra em qualquer penalidade ou prejuízo. Também entendo que o pesquisador têm o direito de excluir do estudo o (a) professor (a) a qualquer momento.

**Sigilo de identidade:**

As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo (arquivadas na sala da direção escolar) e não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem a minha autorização oficial. Estas informações só poderão ser utilizadas para fins estatísticos, científicos ou didáticos, desde que fique resguardada a minha privacidade.

Os responsáveis por este estudo me explicaram das necessidades da pesquisa e se prontificaram a responder todas as questões sobre o experimento. Estou de acordo com a minha participação no estudo de livre e espontânea vontade.

Emerson José Lima da Silva      ou  
Rua João Batista Neli-240  
Inocoop  
Presidente Prudente – SP  
Cep 19.026-480  
Fone: (18) 3907-7784  
[emersilvajl@hotmail.com](mailto:emersilvajl@hotmail.com)

Dr<sup>a</sup> Helena Farias de Barros  
Rua: Ismael Dalefe Filho,274 -  
Presidente Prudente - SP  
Cep 19.024-170  
Fone: (18) 3223-4467/3223-8957  
[helenabarros@uol.com.br](mailto:helenabarros@uol.com.br)

Profa Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Barilli Nogueira  
Coordenadora do CEP  
Fone: (18) 3229-2077

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito pesquisado

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso

Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2009

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

#### I - Identificação

Nome: .....

Idade:.....Sexo:.....

Formação:.....

Tempo de formação:.....

Há quanto tempo atua na área:.....

Há quanto tempo atua nesta instituição escolar:.....

Participação em congressos – Quais?.....

Cursos de atualização – Quais?:.....

Cursos de especialização – Quais? .....

Curso de Pós-Graduação – Quais?.....

#### II – Questões Específicas

##### A- Conceito

1. Qual é a sua concepção sobre Inclusão nas aulas de Educação Física Escolar ?.
2. Nas suas aulas, os alunos participam todos juntos dos mesmos conteúdos trabalhados para o 9º ano do ensino fundamental?  
 sim  
 Justifique.  
 .....  
 não  
 Justifique.  
 .....

##### B- Mediação

3. No seu ponto de vista qual a importância do professor de Educação Física ser o mediador da aprendizagem entre os alunos?
4. Como educador uma atividade deve revelar a preocupação somente com o desenvolvimento motor da criança ou deve levar também em consideração outros aspectos? Quais ?
5. Como você organiza as suas aulas, quando existe alguns alunos habilidosos na turma e que se sobressaem durante as atividades desenvolvidas ?

Sugestões?

**C- Gênero**

6. Você acredita que todos os alunos devem e podem aprender juntos os diversos conteúdos da disciplina?

( ) sim

Justifique.

.....

( ) não

Justifique.

.....

**D- Esporte e Cultura de Movimento**

7. Qual a sua postura frente ao esporte espetáculo apresentado pelas mídias, em relação ao conteúdo específico “esporte”, presente nas aulas de Educação Física ?.

8. Você trabalha os elementos da cultura corporal dos alunos, ou privilegia algum conteúdo específico? Quais?

9. As suas aulas regulares, estão voltadas para alguma competição em sua cidade ?.  
Justifique.

**E- Mediação**

10. Qual a sua postura frente aos preconceitos presentes no transcorrer das aulas ?.

11. Quais os meios que você utiliza para cativar e potencializar o aprendizado daqueles alunos que não fazem aula de educação física?

**APÊNDICE D**

## REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Escola: \_\_\_\_\_

Série : \_\_\_\_\_

Dia : \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Tempo de aula \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

LOCAL	ATIVIDADES	MATERIAL	COMPORTAMENTOS	INFERÊNCIAS
-------	------------	----------	----------------	-------------



## APÊNDICE E

### QUADROS: 1-11 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA RELACIONADAS AO QUESTIONÁRIO

Quadro 01 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: Qual é a sua concepção sobre Inclusão nas aulas de Educação Física Escolar.

Professor	Respostas
A	Todos os alunos devem ter a oportunidade de praticar os esportes dentro das aulas, mas isso depende de cada um.
B	Todos os alunos fazerem a aula juntos, sem nenhuma distinção entre eles, aprendendo-se a mesma coisa.
C	Todos os alunos na aula fazendo atividades em grupo, fazendo com que ele se sinta importante no grupo.
D	Todos fazerem a atividade juntos evitando os grupinhos.
E	Pra incluir tem que ser individual, mas tentar trazer para o grupo, aqueles alunos que não estão correspondendo.
F	Todos os alunos devem participar.
G	Eu entendo desta maneira, que a inclusão é uma necessidade. É importante a inclusão do gênero dentro da escola, mesclando as atividades entre os meninos e as meninas nas aulas. Mas nós temos que avançar em relação a isto. Nós fomos preparados para trabalhar com os meninos e n.
H	A aula é pra todos, respeitando os limites de cada um.

Quadro 02 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: Nas suas aulas do 9º ano do ensino fundamental, os alunos participam todos juntos dos mesmos conteúdos e especificidades da disciplina. Se sim justifique.

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
A	Não entendi, a gente separa, geralmente é o mesmo conteúdo, mas, às vezes eu mudo e também eu não dou aula para o feminino.
B	Não, eu sou professora das meninas, o professor (A) dá aula para os meninos.
C	Não, na verdade, eu trabalho separado, por exemplo, eu e o professor (A), trabalhamos os mesmos esportes, o handebol, e o vôlei. Será o mesmo esporte para todos só que não juntos com todos os alunos, ele trabalha com as meninas e eu os meninos.
D	Não, principalmente pela diferença de sexo, como vão ficando mais velhos, os meninos vão olhando diferente pra elas e passam a rir e as suas capacidades físicas também vão se acentuando. Ficam mais fortes e ágeis.
E	Teoricamente sim, na maioria das vezes isso acontece, mas por enquanto estão juntos. De uma forma geral o conteúdo é voltado pra todos, mas, às vezes isso ocorre em um grupo menor.
F	A grande maioria.
G	Trabalho, por exemplo, na questão da aula teórica, todos juntos, na prática, o aquecimento também é junto, já no jogo dependendo do esporte eu ainda tenho separado os grupos, e dependendo também das salas eu separo para segurança das meninas.
H	Sempre juntos, esporadicamente a gente divide para percepção do conteúdo.

Quadro 03 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: No seu ponto de vista qual a importância do professor de Educação Física ser o mediador da aprendizagem entre os alunos.

Professor	Respostas
A	Eu acho assim, o professor tem o privilégio de estar mais íntimo do aluno. Isto favorece o trabalho, diferente do professor de classe. Não necessariamente acontece com todos. Como eles oferecem esta abertura pra gente, acabam estabelecendo um vínculo de amizade, o que nos ajuda. A aprendizagem passa a ser melhor e eles passam a te escutar, mostrando confiança e respeito.
B	Eu acho que o professor deve estar preocupado com o aprendizado do aluno e com aqueles que não estão aprendendo.
C	Se eles fossem fazer sozinhos eles não conseguiriam, nós temos a experiência, nós conhecemos o trabalho, nós fomos preparados pra isso, esta é a função do educador. Se não intervir aquele que não foi escolhido nunca vai participar, a criança vai selecionar. Os alunos não sabem fazer as escolhas, até os adultos selecionam, imaginem eles.
D	Nós somos um modelo, tem que tentar fazer tudo o que o aluno faz, realizando junto com ele o jeito correto. Desta forma você consegue cativar eles.
E	A importância é tentar passar pra eles que a Educação Física é muito ampla, eles não têm esta visão, não passar só o lazer, nós temos que conhecer de tudo um pouco.
F	O professor de Educação Física é aquele que tem mais contato com os alunos, os outros professores, não tem essa capacidade de perceber o que os alunos estão fazendo.
G	De todas as disciplinas da escola, ela é privilegiada, ela tem a possibilidade de trabalhar com o grupo e também fora da sala de aula, além dos aspectos cognitivos ela trabalha os aspectos relacionais de responsabilidade e de respeito às diferenças.
H	O professor tem a possibilidade de esclarecer aos alunos, as possibilidades de explicar e interagir com eles, sobre como aprender determinado conteúdo da disciplina. Esse é o papel do educador.

Quadro 04 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: Como educador uma atividade deve revelar preocupação somente com o desenvolvimento motor da criança ou deve levar em consideração outros aspectos.

Professor	Respostas
A	50% a 50%, Da pra você ensinar as regras. Por ex. no handebol, da pra você ensinar o que o esporte pode acrescentar pra vida dele, La fora, na vida como trabalhar em equipe, ter ética, controle emocional. Você tem que estar mostrando pra ele como ele vai usar isso na sua vida. A Educação Física não serve só pra jogar o esporte
B	Claro que não, embora isto esteja mais evidente nas aulas, o professor deve estar preocupado com os aspectos cognitivo e o social do aluno. Eu trabalho bastante com a Interdisciplinaridade nas minhas aulas procurando estabelecer o que ele aprendeu na geografia e artes e outras disciplinas. Tudo é importante.
C	Totalmente todos os aspectos, o social, o afetivo, por exemplo, vamos fazer trio, duplas, alguns sempre ficam de fora, o que acontece com isso, a rejeição. Você tem que observar por que, o desempenho, já é dom de cada um, a Educação Física não pode levar em consideração só o desenvolvimento motor.
D	Não, além da coordenação, a participação lúdica é importante, a competência também, desperta o interesse pra fazer uma atividade prazerosa.
E	Vários aspectos, o psicológico, o social, a integração, o aprender a lidar com as regras na vida, a parte de bem estar da saúde, a sua melhoria.
F	Vários aspectos, atitudinais, físicos eu não posso chegar e jogar a bola. A maioria joga a bola.
G	Absolutamente, embora seja uma tônica da disciplina, não podemos deixar os aspectos relacionais de convivência entre os alunos de fora.
H	As habilidades e as competências são de extrema importância e eles vão usar isto na vida.

Quadro 05 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: Como você organiza as suas aulas, quando existem alguns alunos habilidosos na turma e que se sobressaem durante as atividades desenvolvidas?

Professor	Respostas
A	A gente divide, os alunos são divididos por habilidade. Mas nem sempre, tem aulas que mesmo o aluno ruim vai trabalhar com os alunos bons. O aluno ruim tem que aprender com o aluno bom. Os alunos bons têm que ser exemplo para os alunos ruins. Tem hora que aluno ruim não vai querer fazer.
B	As aulas são realizadas com algumas diferenças. Quando se percebe que existem alunos mais habilidosos, dividimos e os colocamos entre as outras turmas, e as equipes são remontadas.
C	Inicialmente, tem técnicas, eu posso colocar o ultimo escolhido pra escolher primeiro, posso escolher por afinidade, o aluno prefere jogar num grupo por afinidade, o jogo dele é tranqüilo, eles jogando numa boa, o aluno prefere jogar no grupo que ele é igual, e não se sente diferente, eu consigo fazer com que o aluno participe muito mais da aula. Agora depois eu volto todo mundo pra não ficar panela.
D	Ai depende, tem dia que tem de preparar a atividade, o mais habilidoso com o menos habilidoso, na hora de jogo quando vão ficando mais velho eles visam à competição. Um dia com outros menos habilidosos, nós tentamos separar isso, mas com o tempo eles já vão se separando.
E	Eu procuro mesclar, a equipe, as equipes com os habilidosos, e tentar chamar os outros para interagir com os demais alunos da turma.
F	No transcorrer das minhas aulas, eu deixo claro que todo mundo tem habilidades, alguns motoras, outros intelectuais, cabe ao professor mostrar isto para eles para deixar claro que todos podem fazer as atividades.
G	Procuro conscientizar os alunos que todos têm o direito de fazer as aulas, aliás, aqueles que não se acham habilidosos tem que trabalhar e desenvolver suas habilidades nas atividades.
H	Eles são os meus monitores, inclusive nós temos dois deficientes, e eles tem a ajuda dos monitores. Eles são ajudados o tempo inteiro pelo grupo.

Quadro 06 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: Você acredita que todos os alunos devem e podem aprender juntos os diversos conteúdos e suas especificidades da disciplina.

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
A	Sim, eles podem aprender juntos, uns vão assimilar uma coisa outros não. Acho mais fácil. É uma vivência em grupo. Não dá para você dividir o grupo. Depois disso você vai filtrando aquilo que um assimilou tentando o equilíbrio.
B	Claro que sim, mas sempre respeitando os limites de cada um. Cada aluno deve aprender no seu limite, mas todos podem compartilhar junto o aprendizado daquilo que está sendo ensinado na aula.
C	Sim, desde que a pessoa não tenha nenhum problema mental. Agora como fazer, aí tem técnicas, isso é diferente pra cada um. Agora o aprendizado é igual, todos vão aprender, a diferença está na forma. Todo mundo consegue aprender.
D	Todos devem aprender juntos, mas que todos vão aprender tudo não, mas tem que aprender juntos.
E	Sim, aprender juntos, mas não da mesma forma, todos podem estar juntos, a aprendizagem de um ajuda a socializar com os outros.
F	Juntos sim, mas não ao mesmo tempo, tem alguns que vão demorar pra assimilar o conhecimento.
G	Podem cada um dentro do seu limite. Avançar isso é o que importa.
H	Acredito que sim, mas, cada um no seu limite e respeitando os limites de cada um.

Quadro 07 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: Qual a sua postura frente ao esporte espetáculo apresentado pelas mídias, em relação ao conteúdo específico “esporte”, presente nas aulas de Educação Física Escolar?.

Professor	Respostas
A	A gente vê muita gente boa, mas não tem time pra jogar, nenhum jogador de Presidente Prudente se sobressaindo. E difícil fazer com que a criança quando joga na educação física entender que o futebol da TV é diferente. Fazemos adaptações nos esportes, como tentar valer ponto jogando a bola na cesta, ou aquele aluno que tentou sacar jogar mais longe a bola.
B	Quando o aluno assiste o esporte na TV, ele quer reproduzir aquilo na aula, mas isso não acontece, ai eu explico as características daqueles jogadores e o que eles ganham para fazer aquilo. Aqui todo mundo pode praticar as modalidades que passam na mídia.
C	O que ele vê mais é futebol. Hoje o que só passa é futebol, eu aproveito, o que passa, os atletas, treinamentos, olha não é só jogar, o modelo é o jogador de futebol, não é só jogar. É treinamento. Você aproveita pra valorizar o treinamento e o trabalho a ser realizado.
D	Fazemos adaptações. Por ex. a gente joga beisebol adapto. As regras do futebol americano são adaptadas. Também em outras modalidades, sempre vamos adaptando.
E	Eu procuro dar como exemplos alguns jogadores. Daquilo que eles trazem da vida deles, eu procuro mostrar que os jogadores que estão sendo vistos ganhando dinheiro, é uma porcentagem mínima, o esporte que a gente trabalha na escola não é voltado para a performance.
F	Faço adaptações, mas mostrando pra eles que no rendimento se ganha pra isso, mostrando que a Educação física escolar tem outras características. Que ao longo da vida eles deverão ter hábitos saudáveis, o rendimento não é o essencial. A Educação Física deve prepará-los pra isso, o rendimento eles devem buscar no “Pum” (local utilizado para se praticar esportes).
G	A Tonica de esporte na Escola ela mudou. Sem exageros com relação às regras e os fundamentos técnicos de cada modalidade.
H	Nós trabalhamos a importância das mídias e a vida das pessoas. Não é importante ver quem é o melhor. Fazemos comparações do que se passa nas mídias e a escola.

Quadro 08 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: Você trabalha os elementos da cultura corporal dos alunos, ou privilegia algum conteúdo específico? Quais?

Professor	Respostas
A	A gente trabalha outros elementos. É mais incluído dentro da aula. Eu privilegiei o atletismo, que a gente tem no planejamento. Mas tem também a natação, o atletismo, e o handebol.
B	Nós trabalhamos o futsal, o vôlei, o handebol e o basquete, além da natação.
C	O esporte, porque talvez pela minha formação. Pela diferença de não saber fazer outra coisa, e também na escola já existe professor pra fazer outra coisa.
D	A gente trabalha conteúdo o específico, futsal, vôlei, basquete e handebol.
E	Eu to seguindo o material do governo, eu trabalhava com o material de 1ª a 4ª, mas esse material do ensino fundamental e médio é bem diversificado. Eles vão conhecer um pouquinho de tudo.
F	Os movimentos dos dia a dia, hábitos saudáveis, hoje eles estão novos, amanhã eles ficarão velhos, precisam aprender sobre os hábitos saudáveis.
G	Esta questão a própria SEE de São Paulo tem colocado pra nós através dos cadernos dos professores. Eu percebo o seguinte, alguns estão destoados da nossa realidade escolar. Tem alguns muito interessantes. A cada bimestre eu associo com um esporte de interesse da turma por bimestre.
H	Em parte, quando vem muito especificado, a gente fica muito em cima dos conteúdos a serem trabalhados. Mas depois variamos.



Quadro 09 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: As suas aulas regulares estão voltadas para alguma competição em sua cidade? Justifique.

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
A	Não.
B	Não, eu só trabalho pra competição nos treinos da escola.
C	Eu me aproveito pra fazer mais uma atividade. Nós não temos treinamentos aqui, só para o Inter-parti (competição das escolas particulares de Presidente Prudente) sempre teve treino aqui na escola, o fato de existir o treino, seria pra fazer mais uma atividade além daquela da aula regular. Eu aproveito do material, do espaço, e só participa da competição quem treina.
D	As aulas não,mas o treino sim.
E	As aulas não.
F	As aulas não.
G	Não.
H	Não tem como, com a apostila já é estabelecida a atividade.

Quadro 10 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: Qual a sua postura frente aos preconceitos presentes no transcorrer das aulas?

Professor	Respostas
A	Primeiro assim, a gente já vem tratando desse assunto antes da aula, explicando que é ruim isso acontecer na aula, mas isso e passado antes, explicando que não pode e que para vivermos em sociedade dessa maneira não daria certo.
B	Tudo é na base da conversa, tento explicar que na vida sempre vai existir pessoas diferentes de você e se você ficar tirando sarro, gozação e zombando isso vai trazer problemas para você. Chamar os outros de gordo, magrelo, e aqueles que não fazem o exercício certo ruim é horrível.
C	Eu cobro muito, e quando isso acontece eu digo agora vou cobrar de você, A diferença já é de cada um, a gente precisa do outro do jeito que ele é, imagina se só tivesse medico, ou só jogador. Eu cobro mesmo chego a ser chato.
D	A gente conversa, mostra que cada um tem uma habilidade especifica, separa o grupo quem tem mais habilidosos com quem não tem, vai variando.
E	Quando a gente vê isso, nós falamos que isso não é certo. As pessoas são diferentes e tem os mesmos direitos. Nós vivemos em grupo e não pode haver exclusão.
F	Paro a aula, seja o momento que for não deixo passar, não é a coisa dê-se passar.
G	Eu procuro não chamar a atenção em publico daquele menos habilidoso. Através do diálogo na aula prática, refletir para que estas situações não aconteçam novamente.
H	Bom, primeiro eu começo com a ajuda mutua, se você começar antes na E <sup>a</sup> série, quando chegar no 9 <sup>o</sup> ano eles vão entender que isso não é bom.

Quadro 11 – Respostas dos professores de Educação Física à questão: Quais os meios que você utiliza para cativar e potencializar o aprendizado daqueles alunos que não fazem as aulas de Educação Física?

Professor	Respostas
A	Sempre converso. Quem tem a perder são eles, vão sentir falta das vivencias, sempre tem a parte legal, o aluno que não faz ele perde. Eu coloco isso pra eles, e a gente conversa. Tem aluno que começou a fazer aula e não perde mais nenhuma aula.
B	Eu tento conscientizá-los de que é importante eles praticarem as atividades e converso com eles, eu avalio o que cada aluno está fazendo e explico como é importante para eles fazerem aula. E como isso vai servir para vida deles.
C	É muita conversa e aproximação, você precisa estar mais próximo dele. O aluno que é bom é fácil dar aula, ele já sabe a diferença de fazer ou não. Agora a função do educador é valorizar cada participação do aluno.
D	Nós tentamos mostrar para eles, que nós não vamos avaliar quem é o Pelé e quem e o Mané. Nós tentamos mostrar que eles vão ser avaliados pelo interesse pela aula e a sua participação. Conversando com os alunos.
E	Conversa, muita conversa. Ah ai também tem a parte teórica então geralmente, quem não gosta de praticar, na teórica ele vai tirar uma boa nota.
F	Muita conversa e tentaria explicar que isto é importante pra eles, pois os hábitos saudáveis são importantes para as suas vidas.
G	Primeiro se eu percebo que o aluno é menos habilidoso, ai eu falo com a turma em separado para eles incentivarem o que não está fazendo a fazer. Para aquele que não faz a aula eu tento mostrar que ele é capaz de se superar e desenvolver as suas habilidades igualmente aos outros.
H	A gente tem tentado trabalhar, com os pais, este é um dos maiores problemas nas aulas de Educação Física e da escola. Conscientizá-los de que é importante para a sua saúde futuramente. Não podemos ficar só com a apostila. Hoje a proposta vai na contra mão do que era a Educação Física antes, só a prática.