

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
DIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Claudia Aparecida Stefane

São Carlos - SP  
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
DIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Claudia Aparecida Stefane

Projeto de pesquisa elaborado  
como parte dos requisitos para a obtenção  
do título de doutor em educação  
junto ao programa de Pós-Graduação em Educação –  
área de concentração: Metodologia de Ensino,  
do Centro de Educação e Ciências Humanas  
da Universidade Federal de São Carlos sob orientação da  
Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

São Carlos - SP

2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S816pe

Stefane, Claudia Aparecida.

Professores de educação física: diversidade e práticas pedagógicas / Claudia Aparecida Stefane. -- São Carlos : UFSCar, 2003.

215 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Prática pedagógica. 2. Professores de educação física. 3. Educação intercultural. 4. Diversidade – cultural e racial. I. Título.

CDD: 371.1 (20<sup>a</sup>)

## DEDICATÓRIA

O importante na vida é ser feliz,  
mesmo que no percurso tenhamos que carregar uma cruz  
e andarmos por pedras.  
A cruz será exatamente do tamanho da ponte caída mais à frente no caminho  
e as pedras servirão para a construção sólida do lar.  
A você, “mãe mais linda do mundo”,  
a verdadeira amiga que sempre soube  
mostrar as belezas existentes nos momentos difíceis.

## AGRADECIMENTOS

Meu muito obrigado,

À Prof. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami que me mostrou formas diferenciadas de olhar o mundo, especialmente colocando muitas cores e brilhos; além de compreender a importância de conhecer outras culturas nos meus '*sassaricos*'.

Aos professores de Educação Física da rede pública de São Carlos que possibilitaram essa minha aprendizagem.

Às minhas irmãs, Marilda e Irani, que colocaram o vento das palavras na brancura dos papéis durante as transcrições das entrevistas.

Ao meu companheiro de todos os roxos de stress e brancos de memória, William.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram na concretização dos meus sonhos.

Aos amigos do doutorado, Filomena, João, Leila, que em vários momentos conseguiram tornar o percurso deste trabalho mais feliz.

À amiga Elenize Araújo que fez a correção bibliográfica.

À amiga Regina Nakaema Ogashawara que me auxiliou nos primeiros passos deste texto e a Dulce Piccolli que fez a correção ortográfica.

Aos amigos da UFSCar e de fora dela pelo apoio constante.

Ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela liberação durante esses anos de estudo.

Às professoras Dra. Maria Dalva Pagotto, Dra. Regina S. P. Tancredi, Dra. Rosa M. Annunziato e Dra. Roseli Parizzi pelas sugestões dadas para a elaboração final deste trabalho.

À Profa. Alda (Orientadora Técnica de Educação Física) e ao Prof. Luís (supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino de São Carlos) pelas orientações quanto à legislação da área de Educação Física.

À Maria Helena que, com seu jeito amável e carinhoso, sempre esteve pronta à frente da Secretaria do PPGE.

LISTA DE QUADROS	Página
Quadro 1. Abordagens em Educação Física escolar	02
Quadro 2. Competências específicas que os professores de Educação Física precisam ter para atuarem diante das diferenças	12
Quadro 3. Conhecimentos e atitudes necessários aos professores para atuarem com as diferenças dos alunos	44
Quadro 4. Episódios de ensino baseados em situações dilemas vivenciadas pela pesquisadora	50
Quadro 5. Fases de comparação entre o tempo de experiência docente e características da atuação	54

LISTA DE GRÁFICOS	Página
Gráfico 1. Número de escolas em que atuavam os participantes	55
Gráfico 2. Atividades profissionais além da Educação Física escolar	56

LISTA DE ANEXOS
Anexo 1. Grade curricular de um curso de Educação Física organizada em licenciatura e bacharelado
Anexo 2. Código da não-discriminação em educação
Anexo 3. Questionário entregue aos professores

## SUMÁRIO

	PÁGINA
RESUMO	I
ABSTRACT	II
INTRODUZINDO A PESQUISA. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIVERSIDADE .....	01
CAPÍTULO 1. A DIVERSIDADE E O CONTEXTO EDUCACIONAL.....	21
1.1. Documentos e políticas públicas voltadas para a educação de todos: algumas considerações.....	23
1.2. A diversidade na sociedade e na escola.....	31
1.3. Implicações da diversidade no contexto educacional.....	35
CAPÍTULO 2. A PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES.....	46
2.1. Objetivos da pesquisa.....	46
2.2. Coleta de dados.....	46
a. Questionário.....	48
b. Entrevistas a partir de episódios do cotidiano escolar.....	49
2.3. Análise dos dados.....	52
2.4. Os professores e o contexto escolar.....	53
2.4.1. Os professores participantes.....	53
a. Tempo de experiência em Educação Física.....	53
b. Número de escolas e carga horária dos professores no momento da coleta.....	54
c. Formação inicial e continuada.....	56
2.4.2. As condições de trabalho.....	59
a. Local das aulas.....	59
b. Material pedagógico.....	60
c. Horário das aulas.....	60
d. Grupo de estudos.....	62
e. Relação entre o professor de Educação Física e os demais elementos da escola.....	63
f. Outras situações do contexto educacional.....	65
2.4.3. Alunos.....	66
2.4.4. Aspectos do planejamento da disciplina.....	69
2.4.5. Dinâmica das aulas.....	77

CAPÍTULO 3. FORMAS DE ENFRENTAMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DE SITUAÇÕES COTIDIANAS ENVOLVENDO AS DIFERENÇAS DOS ALUNOS.....	79
3.1. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações envolvendo a diversidade racial .....	80
3.2. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante de alunos praticantes de religiões que impõem limitações às aulas de Educação Física.....	89
3.2.1. Formas de enfrentamento diante das alunas de diferentes religiões.....	90
3.2.2. A dispensa das aulas e o uso de uniforme.....	100
3.2.3. A postura sexista e as turmas mistas.....	108
3.2.4. Avaliando a postura do professor do episódio.....	115
3.3. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações envolvendo diferenças de gênero e características físicas.....	118
3.3.1. Questões de gênero.....	119
3.3.2. Questões envolvendo as diferenças físicas.....	124
3.4. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações envolvendo pessoas com necessidades educativas especiais...	130
3.4.1. Conhecimento dos professores sobre documentos e políticas públicas visando à construção de escolas para todos.....	130
3.4.2. Formas de enfrentamento dos professores diante de situações envolvendo pessoas com necessidades educativas especiais.....	134
3.5. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações suscitadas a partir dos episódios “João”, “Marcelo”, “Waldir” e “Júlia” cujo foco principal eram problemas de saúde.....	142
3.5.1. Formas de enfrentamento diante de alunos com problemas de saúde (respiratório, cardíaco e de diabetes) .....	144
3.5.2. Formas de enfrentamento a partir do episódio “Júlia” .....	155
3.5.3. Formas de enfrentamento diante de alunos líderes.....	160
3.5.4. Formas de enfrentamento diante de alunos que promovem encrascas e estavam envolvidos com drogas.....	161
3.5.5. Formas de enfrentamento diante de alunos obesos e anoréxicos.....	169



3.5.6. Avaliando a postura dos personagens abordados no episódio.....	171
3.6. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações envolvendo orientação sexual.....	172
CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
BIBLIOGRAFIA.....	207
Anexos	

## RESUMO

O processo de globalização e a democratização do ensino fizeram com que a escola passasse a atender todos os alunos, advindos dos mais diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Diante das diferenças discentes, objetivou-se analisar as formas de enfrentamento dos docentes de Educação Física frente a situações que as envolviam. Participaram desta pesquisa 35 docentes (na 1<sup>a</sup>. fase) e 27 (na 2<sup>a</sup>. fase), dos 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ciclos do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública (municipal e estadual) de São Carlos (SP), que responderam a um questionário e a uma entrevista baseada em situações hipotéticas envolvendo alunos de raça, religião, composição física, sexo, orientação sexual diferentes, com deficiência (PNEE) ou com problemas de saúde. Os resultados apontam que os professores tinham interesse pelo sucesso dos alunos, mesmo restringindo o ensino a modalidades esportivas e exigindo a prática dentro dos padrões técnicos, o que colaborava para a transformação das diferenças em desigualdades. Diante das diferenças, esses professores adotavam ou não critérios especiais de *participação*. Para os PNEE, com problemas de saúde e casos particulares de alunas de religiões que limitavam o envolvimento nas aulas eram oferecidas atividades e funções alternativas. Nas situações envolvendo crenças e valores, eles exigiam a participação dos alunos em todas as atividades. Comentários jocosos e atitudes de exclusão surgiam entre os alunos quando estes não tinham habilidades físico/desportivas, exceções ocorriam com os alunos doentes ou deficientes. Os professores usavam estratégias entre “sermões” e discussão em classe, as quais, em geral, não eram eficientes para combatê-los e estavam carregadas de seus próprios preconceitos. Os enfrentamentos relatados apontam conhecimentos e competências obtidos na formação inicial e continuada, nas experiências profissionais e pessoais, orientados pelas condições de trabalho, pelas resistências às políticas públicas, por crenças e valores etc. Os professores decidiam qual prática docente adotar considerando mais crenças e valores pessoais do que conhecimentos acadêmicos. Consideradas as especificidades identificadas quanto à área e ao perfil profissional sugere-se a formação destes professores, o compromisso político e a realização de mudanças organizacionais, curriculares e estruturais na perspectiva de acesso e sucesso de todos os alunos.

## INTRODUZINDO A PESQUISA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIVERSIDADE

O processo de globalização e a democratização do ensino, na maioria das sociedades, incluindo a brasileira, fizeram com que a escola passasse a atender todos os alunos, advindos dos mais diferentes contextos sociais, econômicos e culturais.

A escola com a tarefa inerente e principal de promover o desenvolvimento da aprendizagem de todos os indivíduos nas diferentes dimensões, sociais, cognitivas, emocionais e motoras, teve que se adaptar aos diferentes contextos que se apresentam com uma gama enorme de variações, diferenças e também desigualdades.

A Educação Física como componente dessa estrutura educacional também sofre a influência dessas mudanças não só no modelo de suas aulas, como na configuração de seus currículos.

A formação de professores de Educação Física, até 1987, ocorria em concomitância com a do profissional que iria atuar em outras vertentes da área (clubes, hotéis, academias) e estava organizada num modelo aditivo, segundo o qual as disciplinas de formação geral eram estudadas nos primeiros anos, seguidas pelas específicas da área e, ao término do curso, a disciplina prática de ensino e os estágios supervisionados. Essa forma de organização das disciplinas nos currículos de formação de professores conduz ao distanciamento e à atribuição de valores diferenciados entre os conhecimentos científicos e os da prática.

De modo geral, nessa formação há a idéia de que a formação inicial é o maior e o mais importante momento da aprendizagem da docência, desconsiderando os demais conhecimentos adquiridos ao longo da vida e fora desse ambiente institucionalizado. O professor é concebido como técnico, como transmissor de conhecimentos, como executor de rotinas etc., e a prática pedagógica como ambiente de aplicação das normas e técnicas advindas do conhecimento científico e não como fonte de conhecimentos.

Além dessas características formativas que se refletiam na prática docente, a formação e a prática dos professores de Educação Física também estavam concebidas a partir da coexistência dos modelos tecnicista<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Modelo tecnicista: a formação se caracterizava pelo ensino de seqüências de exercícios físicos específicos e determinados (exata repetição dos movimentos, em determinada ordem e quantidade de vezes), que deveriam ser executados simultaneamente por todos. Além dos exercícios ginásticos, algumas modalidades esportivas eram ensinadas. As aulas tinham por objetivos promover a performance esportiva, com correta execução do gesto motor, e o

esportivista e biológico<sup>2</sup>, os quais enfatizavam a prática de modalidades esportivas no rigor de suas técnicas e regras, para que assim o aluno pudesse atingir o desenvolvimento físico e a performance motora. Nas aulas eram exigidas as realizações simultâneas das atividades por todos os alunos e de movimentos perfeitos técnica e taticamente, desconsiderando as diferenças individuais.

A partir de 1987 ocorreu uma mudança significativa quanto à estrutura dos cursos de Educação Física: a divisão em licenciatura e bacharelado (legalizada pela Resolução CFE 3/87), a qual ainda direciona a elaboração dos cursos da área. Apesar dessa divisão em licenciatura e bacharelado<sup>3</sup>, os currículos dos cursos ainda estão estruturados no modelo aditivo: fundamentos, disciplinas aplicadas e prática. A diferença entre a formação de bacharéis e licenciados está na exigência de estágios em seus possíveis campos de atuação (licenciados em escolas e bacharéis em academias, clubes, hotéis etc.).

Paralelamente a esse processo de reorganização curricular, pesquisadores, tentando romper com a perspectiva tradicional-desportiva<sup>4</sup>, que não era propícia ao contexto escolar, propuseram diferentes abordagens para os processos formativos e as práticas docentes (Quadro 1).

#### **QUADRO 1. Abordagens em Educação Física Escolar (EFE).**

<i>ANO</i>	<i>AUTOR</i>	<b>ABORDAGEM</b>
1988	Tani/ Kokubun/ Manole/ Proença	Desenvolvimentista
1989	João Batista Freire	Construtivista
1991	Mauro Betti	Sistêmica
1991	Soares; Taffarel; Varjal; Castellani Filho; Escobar; Bracht	Crítico-superadora
1995	Jocimar Daolio	Antropológica

Essas abordagens surgiram a partir de articulações entre diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas (com pontos de partida epistemológicos diversos), que possibilitavam (re)considerar as

---

aperfeiçoamento físico e das qualidades morais (entendidas como demonstração de obediência, submissão). A prática das atividades ocorria de acordo com o sexo dos participantes (Soares, 1996; Faria Junior, 1987).

<sup>2</sup> Os enfoques esportivista e biológico se confundem por objetivarem a performance atlética e o desenvolvimento dos fatores físicos e fisiológicos. A formação estava marcada pelo modelo militar, com enfoque técnico em detrimento do pedagógico, o que a diferenciava das demais licenciaturas. Na Educação Física escolar buscava-se o rendimento dos alunos pela prática repetida de gestos motores, selecionando os mais habilidosos; e ao professor cabia a postura de instrutor centralizado, o qual considerava o corpo como (...) *um conjunto biológico, responderá sempre da mesma forma, porque os homens possuem corpos muito semelhantes* (Daolio, 1996, p. 30).

<sup>3</sup> No Anexo 1 há um exemplo das grades curriculares de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

<sup>4</sup> O *currículo tradicional-esportivo* possui ênfase na área técnica/esportiva/biológica, cuja teoria é ministrada em sala de aula e a prática consiste na formação do aluno-atleta com a execução de habilidades técnicas e capacidades físicas. As turmas são divididas por sexo e as diferenças individuais são negadas. Os professores formados nessa tendência costumam permanecer desinteressados por estudos posteriores e pelos avanços da ciência e das novas tendências da EFE; desse modo costumam repassar conhecimentos ultrapassados.

múltiplas dimensões do ser humano necessárias ao desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem.

Na abordagem *desenvolvimentista* o foco está nas fases de desenvolvimento motor dos alunos. As atividades são sugeridas de acordo com idade dos alunos e obedecem a uma hierarquia do desenvolvimento motor. O objetivo é atender às necessidades motoras da criança, compreendendo as suas características quanto aos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora (Tani et al., 1988).

Na abordagem *construtivista*, defendida por Freire (1989), a EFE busca a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação maior que o simples exercício de ensinar e aprender. As diversas atividades educativas devem ser dadas com caráter lúdico e com grau de exigência progressiva.

Na abordagem *sistêmica* o objetivo é integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura corporal<sup>5</sup>, formando o cidadão para usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. As aulas deveriam garantir diversidade de conteúdo e o desenvolvimento da cidadania (Betti, 1991).

Na abordagem *crítico-superadora* (Soares et al.,1992), a EFE deveria buscar a justiça social, opondo-se ao modelo técnico-desportivo. A transmissão do conhecimento e o meio pelo qual é transmitido devem ser contextualizados historicamente quanto aos fatos político-sociais.

Na visão *antropológica* (Daolio,1995) as diferenças entre os vários grupos são vistas como características específicas de cada grupo, não como desigualdades. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem deve ter como objetivo a aplicação do princípio da alteridade<sup>6</sup>; momento em que é exigido colocar-se no lugar do outro, considerar e respeitar as diferenças.

Essas abordagens foram avanços teóricos para a área, principalmente por colocarem em discussão a importância da execução técnica dos movimentos como fundamental para a prática pedagógica, a inclusão de

---

<sup>5</sup> Cultura corporal: a área de Educação Física é responsável em desenvolver as diferentes manifestações corporais dos indivíduos, particularmente aquelas relacionadas à sua cultura. Os PCN (1998) apresentam três eixos de componentes da cultura corporal: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimento sobre o corpo.

<sup>6</sup> Alteridade: *o ser outro, o colocar-se ou constituir-se como outro* (Ablagnano, 1970, p.32). O princípio antropológico da alteridade, no plano simbólico da cultura corporal, deve ser compreendido como a lógica que ordena o sistema de representações sobre o corpo e que suporta a prática dos professores de Educação Física, de modo que os educandos sejam tratados, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres.

disciplinas nos currículos de acordo com os modismos<sup>7</sup>, a necessidade de desenvolver os outros elementos da cultura corporal que não os esportes, a falta de contextualização da área em relação às mudanças da sociedade e aos fatos políticos, a abordagem da cidadania, a prática pedagógica como fonte de aprendizagem, a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional.

No entanto, essas abordagens (desenvolvimentista, construtivista, sistêmica, crítico-superadora e antropológica) sugeridas pela literatura não contribuíram para alterar o modelo de formação dos cursos de Educação Física, nem a prática docente.

Faria Júnior (1993), em análise das grades curriculares das Instituições de Ensino Superior - IES onde havia a estruturação curricular dos cursos de formação em Educação Física em licenciatura e bacharelado, afirmou que a organização curricular e a formação do profissional entre os cursos pouco se diferenciavam. Ambas as formações continuaram centradas em modalidades esportivas e na exigência da performance, em detrimento do pedagógico. No curso de licenciatura se verificou apenas o acréscimo das disciplinas de caráter pedagógico (didática, educação e sociedade, recursos e meios para o ensino de Educação Física).

Analisando os dados de Faria Junior (1993) e as grades curriculares do bacharelado e da licenciatura em Educação Física da UFSCar, observa-se que as questões relacionadas às diferenças entre os indivíduos são pouco ou nada abordadas. A formação para atuar diante das diferenças talvez esteja somente ocorrendo na disciplina relacionada às populações especiais.

Talvez pelo distanciamento dos professores das produções científicas do contexto educacional (Lawson, 1993; Moyses e Collares, 1996; Borges, 1998), das políticas públicas (Torres, 1994), de eventos científicos e das novas tendências ou abordagens da EFE (Albuquerque, Darido e Guglielmo, 1994; Nogueira apud Darido, 1997; Boccardo, 1993 e Daolio, 1995), a prática dos professores de Educação Física não foi alterada pelas abordagens desenvolvimentista, construtivista, sistêmica, crítico-superadora e antropológica, conforme demonstram as análises de Darido (1997), Verenguer (1995), Moreira (1991), Albuquerque, Darido e Guglielmo (1994) e Medina (1989).

---

<sup>7</sup> Seguir os "modismos" na Educação Física seria a inclusão nos currículos das escolas e dos cursos de formação de outras manifestações/expressões corporais que fazem parte da cultura corporal, mas não são difundidas ou usualmente empregadas, por exemplo, kendô, ioga, hóquei etc.

O estudo de Darido (1997) revela que os professores formados no modelo denominado técnico-científico<sup>8</sup> continuaram atuando dentro dos padrões estabelecidos do currículo tradicional-esportivo. Os professores não permitiam e não solicitavam a participação ativa dos alunos durante os processos de tomada de decisão; tinham dificuldades para ampliar o universo de práticas corporais na escola; enfocavam somente a prática dos esportes tradicionais (vôlei, basquete, futebol) buscando a performance e o desenvolvimento físico dos alunos. Os dados de Verenguer (1995) retratam que, apesar da formação diferenciada, os professores ainda tinham suas práticas caracterizadas como compatíveis com as do modelo tradicional-esportivo.

O estudo de Moreira (1991) identificou atitudes formais e autoritárias nas relações entre professor e alunos, aulas estruturadas nos esportes e sem ludicidade, exigência da prática desportiva no rigor das regras enfocando a competição, fatores atmosféricos determinando os conteúdos ministrados.

As aulas observadas por Albuquerque, Darido e Guglielmo (1994) eram divididas por sexo, com enfoque no rendimento esportivo e nas capacidades físicas dos alunos. As diferenças individuais dos alunos não eram consideradas na organização das aulas.

Os dados de Medina (1989) demonstram uma situação precária da área, pois esse autor encontrou professores semi-alfabetizados, incapazes de explicar com clareza os objetivos da EFE e com dificuldades de entender a importância da fundamentação teórica para o desenvolvimento da prática. As aulas estavam voltadas para os esportes em detrimento das demais práticas da cultura corporal, com ênfase na competição e visão essencialmente individualista.

Percebe-se, pelos resultados dessas pesquisas sobre a formação e a prática dos professores de Educação Física descritas, que as mudanças organizacionais dos cursos de formação e as abordagens teóricas que buscavam romper com a formação e as práticas pedagógicas dentro do

---

<sup>8</sup> O currículo técnico-científico surgiu a partir dos questionamentos da Educação Física como disciplina acadêmica, percebendo-a como área de conhecimento ou ciência e introduzindo conhecimentos científicos e filosóficos. Esse currículo está voltado a ensinar a ensinar, isto é, o importante é que o aluno aprenda a ensinar e para tal (...) o conhecimento teórico é fundamental na medida que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem (Darido, 1997, p. 33). No entanto, o que se verifica são práticas de ensino sendo desenvolvidas nos últimos anos escolares, onde os conhecimentos teóricos transmitidos nos primeiros anos devem ser empregados. As disciplinas como Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, Biomecânica, Fisiologia do Exercício, Sociologia da Educação Física e Esportes, História da Educação Física e Esportes e outras são tomadas como fornecedoras de conhecimentos científicos determinantes para as tomadas de decisão.

enfoque tradicional-esportivo não foram adequadas para capacitar o professor a empregar os demais elementos da cultura corporal (esportes, lutas, jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, conhecimento do corpo); a evitar o uso restrito de modalidades esportivas; a respeitar as diferenças individuais dos alunos e a investir na própria formação profissional.

Contrariamente ao que se espera da Educação Física

*(...) favorecer o conhecimento e vivência sistematizada da cultura do movimento humano, balizado por uma postura reflexiva, no sentido da aquisição da autonomia necessária a uma prática intencional, que considere o lúdico e os processos sócio-comunicativos, na percepção da ampliação da formação cultural e da adoção de um estilo de vida ativo e saudável (Rezende, 2002),*

a área continua centrada na prática dos esportes tradicionais (vôlei, basquete, futebol) no rigor das regras e na busca da performance e do desenvolvimento físico dos alunos, o que implica domínio corporal específico e desconsideração das diferenças individuais.

Esse contexto educacional da Educação Física faz com que as diferenças gerem dificuldades para os alunos menos hábeis, diferenciando/polarizando-os (Cardoso, 1996) e favorecendo práticas com desigualdades de oportunidades, de condições para a aprendizagem e de sucesso.

Diante dessa formação e prática pedagógica dos professores de Educação Física exposta pela literatura anterior, pesquisadores (Block e Vogler, 1994; Craft, 1994 e 1994a, Heenan, 1994; Rizzo, Davis e Toussaint, 1994; Sherill et al., 1994; Daolio, 1995; McGee-Banks e Banks, 1995; De Pauw e Karp, 1996; Dunn, 1997; Block e Brady, 1999; Siedentop e Tannehill, 1999 e Auxter, Pyfer e Huettig, 2001), propuseram-se a discutir alguns aspectos do sistema educacional, da prática e da formação dos professores de Educação Física para a elaboração de uma escola onde sejam respeitadas e valorizadas as diferenças e sejam garantidas oportunidades de sucesso para todos.

Analisando os trabalhos dos autores citados, verifica-se que essa elaboração escolar dependerá de revisões e mudanças nas condições estruturais, organizacionais e curriculares, como também na prática e na formação docente.

As *mudanças estruturais, organizacionais e curriculares* sugeridas por Sherill et al. (1994), Block e Vogler (1994), Heenan (1994), Craft (1994 e



1994a), McGee-Banks e Banks (1995), De Pauw e Karp (1996), Siedentop e Tannehill (1999), Auxter, Pyfer e Huettig (2001) são:

- Preparação da comunidade para o processo;
- Adaptações curriculares nos objetivos, atividades, critérios de avaliação;
- Trabalho em parceria com os membros da comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários;
- Existência do espaço para a prática de atividades físicas;
- Menor número de alunos por sala;
- Menor número de aulas ministradas pelos professores;
- Presença de equipamentos e instalações;
- Necessidade de explicitação/determinação do número de alunos com necessidades educativas especiais por turma;
- Organização do horário das aulas;
- Existência da equipe e de trabalho multidisciplinar;
- Apoio administrativo;
- Trabalho em clima de entendimento e cooperação;
- Existência de aspectos legais e governamentais como suporte para uma prática comprometida com o sucesso dos alunos;
- Redirecionamento de recursos financeiros para a organização de ambientes inclusivos;
- Ter a opção/direito de remover a criança para outro lugar (por exemplo, sala de recursos) caso o aluno continue apresentando desenvolvimento insuficiente;
- Redefinir os papéis do pessoal, a fim de permitir flexibilidade no atendimento às necessidades das crianças (papéis se referem a atividades ou atribuições e pessoal ao grupo de funcionários);
- Haver amplo consenso escolar sobre um conjunto de valores que declara a inclusão;
- Oferecimento de treinamento personalizado, contínuo e específico para atender às necessidades particulares de cada criança;
- Oferecimento de treinamento para complementar o estilo de aprendizagem do professor;

- Oferecimento de treinamento para envolver os alunos (de séries mais adiantadas) no desenvolvimento de um trabalho cooperativo (*peer-tutor*<sup>9</sup>);
- Oferecimento de treinamento para: ensino cooperativo; técnicas de gerenciamento; avaliação baseada no currículo; técnicas de “controle” do comportamento;
- Oferecimento de treinamento sobre inteligências múltiplas;
- Favorecimento de oportunidades de observação, em outra sala de aula, de programas de inclusão bem sucedidos.

Os aspectos relativos à prática pedagógica dos professores de Educação Física sugeridos por Banks (1988), Block e Vogler (1994), Craft (1994 e 1994a), Rizzo, Davis e Toussaint (1994), Daolio (1995), Block e Brady (1999), Auxter, Pyfer e Huettig (2001) são:

- Usar a pedagogia da equidade<sup>10</sup>;
- Permitir o envolvimento dos alunos em diferentes níveis de participação, desde atividades oferecidas em particular até a inclusão total com os demais colegas;
- Oferecer apoio aos alunos de acordo com as necessidades (como aos demais alunos, ajuda de um colega etc.);
- Usar estilos de ensino diferenciados:
  - a) o tradicional estilo comando: ele explica, demonstra e espera que os alunos reapliquem;
  - b) o recíproco: ele passa as instruções e o que espera como desempenho bem sucedido, e os alunos trabalham em parceria oferecendo feedback mútuo;

---

<sup>9</sup> *Peer tutor* é uma das várias estratégias de ensino existentes nas diferentes linhas teóricas que poderá contribuir na revisão de valores, crenças e preconceitos e na participação harmoniosa nas aulas de Educação Física. O trabalho de Houston-Wilson; Lieberman; Horton e Kasser (1997) sugere esse método de trabalho, no qual o preconceito é enfrentado diretamente pelo aluno. Esse método, geralmente usado com alunos com necessidades educacionais especiais, pode ser aplicado no trabalho com as minorias. Como em todo processo inclusivo, requer prévia organização e preparo do ambiente e dos alunos colaboradores, para que eles não sejam prejudicados no desenvolvimento das suas atividades. Os alunos colaboradores deverão vivenciar a experiência de ajudar o colega, após participar de um programa que o prepare para desempenhar tal função. Deverão estar conscientes do seu papel de colaborador, de modo que durante a sua preparação seja enfatizado que a experiência será importante tanto para ele como para o aluno, pois desse modo há uma menor tendência de demonstração de “poder”. Técnicas de comunicação, de ensino, de reforçamento e de análise de tarefas poderão ser alguns dos pontos a serem discutidos com os colaboradores.

<sup>10</sup> Um dos grandes eixos da pedagogia da equidade é a reflexão antes, durante e após as intervenções educacionais, na qual os profissionais devem atentar para: a efetividade pessoal diante da diversidade da classe; o uso de linguagem, estratégias e conteúdos preconceituosos quanto a raça, religião, sexo, entre outros; atitudes preconceituosas em si, nas demais pessoas e na instituição; as relações estabelecidas entre os alunos, entre eles e os alunos; o modo antipreconceituoso de como o ensino está sendo feito; a forma como os preconceitos estão sendo trabalhados em classe; o modo como estão envolvidos e o quanto estão envolvidos com um ensino de não-preconceitos; as crenças, valores e pré-conceitos a respeito dos alunos; quais regras e como foram estabelecidas; como as políticas públicas e os dirigentes vêm colaborando no sentido de uma educação para todos.

- c) a autocorreção: ele diz as habilidades necessárias para a atividade e os critérios de sucesso e o próprio aluno irá, acompanhado pelo professor, avaliar seu sucesso;
  - d) a descoberta guiada: ele faz questões, propõe escolhas, desenvolve atividades e planeja eventos de modo que o aluno possa oferecer resposta ou solução. Este modelo é importante para o professor conhecer os limites dos alunos.
  - e) a aprendizagem individual: ele oferece atividades específicas às necessidades dos alunos, mas caberá ao aluno organizar e desenvolver a série de atividades propostas pelo professor. O professor servirá de consultor para correções, estímulos etc.
- Manter o ambiente da classe motivador e organizado com o estabelecimento de regras e de rotinas;
  - Organizar o ensino de acordo com as limitações dos alunos, o ritmo de aprendizagem;
  - Promover um programa de qualidade atentando para aspectos relativos aos alunos pertencentes às minorias;
  - Incluir os alunos nas atividades e/ou realizar adaptações, tendo a garantia da segurança dele;
  - Ter clareza das expectativas educacionais do aluno e, sendo necessárias, modificações e complementações podem ser sugeridas nas atividades e nas avaliações;
  - Empregar diferentes estratégias de ensino: atividades de aprendizagem cooperativas (os jogos cooperativos difundidos no Brasil por Brotto); *peer tutor* e trabalho individualizado com os alunos que apresentam maiores dificuldades, baseando-se no modelo curricular de Análise de Tarefas Ecológicas<sup>11</sup> (Ecological Tasks Analyses - ETA);

---

<sup>11</sup> Os quatro passos sugeridos para empregar o modelo ETA são: 1) Selecionar e apresentar a tarefa principal (uma categoria de movimento), organizando o ambiente e oferecendo dicas verbais ou outras que permitam ao aluno entender a tarefa. 2) Permitir escolhas: estando os alunos a praticar a tarefa principal, permitir que eles escolham a habilidade e a forma do movimento; observar e/ou filmar a habilidade escolhida e forma do movimento adotando critérios qualitativos e os resultados da performance em critérios qualitativos e/ou quantitativos. 3) Identificar a relevância da dimensão da tarefa e as variáveis da performance: manipular uma ou duas dimensões para achar o nível de performance desejada; observar e/ou gravar a habilidade escolhida, a forma do movimento e a performance adotando critérios qualitativos e/ou quantitativos, e comparar os resultados com as avaliações prévias. 4) Providenciar instruções diretas da habilidade selecionada e da forma do movimento: manipular as variáveis da tarefa trocadas pelos alunos; observar e/ou gravar a habilidade escolhida, a forma do movimento e a performance adotando critérios qualitativos e/ou quantitativos, e comparar os resultados com as avaliações anteriores (Rizzo, Davis e Toussaint, 1994, p. 24-25). No ETA, o profissional de Educação Física deverá permitir que o aluno realize a tarefa solicitada/planejada empregando padrões motores que sejam mais convenientes para a realização da tarefa, e a partir disso, tendo analisado os movimentos oferece informações e/ou dicas que favoreçam a obtenção da melhora (quantitativa ou

- Usar estratégias para o enfrentamento diante de situações de curiosidade, repulsa, negação diante da diversidade:
  - a) conversar sobre diferença de modo geral, tentando oferecer informações amplas, mas relevantes;
  - b) verificar se o aluno que está sendo o alvo dos comentários, quer falar sobre isso ou não;
  - c) tendo aprovação do aluno em questão e/ou da família, explicar sobre o caso específico do aluno, de modo que os demais alunos possam respeitá-lo enquanto cidadão;
  - d) convidar pais e/ou profissionais para falarem sobre a temática em questão;
  - e) diante de situações em que os alunos tenham comprometimentos específicos, explicitar como interagir e agir com esse aluno;
  - f) explicitar a importância da interação entre todos os alunos, em particular, com os alunos que sofrem discriminações;
  - g) favorecer aos alunos oportunidades de aprender formas especiais de comunicação com os demais, por exemplo, a aprendizagem da linguagem de sinais e do posicionamento correto para leitura labial quando em contato com colegas surdos.
- Oferecer feed-back;
- Favorecer interações positivas entre os alunos (trabalho em grupos, em pares, *peer tutor*, colaboração);
  - Impedir e não aceitar situações de exclusões e piadas;
  - Organizar estratégias para que o aluno participe das equipes formadas nas aulas;
  - Conversar com a classe ou com os colegas sobre a criança e suas necessidades;
  - Conhecer o aluno (medicação, comportamento, habilidades, capacidades físicas, etc.);
  - Relacionar-se com os pais, com os profissionais de apoio por quem, por ventura, o aluno esteja sendo atendido;

- Poder ter flexibilidade organizacional e de papel (papel no sentido de atividades ou atribuições);
- Oportunidades para praticar técnicas específicas até que atinja um nível de estabilidade (alívio/conforto);
- Ter assistência dentro da sala de aula;
- Ter tempo para trabalhar com equipes de apoio, pais e a criança.

*As características, competências e atitudes dos professores para atuar diante das diferenças*, sugeridas por Craft (1994 e 1994a), Dunn (1997), Block e Brady (1999), Auxter, Pyfer e Huettig (2001), apesar de serem normativas explicitam pontos a serem observados na elaboração de currículos de formação em Educação Física, bem como demonstram a variedade de conhecimentos que os professores devem ter para o exercício da profissão.

As características, competências e atitudes são:

- Maturidade emocional para ser capaz de resolver problemas e de ajustar as circunstâncias sem envolvimento emocional;
- Paciência e senso de humor serão importantes na medida em que haverá alunos que aprenderão de forma muito lenta;
- Sensibilidade para reconhecer os alunos das minorias como pessoas que precisam de atendimento especial, mas não são necessariamente especiais;
- Ter atitude positiva em relação ao aluno, reconhecendo que todos podem requerer em algum momento do processo educacional tratamento diferenciado, mas são capazes de aprender;
- Ter respeito e comportamentos julgados adequados, pois os alunos também aprendem por modelo;
- Professores criativos e imaginativos serão melhores para encorajar e promover a criatividade dos alunos, assim como para improvisar equipamentos e, se necessário, técnicas de ensino;
- Ter atitudes de encorajamento para o envolvimento dos alunos nas atividades;
- Ter habilidade organizacional é essencial para que o professor possa escolher os métodos de ensino, planejar cuidadosamente os procedimentos e as atividades da aula, de modo a atingir os objetivos mais rapidamente e com qualidade;

- Dominar estratégias para o trabalho em equipe (pais, professores, direção, profissionais de apoio etc.);
- Ter a imagem de que o professor deve buscar atender às necessidades individuais de cada aluno;
- Ser capaz de solucionar conflitos;
- Ser capaz de identificar as próprias crenças, valores e estereótipos;
- Ter competências e conhecimentos específicos da formação em Educação Física (Quadro 2).

**QUADRO 2. Competências específicas que os professores de Educação Física precisam ter para atuarem diante das diferenças**

Adaptada de Dunn (1997, p. 92-93).

<i>1. FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS</i>	
1.1. Cinesiologia	Demonstrar proficiência em avaliação e análise da performance motora quanto a disfunções motoras e aplicação dos princípios biomecânicos que afetam o funcionamento postural, neurológico, muscular e outros relacionados às necessidades da saúde.
1.2. Fisiologia do exercício	Demonstrar conhecimentos e habilidades para planejar e conduzir programas de Educação Física baseando-se nos princípios fisiológicos.
1.3. Fisiologia e funcionamento motor	Demonstrar habilidade para aplicar os conhecimentos de anatomia, fisiologia e do funcionamento motor em programas para todas as pessoas e se necessário, programar o ensino de habilidades motoras para pessoas com necessidades especiais.
<i>2. FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS</i>	
2.1. Esporte, dança e jogos	Demonstrar habilidades em analisar o significado da etnia, dos aspectos sociais e culturais do esporte, dança e jogo e a importância deles na vida de todos.
2.2. Atividades cooperativas/competitivas	Demonstrar conhecimentos sobre o potencial das atividades cooperativas/competitivas na interação humana e comportamento social, assim como organizar e conduzir atividades apropriadas para tal fim.
2.3. Desenvolvimento social	Demonstrar conhecimento de que as aprendizagens sociais envolvem experiências de movimentos humanos e os efeitos da percepção, motivação e aspectos da personalidade pessoal dos alunos, além de ser capaz de reconhecer o potencial do esporte, dança e jogos na promoção das interações sociais entre os alunos.
<i>3. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS</i>	
3.1. Desenvolvimento e crescimento humano	Demonstrar conhecimentos sobre o crescimento e desenvolvimento humano dentro dos padrões normais e os desvios, assim como ser capaz de aplicá-los na organização das atividades.
3.2. Aprendizagem motora	Demonstrar proficiência em aplicar os princípios de ensino da aprendizagem motora e da aprendizagem de habilidades motoras, incluindo técnicas de motivação para os casos de alunos que não apresentam o desempenho esperado.

3.3. Desenvolvimento da personalidade e do autoconceito	Demonstrar habilidade para ajudar alunos com dificuldades, aplicando técnicas de ensino que promovam a aprendizagem de habilidades físicas e motoras desses alunos, de modo que desenvolvam autoconceito, atitudes positivas, quebra de barreiras pessoais, tudo que pode afetar, enfim, a relação interpessoal.
3.4. Gerenciamento do comportamento	Demonstrar e aplicar conhecimentos e técnicas de gerenciamento do comportamento, incluindo os princípios de motivação que afetam o comportamento humano e promovem a aprendizagem motora, assim como vários métodos para desenvolver comportamento adequado nos estudantes.
<i>4. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS</i>	
4.1. Desenvolvimento histórico	Demonstrar conhecimentos do desenvolvimento histórico da Educação Física e da Educação Física Adaptada, incluindo o papel e o significado das organizações profissionais e voluntárias no desenvolvimento dos modelos e princípios éticos.
4.2. Desenvolvimento filosófico	Demonstrar conhecimentos sobre a filosofia da Educação Física e da Educação Física Adaptada, sobre os temas de discussão atuais e tendências emergentes na área. Ser capaz de identificar meios para que os indivíduos realizem e expressem suas individualidades e particularidades por meio das atividades da Educação Física.
<i>5. AVALIAÇÃO</i>	
5.1. Objetivos e programas de metas	Demonstrar conhecimentos quanto às metas e objetivos da Educação Física, e ser capaz de desenvolver programas e atividades para atingi-los.
5.2. Seleção e utilização de instrumentos	Demonstrar habilidades para selecionar, construir, administrar e interpretar vários instrumentos de avaliação de performance física e motora.
5.3. Avaliação	Demonstrar proficiência em aplicar instrumentos e procedimentos de avaliação apropriados para verificar o progresso do aluno.
<i>6. PLANEJAMENTO CURRICULAR, ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO</i>	
6.1. Planejamento dos programas	Demonstrar habilidade para planejar programas com ênfase no desenvolvimento físico e motor adequado para cada indivíduo, baseando-se nas necessidades dos alunos, nos objetivos e nas metas.
6.2. Instrução individual	Demonstrar habilidade para implementar estratégias de instrução individualizada em aulas de Educação Física regular, baseando-se no nível do aluno.
6.3. Implementação do programa	Demonstrar conhecimento do papel e do significado do professor de Educação Física como membro de uma equipe educacional, assim como usar apropriadas técnicas para facilitar a comunicação interdisciplinar na equipe.
6.4. Considerações sobre segurança	Demonstrar conhecimento científico sobre segurança e contra-indicações para a realização de exercícios e atividades, incluindo técnicas para indivíduos com necessidades educativas especiais.
6.5. Considerações sobre saúde	Demonstrar conhecimento sobre saúde e os efeitos da medicação, fadiga, doença, postura e nutrição no desempenho mental, físico e motor.

Os trabalhos analisados ressaltam como importantes as mudanças estruturais, físicas e organizativas na escola, mas o êxito de uma escola que garanta o sucesso dos alunos dependerá, principalmente, das mudanças pessoais (reconhecimento de crenças, valores e estereótipos, da aceitação e da valorização das diferenças, desejo que todos obtenham sucesso) de todos os indivíduos envolvidos no processo educacional: políticos (vontade política e elaboração de políticas públicas); professores (ao se deparem com o universo diverso dos alunos); alunos (reconhecendo as diferenças como riqueza cultural); pais (aceitação e respeito pelos alunos em condições diferentes às dos filhos); e corpo administrativo (dando suporte aos alunos, professores, funcionários e pais).

As mudanças pessoais estão condicionadas os processos reflexivos e de análise e se necessário, à alteração de crenças, valores e estereótipos (Elbaz, 1983; Schön, 1983; Lawson, 1990; Garcia, 1992, 1999; Pérez-Gómez, 1992; Zeichner, 1993; Mizukami, 1996). Mizukami (1996) coloca que (...) *as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula* (p.61). Deste modo,

*(...) A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal* (p. 61).

Esse conjunto de alterações no sistema escolar e na formação docente na perspectiva de sucesso de todos os alunos deverá estar garantido por orientações governamentais e leis.

Quanto à existência de documentos e diretrizes governamentais para o ensino e a prática da Educação Física diante das diferenças, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são os mais recentes.

Os PCN são compostos por 10 volumes, que discutem cada uma das disciplinas que compõem a grade curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Artes, Língua Estrangeira, Educação Física) e alguns temas, chamados de “Temas transversais”, considerados relevantes (Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual). A escolha dos assuntos para comporem os “Temas Transversais”



foram justificados pelo MEC, por serem obstáculos para a concretização da cidadania, uma vez que afrontavam a dignidade da pessoa humana e deterioravam a qualidade de vida.

Dentre as diferentes abordagens teóricas (desenvolvimentista, construtivista, sistêmica, crítico-superadora e antropológica) da Educação Física, os princípios da crítico-superadora foram os adotados nos PCN da Educação Física. Segundo esses documentos, a área passou a ter o papel de desenvolver a consciência dos alunos sobre a intencionalidade do movimento humano, enfocando principalmente as ginásticas, esportes, jogos, danças, lutas, capoeira etc., práticas estas consideradas como um acervo histórico e que, portanto, deveriam ser tratadas na escola (Vago, 1995).

Os PCN de Educação Física (1998), seguindo a tendência dos demais volumes, discorrem sobre a importância de se adequar o ensino para todos, abordando o princípio de inclusão como um dos aspectos fundamentais. No princípio de inclusão, a sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação está direcionada para que o aluno, por meio da cultura corporal, experimente diferentes práticas e as contextualize nos aspectos sócio-econômico-culturais da sociedade em que vive. Esse princípio busca também romper com o direcionamento de práticas corporais distintas entre indivíduos aptos e inaptos, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

No entanto, segundo análise de Mizukami (1996), a distribuição e a discussão dos PCN não ocorreu conforme as promessas governamentais. O que pode ter gerado confusões conceituais ou favorecido o desconhecimento e a desvalorização destes documentos pelos professores.

No que se refere às leis, a Educação Física possui orientações específicas para a prática docente diante de alunos que compõem a minoria nessas aulas: adoentados e gestantes. Entretanto, não estabelece normas para algumas situações problemáticas da prática dos professores de Educação Física: pessoa responsável pela identificação de doenças nos alunos, responsabilizações em caso de acidentes nas aulas, dispensa dos participantes de religiões que colocam limitações à prática da disciplina, uso do uniforme e presença de turmas mistas<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Turmas mistas entendidas como aquelas em que meninas e meninos participam simultaneamente das atividades.

A legislação educacional estabelece a Educação Física como disciplina obrigatória no ensino fundamental e médio. No estado de São Paulo, todos os alunos matriculados nesses níveis de ensino devem participar das atividades desenvolvidas pela disciplina, a não ser que estejam matriculados no ensino noturno e a escola não ofereça tais aulas (a disciplina Educação Física no ensino noturno é optativa para a escola) ou amparados pela Resolução da Secretaria de Educação nº 275, de 30/12/1993 ou pela Lei nº 6202, de 17/04/1972 (São Paulo, 1993).

A Resolução nº 275, de 30/12/1993 estabelece que poderão ser dispensados o(a)s aluno(a)s que:

1. exercerem atividade profissional comprovada em jornada igual ou superior a 6 horas;
2. forem maiores de 30 anos;
3. estiverem prestando serviço militar ou que, em outra situação, estiverem obrigados à prática de Educação Física na organização militar que servem;
4. forem mães;
5. estiverem matriculados concomitantemente em duas escolas, e apresentar documento comprobatório de frequência nas aulas de Educação Física em uma delas;
6. forem amparados pelo Decreto nº 1044/69, de 21/10/1969, que prevê a dispensa aos:

*(...) portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:*

- a) incapacidade física incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;*
- b) ocorrência isolada ou esporádica;*
- c) (...) em casos de síndromes hemorrágicas (tais como hemofilia), asma, cardite, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas etc. (...)* (São Paulo, 1985, p. 56).

A Lei nº 6202 de 17/04/1972 dispõe sobre o direito das alunas gestantes, a partir do oitavo mês e durante três meses, a não frequentar as aulas de Educação Física. Salvo em casos excepcionais comprovados por atestado médico esse prazo poderá ser aumentado (São Paulo, 1989).

No caso específico de gravidez e doenças amparadas pelo Decreto nº 1044/69, os alunos terão direito a exercícios domiciliares compatíveis com o estado de saúde, e ao professor caberá emitir um conceito avaliativo. Nos demais casos, os alunos serão dispensados de todas as atividades e os professores não atribuirão conceitos.

Outro aspecto legal que merece ser mencionado é o Comunicado do D.O. de 13/08/93, pág. 13, que transcreve o Decreto Federal nº 888/93 (D.O.U. 05/08/93) e revoga o artigo 12 do Decreto Federal nº 69450/71, retirando a necessidade da realização do exame médico pelos alunos antes de freqüentar as aulas de Educação Física. Os professores, não contanto com o parecer de um especialista sobre possíveis problemas físicos/fisiológicos dos alunos, passaram a depender das informações do próprio aluno e/ou familiar sobre o estado de saúde dele para organizar sua prática docente. A retirada do exame médico gerou o questionamento sobre as responsabilizações em caso de acidente.

Existe uma “cultura” entre os alunos de que os participantes de algumas religiões estariam dispensados das aulas de Educação Física. No entanto, inexistem leis relativas à questão religiosa. O único aspecto legal relacionado à religião é o Parecer do CFE nº 938/65, de 10/11/1965, o qual expressa que os professores e os alunos em atividades religiosas em dias considerados letivos deverão usar o direito de falta, (...) *de acordo com a consciência do faltante, sob sua responsabilidade e dentro do mínimo indiretamente facultado pela Lei* (São Paulo, 1985a, p. 250). Nos casos em que a instituição escolar for religiosa, ela poderá incluir no calendário escolar as datas religiosas como ausência coletiva e incluir novos dias letivos para que se complete o calendário escolar.

A exigência do uso do uniforme também gera problemas à prática dos professores de Educação Física. A publicação da Lei nº 3913, de 14/11/1983 revogando a exigência do uniforme<sup>13</sup> nos estabelecimentos de ensino (São Paulo, 1983) fez com que os professores não mais exigissem roupas adequadas à prática de atividade física, tais como: uso de bermuda, shorts ou calça de lycra, moletom, malha; o uso de camiseta e de calçado que ofereça aderência aos pés e ao solo (incluindo a possibilidade de ser praticada

---

<sup>13</sup> Uniforme: pela lei o termo expressa o uso de roupas iguais, tais como as tradicionais camisetas com o logotipo da escola. Entretanto nesse trabalho, o termo uniforme será usado conforme a linguagem corrente dos professores, como uso de roupas adequadas à prática de atividades físicas.

descalça). Por não haver Lei regulamentando o uso de roupas adequadas à prática de atividades físicas, tampouco tendo o Conselho de Escola poder de legislar sobre a sua obrigatoriedade, o uso de roupas adequadas para a prática de atividades físicas é polêmico. Os professores, se desejarem que os alunos usem roupas confortáveis, deverão convencê-los da sua importância.

A Instrução DRHU nº 06/90, alterando a denominação das disciplinas de Educação Física Masculina e Educação Física Feminina para Educação Física, gerou um novo contexto de atuação para os professores de Educação Física. As turmas passaram a ser mistas e com isso os professores tiveram que reestruturar suas aulas. No entanto, o governo não os preparou, tampouco os cursos de formação, até 1990, estavam direcionados para o ensino com as turmas mistas (inclusive havia disciplinas distintas para cada um dos sexos).

A inexistência e a falta de clareza das leis contribuem para práticas docentes inadequadas, na medida em que direitos podem ser desrespeitados e normas podem ser elaboradas com base em princípios preconceituosos e discriminatórios.

Tanto as leis, quanto as políticas públicas específicas para a Educação Física tiveram problemas em sua elaboração, distribuição e implementação, gerando confusões conceituais ou favorecendo o seu desconhecimento e a sua desvalorização.

Tendo em vista esses múltiplos fatores intervenientes na prática pedagógica, os quais são orientados pela reunião dos saberes da formação, da experiência profissional e da vida pessoal do professor (Tardif et al., 1991) e reelaborados no confronto com as experiências práticas do cotidiano escolar (Pimenta, 1999), que se apresenta cada dia mais diverso, é que surgiu a idéia de pesquisar como os professores de Educação Física atuam diante das diferenças dos alunos.

A compreensão das narrativas dos professores de Educação Física sobre o que pensam e dizem sobre a forma como atuam diante das diferenças dos alunos<sup>14</sup> é importante para as ações que visem à formação e ao aperfeiçoamento do trabalho docente diante da diversidade, tal como descreve Rego (1998):

---

<sup>14</sup> Entre as inúmeras mediações que os professores precisam fazer no cotidiano de sua prática pedagógica, no contexto específico da Educação Física, os problemas de saúde, as limitações motoras, sensoriais e mentais, as questões de gênero, as diferenças religiosas têm causado situações de conflitos educacionais.

*Tomar como ponto de partida o conhecimento que o educador já tem para ajudá-lo na construção de novos conhecimentos é também uma maneira de sermos coerentes com as práticas progressistas que se pretende implantar na sala de aula. Em outras palavras, se pretendemos que os professores valorizem, respeitem e ampliem o conhecimento que as crianças já possuem (ao ingressarem na escola ou no aprendizado de quaisquer conteúdos), que formem indivíduos confiantes, críticos, autônomos e reflexivos, que estabeleçam uma relação democrática com as crianças, que entendam que o erro é uma hipótese de conhecimento e, portanto, um caminho necessário para aprender etc., devemos fazer o mesmo em relação ao processo de aprendizagem do professor. Com isto queremos dizer que os que trabalham na área de formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor junto aos seus alunos se não mudarem também a sua forma de atuar junto aos professores (p. 53-54).*

Diante disso, este estudo pretende responder à questão: *Como os professores de Educação Física dos 3<sup>os</sup>. e 4<sup>os</sup> ciclos do ensino fundamental e do ensino médio das escolas públicas de São Carlos – SP, dizem atuar diante de episódios específicos do cotidiano escolar envolvendo algumas diferenças entre os alunos?*

Para responder a essa questão, esta pesquisa tem por objetivo identificar, por meio de relatos dos professores participantes, as formas de enfrentamento diante de situações que surgem na presença de alunos de diferentes raças, religiões, características físicas, orientações sexuais, com deficiência e com problemas de saúde.

Apresenta-se no primeiro capítulo, intitulado “*A diversidade e o contexto educacional*”, estudos sobre a questão da diversidade na sociedade e sobre alguns aspectos relacionados à organização escolar diante dela. Este capítulo contém também interpretações sobre alguns documentos e políticas públicas que envolvem as temáticas “diversidade”, “diferença” na formação de professores em geral e na concepção do currículo escolar e da escola.

No capítulo 2, denominado de “*A pesquisa e seus participantes*”, estão expostos o problema, os objetivos, os procedimentos adotados na investigação descritivo-analítica de natureza qualitativa em que este estudo se baseia, a caracterização dos participantes e o contexto no qual atuam.

Os relatos dos professores de Educação Física sobre a prática pedagógica diante das diferenças entre os alunos, os quais foram obtidos por meio de entrevista baseada em situações hipotéticas configuradas a partir do cotidiano escolar, serão apresentados no capítulo 3, chamado de “*Formas de enfrentamento dos professores de Educação Física diante de situações*

*cotidianas envolvendo as diferenças dos alunos”.*

O último capítulo é destinado às considerações finais.

## CAPÍTULO 1. A DIVERSIDADE E O CONTEXTO EDUCACIONAL

As diferenças culturais, sociais, econômicas e físicas entre os indivíduos sempre estiveram presentes como aspectos que compõem uma sociedade. Com a democratização do ensino os diferentes grupos de indivíduos, até então marginalizados, tiveram acesso à educação, o que fez com que as diferenças se estabelecessem no meio educacional. A partir disso, as discussões sobre o papel da educação diante dessa diversidade cresceram no contexto internacional e nacional, e passaram a chamar mais a atenção dos pesquisadores, (...) *a educação multicultural*<sup>29</sup> *passou a ser pensada também em razão de uma realidade em que o contato com a diversidade toma dimensões nunca antes experimentadas* (Pinto, 1999, p. 201).

As origens e os interesses que fomentaram essas discussões foram motivados diferentemente nos contextos europeu, norte-americano e latino-americano. Segundo Jordán (apud Candau, 1996), (...) *esta perspectiva surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais* (p. 2).

Nos Estados Unidos, as discussões acerca da diversidade iniciam-se por volta de 1960, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras.

*Estes protestos antidiscriminatórios encontraram logo eco em outros países ocidentais: por exemplo, grupos asiáticos na Inglaterra, índios no Canadá, aborígenes na Austrália, indonésios na Holanda, etc. Ao mesmo tempo que foram implantados os direitos civis reivindicados, começaram a proliferar por parte dos grupos como os mencionados, as correlativas demandas sociais, culturais e educativas. Se é verdade que os diferentes grupos étnico-culturais se mostraram ativos durante estes anos em pressionar os poderes públicos a favor de uma recuperação de sua identidade cultural e, inclusive, de uma consideração escolar de suas diferentes línguas e culturas, não é menos real o hiato todavia existente entre os ideais democráticos pluralistas proclamados pela maioria dominante e as práticas mais ou menos discriminadoras que os grupos minoritários continuam freqüentemente experimentando em nossos dias* (Jordan apud Candau, 1999, p. 2).

Na Europa, aos fins da década de 1970, com o advento da migração de indivíduos latinos e africanos, as escolas públicas passam a ter a presença maciça de estrangeiros, com culturas e realidades diferentes da europeia. A

---

<sup>29</sup> A terminologia multicultural/multiculturalismo enquanto proposta educacional não é consenso entre os pesquisadores da área, já que alguns empregam os termos intercultural/interculturalismo com o mesmo sentido. Para maiores aprofundamentos sobre a questão semântica e conceitual dos termos consultar os números 1 e 2 da edição número 9 da Revista Inovação (1996), produzida em Lisboa, Portugal.

maior parte das políticas dos países que receberam imigrantes tentou (...) *enfatizar a inserção destas populações no novo contexto, favorecendo a assimilação cultural, muitas vezes realizada tendo por base o fato de se ignorar e mesmo negar a cultura de origem destes grupos* (Candau, 1999, p. 2). Vários países se mobilizaram para o reconhecimento das diferenças e a busca de uma educação que as respeitasse e as valorizasse, por exemplo, Espanha, Holanda<sup>30</sup> e Portugal na elaboração de políticas de intervenção.

Com essa 'nova' necessidade expressa pelas sociedades dos contextos europeu e norte-americano, a produção acadêmica sobre educação e as diferenças, utilizando diferentes abordagens e metodologias, passou a ser enfocada.

Na América Latina, particularmente nas duas primeiras décadas do século 20, a preocupação com a educação que respeita as diferenças culturais surge diante das populações indígenas (Candau, 1999). A escola passa a oferecer (...) *uma educação integral às crianças, que inclísse componentes de preparação para o trabalho, um de caráter agropecuário e outro técnico* (Zúñiga Castillo e Ansión Mallet apud Candau, 1999, p. 2).

A partir da década de 20 outros países latino-americanos realizaram suas experiências educativas na tentativa de atender aos diferentes grupos sociais. Candau (1999) afirma que, especialmente a partir da década de cinquenta, (...) *os movimentos de educação popular contribuíram de modo muito significativo e enriquecedor para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares* (p. 2).

No Brasil, apesar dos diferentes tipos físicos e tradições culturais dos indivíduos terem sido objeto de estudo, só recentemente eles vem merecendo atenção de modo mais sistematizado entre os estudiosos da educação (Pinto, 1999; Tardif, 2001).

O enfoque educacional na atuação pedagógica frente às diferenças talvez esteja ocorrendo em função da conscientização de que a instituição escolar, dizendo preparar a pessoa para a vida pública, como indivíduo produtivo, utiliza processos de identificação das diferenças diante da cultura dominante e tenta suprimi-las ou mantê-las sob controle, de modo que não

---

<sup>30</sup>Em 1989, um grupo atuante em instituições educativas de Haia (Holanda) sentiu a necessidade de esboçar um código de comportamento, na tentativa de estabelecer regras de tolerância e respeito na escola: o "Código da Não Discriminação em Educação" (Anexo 2). Este documento expõe sugestões para o desenvolvimento de atitudes reflexivas, de respeito e de equidade face à questão das diferenças nas escolas, como também fornece elementos a serem considerados na formação e na prática pedagógica de professores.



coloque em risco a hegemonia aparente. Isto é, a escola dá a ilusão de formação, de educação, no entanto, é nela que as diferenças entre indivíduos e entre grupos emergem (Valente, 2000).

Pinto (1999) constata que esse fato do não cumprimento das metas propostas pela instituição escolar ocorre em função de como os sistemas de ensino concebem e concretizam a relação entre diversidade e educação, uma vez que ela está relacionada a concepções filosóficas e pedagógicas, a opções políticas e ideológicas e à especificidade de cada sociedade.

Giroux, em 1995, analisava e já alertava para o fato de que os/as:

*(...) educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história (p. 88).*

E é nesse contexto onde (...) *numa mesma sociedade, nem todos compartilham os mesmos valores e modos de vida* (Oliveria, 2001, p.25), que as diferentes culturas se apresentam. Culturas aqui são entendidas:

*(...) não como complexos padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos – como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros chamam de “programas”) – para governar o comportamento (p. 56), pois (...) não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base da sua especificidade (Geertz, 1989, p. 58).*

1.1. Documentos e políticas públicas voltadas para a educação de todos:  
algumas considerações

As leis e as políticas públicas são fatores importantes para a construção de uma educação na qual todos têm o direito de receber o ensino em condições de equidade, igualdade e justiça social.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, nº. 4024/61 foi uma das primeiras políticas a explicitar o direito de educação para todos. Entretanto, para o cumprimento dessa lei mobilizações sociais foram necessárias. Em torno de 1970 surgiram as primeiras manifestações públicas de forma mais sistematizada, sobre a necessidade de igualdade entre as pessoas, em particular daquelas com necessidades educativas especiais<sup>31</sup> (Souza, 2000), uma vez que elas, na maioria das vezes, continuavam a ser encaminhadas para as escolas especiais ou para as classes especiais que funcionavam nas escolas regulares.

Essas manifestações se referiram ao movimento de integração<sup>32</sup>, que pressupunha o princípio de normalização, de dar condições semelhantes às oferecidas para a comunidade em geral; de oferecer para todos as mesmas oportunidades de acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à cultura, ao lazer e à atividade física (Goffredo, 1997). Entretanto, esse modelo integrativo foi assumido no meio educacional de forma que o aluno pertencente à minoria<sup>33</sup> deveria se adaptar à escola, ou seja, a escola receberia o aluno em seu meio desde que ele fosse capaz de “adaptar-se” ao seu contexto.

*(...) a questão está no fato de que integrar não é só ‘alocar’ a criança na sala de ensino regular (...) a inserção na escola regular, pelo menos tal como organizada neste momento, leva a acentuar discrepâncias de oportunidades e, portanto, a segregar (Góes, 1996, p. 48).*

A publicação da LDB nº. 5692/71 vem reforçar o compromisso governamental de educação como direito de todos.

Em torno de 1980, as propostas curriculares elaboradas pelos estados demonstravam uma preocupação com os alunos e com os grupos de diferentes características étnicas ou socioculturais, embora (...) *o tratamento dispensado*

---

<sup>31</sup> A expressão “necessidades educacionais especiais” pode ser utilizada para referir-se às crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s)” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 23). Já a terminologia “pessoas com necessidades educativas especiais” está relacionada às pessoas com algum tipo de deficiência.

<sup>32</sup> Integração e inserção são expressões empregadas no contexto educacional, em geral se referindo à educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

<sup>33</sup> Minorias aqui entendidas como na definição de Peres (1998), tendo duas acepções principais: a de minoria aritmética ou estatística (quantitativa, objetiva e neutra) e a de minoria sociológica e vivencial. Neste último sentido, um grupo se constitui como minoria quando se percebe, de um modo geral, socialmente inferiorizado. Na realidade, os elementos que integram uma minoria, geralmente são parte de um grupo pouco numeroso, pouco poderoso e com menor consideração pelos demais indivíduos, podendo, no entanto, um destes indicadores estar ausente. Fazem parte deste grupo (no contexto brasileiro), os negros, os índios, os homossexuais, os praticantes de religiões diferentes da católica, os de baixa condição sócio-econômica etc., com necessidades educativas especiais.

às diferenças locais e regionais e à diversidade sociocultural dos alunos ainda tenha sido bastante pobre (Barreto apud Pinto, 1999, p. 203).

A partir da década de 1990, documentos e políticas públicas internacionais reforçaram a importância da educação para todos e as suas publicações passam a influenciar o contexto brasileiro. Os principais documentos, com enfoques teóricos distintos foram: o Tratado de Jomtiem, a Declaração de Salamanca e a Crônica de Dacar.

O Tratado de Jomtiem foi elaborado em 1990, em Jomtien (Tailândia), durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual vários grupos representativos das minorias discutiram e elaboraram um documento reforçando a necessidade dos governos assumirem o compromisso de educação para todos. Esse documento explicita que todos os alunos possuem diferenças e que de algum modo ou em algum momento necessitam de um atendimento educacional diferenciado, idéias estas reafirmadas na “Crônica de Dacar”, em 2000, durante o Fórum Mundial sobre a Educação realizado na cidade de Dacar (África).

O Tratado de Jomtiem foi retomado durante a Promedlac IV, em 1991, em Quito (Equador), quando foram elaborados os documentos “*Necessidades Básicas de Aprendizagem*” - NEBA, apontando os pontos relevantes para a formação docente diante das diferenças.

O Ministério da Educação e do Desporto brasileiro influenciado pelos resultados da Conferência de Jomtien elaborou, em 1993, o “Plano Decenal de Educação para Todos”. Nesse documento, o governo assumiu o compromisso de assegurar à população o direito à educação e expôs os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea. Entretanto, para Mazzeu (apud Akkari, 2001):

*(...) a ancoragem pedagógica desse plano continua tecnicista, com as seguintes características:*

- *ênfase sobre a produtividade e a eficiência da escola;*
- *prioridade para o estabelecimento de objetivos educativos nacionais em termo das competências (habilidades) que devem ser dominadas por alunos e docentes;*
- *ênfase sobre os recursos materiais, mais particularmente sobre as técnicas de educação a distância como uma solução contra a baixa de “qualidade do ensino” e como uma opção para a formação dos professores (análise do tipo custos-benefícios);*
- *ausência de uma discussão de fundo sobre a função política da escola ou sobre seu papel na formação do cidadão.*

Como pano de fundo, percebemos a persistência do mito de uma sociedade homogênea e de uma neutralidade política da educação (...) (p. 182).

A “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área de Necessidades Educativas Especiais” elaborada em 1994, durante a conferência realizada em Salamanca (Espanha), retoma a necessidade do ensino inclusivo caracterizado pelo acesso, permanência e sucesso de todos os alunos e explicita que toda criança tem direito à educação, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas etc.

*O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (p. 18).*

Esse documento considera que é possível a aprendizagem de todos, desde que se reconheçam as diferenças entre as pessoas e que o ensino esteja adequado a elas.

*As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já aprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia a todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e conseqüentemente, para toda a sociedade. A experiência tem demonstrado que é possível reduzir o número de fracassos escolares e de repetências, algo muito comum em muitos sistemas educativos, e garantir um maior índice de êxito escolar. Uma pedagogia centralizada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, conseqüências freqüentes da má qualidade do ensino e da mentalidade de que ‘o que é bom para um é bom para todos’. As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto à dignidade como as diferenças de todos os seres humanos (p. 18-19).*

O Plano Decenal e a Declaração de Salamanca contribuíram para reacender, no meio acadêmico brasileiro, as discussões sobre a importância de se considerar o indivíduo numa visão holística, mas com particularidades, e as implicações disso para a educação. Como exemplos têm-se a realização da Conferência Nacional de Educação sobre o Plano Decenal para Todos (1994) e as discussões sobre essa temática nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

A LBD nº. 9394/96 volta reafirmar o direito de acesso à educação por todos os indivíduos, independente de raça, credo, condição social, sexo, ser portador de deficiência ou não etc., reiterando as leis educacionais anteriores.

Entretanto, essa Lei não tem garantido esse direito, tampouco o de permanência e de sucesso, especialmente para grupos que compõem a minoria (Silva, 2002; Mendes, 2002).

A publicação dos PCN, pelo Ministério da Educação em 1997 e 1998, ocorreu para cumprir as exigências da LDB e para servir de referencial para a formulação das orientações curriculares de estados e municípios.

Em todos esses documentos estão contempladas as temáticas sobre as diferenças e a necessidade de garantir a educação para todos, havendo uma maior ênfase nos dois “Temas Transversais” - Ética e Pluralidade Cultural.

*O estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (Brasil, 1998, p. 50).*

Os “Temas Transversais” ocupam o mesmo lugar de importância dos demais conteúdos curriculares, por isso devem ser contemplados (...) *pelos áreas do currículo, não se configurando em um aprendizado à parte* (Brasil, 1997a, p. 21).

No que se refere ao tema “Ética”, o trabalho educacional deve estar organizado de forma a capacitar os alunos a compreenderem o conceito de justiça, baseado na equidade, e a necessidade da construção de uma sociedade justa, como também fazerem adotar atitudes de respeito às diferenças, de solidariedade, de cooperação e de repúdio às injustiças e discriminações.

*Espera-se também que compreendam a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária, que valorizem o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas e, ainda, que construam uma imagem positiva de si* (Brasil, 1997a, p. 65).

Para alcançar tais objetivos, os PCN sugerem o trabalho com conteúdos que contemplem as diferenças de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões; o respeito a todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura, bem como o respeito mútuo que é condição necessária para o convívio social democrático (Brasil, 1997a).

O tema “Pluralidade Cultural” tem como objetivo contribuir para a construção da

cidadania numa sociedade pluriétnica e pluricultural. Nesse sentido, propõe que os alunos desenvolvam capacidades de: conhecer e respeitar a diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro; reconhecer a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia; valorizar as diversas culturas existentes como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-as criticamente e enriquecendo a própria vivência; desenvolver atitudes de empatia e de solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; repudiar todo tipo de discriminação (raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais); exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra ou qualquer violação dos direitos; valorizar o convívio pacífico e criativo com os diferentes componentes da diversidade cultural; compreender a desigualdade social como problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (Brasil, 1997).

*(...) conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 1997).*

Tendo em vista a complexidade das questões sociais, culturais e étnicas destinadas a fundamentar o tema das diferenças na sociedade,

*(...) os próprios Parâmetros chamam a atenção para a necessidade de a escola e, conseqüentemente, o professor instrumentalizarem-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo respondidas de modo indevido, pelo senso comum, ou ignoradas por um silencioso constrangimento (Pinto, 1999).*

Pinto (1999) compartilha com as afirmativas feitas nos PCN quanto à forma indevida da educação tratar as diferenças e com a proposta de uma educação comprometida com a cidadania, elegendo princípios que devem orientar a vida escolar com dignidade, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social. Ao eleger a cidadania como eixo da educação, coloca-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem o aluno e a favor de valores e conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva.

Para Sodré (2000), os PCN, de modo geral, propõem e impõem uma nova perspectiva educacional, cabendo à escola proporcionar uma educação multicultural, dinamizando as relações entre os sujeitos, fazendo com que cada um revise a si mesmo e reconheça a diversidade presente na sociedade.

Apesar de abordarem temáticas atuais e relevantes, os PCN foram criticados.

Cascino (2002) critica os PCN, ao afirmar que com o evento da globalização, grupos e etnias estão sendo 'achatados', e os PCN abordam isso com superficialidade.

Silveira (1999) defende que o documento sobre "Pluralidade Cultural" deveria apontar os antagonismos e conflitos ao tratar as diferenças como pluralidade de experiências, sobretudo numa sociedade como a brasileira cujo modelo sócio-econômico produz diferenças com desigualdades.

Maranhão (2000) compartilha as mesmas angústias e inquietações de Cascino (2002) e Silveira (1999) quanto ao emprego do termo pluralidade cultural nos PCN, pois segundo a autora ele mascara os problemas sócio-econômicos, políticos, culturais existentes na sociedade, já que discute a pluralidade desarticulada do contexto de opressão cultural e social, de injustiça social, de preconceito e racismo.

Canen (1997a), analisando a versão inicial dos PCN, afirma que apesar de esses documentos poderem contribuir para as discussões sobre a importância de se promover uma educação com respeito à diversidade e de se combater preconceitos e discriminações, eles estão limitados às questões que envolvem a imagem da escola como um espaço sem conflitos, sem influências dos diversos padrões culturais, sem desigualdades sócio-econômicas, entre outros aspectos.

Mendes (1999) também analisa a concepção de pluralidade presente nos PCN, especificamente no que se refere às pessoas com necessidades educativas especiais. Ela afirma que a pluralidade é tão somente um discurso político, pois esses documentos abordam o desenvolvimento normal das crianças, sem alusões às diferenças; partem do princípio de que a aprendizagem ideal é aquela somente de domínio intelectual; não apresentam as implicações pedagógicas e escolares necessárias para o princípio de inclusão.

As limitações dos documentos oficiais brasileiros na abordagem das diferenças não é um fato exclusivo brasileiro, Sacristán (2002) relata situações semelhantes no contexto europeu.

*Todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade. Por isso, devemos estar muito atentos para que, em nome da diversificação, não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade. As políticas e as práticas a favor da igualdade podem anular a diversidade; as*

*políticas e as práticas que estimulam a diversidade talvez consigam em certos casos manter, mascarar e fomentar algumas desigualdades (p. 14).*

Assim como é importante a existência de políticas que coloquem a temática sobre as diferenças em evidência no meio educacional brasileiro, também é salutar a forma como estas são produzidas, distribuídas e discutidas.

A consolidação das políticas públicas na escola terá maior possibilidade de sucesso a partir do momento em que forem elaboradas, distribuídas e discutidas com todos os envolvidos no processo educacional. As políticas públicas devem expressar as expectativas e as necessidades socialmente elaboradas e reconhecidas.

André e Passos (1997) ressaltam a importância do (...) *processo de discussão por parte de todos os agentes escolares, de modo que eles (atos políticos) sejam construídos em conjunto e, portanto, possam ser assumidos pelo coletivo (...)* (p. 115).

Torres (1998) compartilha esse conceito da importância do envolvimento de todos e coloca que o contato dos professores com as políticas públicas pode contribuir para que reflitam sobre as condições antecedentes da educação, expressem suas expectativas e opiniões para a melhora do ensino, assim como conheçam e assumam as decisões tomadas, sentindo-se representados e responsáveis pelo resultado final.

*Os professores não serão meros executores de um documento, mas sujeitos ativos da reforma, que afinal lhe dão corpo e terminam orientando seu sentido. Deste modo, o próprio processo constitui, para os educadores, uma oportunidade inestimável de aprendizagem e um espaço de avanço profissional, individual e coletivo (Torres, 1998, p. 182).*

Entretanto, uma situação inversa ocorre. As medidas são tomadas como resposta a uma situação de evidente atraso e deterioração, e não como antecipação às necessidades de mudanças (Torres, 1994), e, em atos políticos, na maioria das vezes sem a presença de um único professor.

A falta de participação, discussão e reflexão dos professores sobre os documentos oficiais talvez seja explicada pela burocratização dos processos que envolvem a distribuição e discussão das leis e documentos públicos (Mizukami, 1999), como pelo não envolvimento deles em movimentos sindicais e políticos.

## 1.2. A diversidade na sociedade e na escola



O conhecimento das diversas orientações teóricas e conceituais e dos modos de 'olhar' as diferenças contribui para o entendimento dos posicionamentos do professor diante dessa questão. Mais do que encontrar definições universais de conceitos é necessário identificar as formas de como cada sociedade enfrenta a diversidade.

Hannoun (1987) identificou três respostas típicas das sociedades à sua própria diversidade cultural: assimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo.

O *assimilacionismo* em face das diferenças entre os grupos culturais e étnicos defende a primazia de uma das culturas presentes e a incompatibilidade entre as demais culturas. Desse modo, reconhece o direito de cidadania apenas a uma das culturas do contexto, apontando para a desvalorização ou mesmo para a eliminação de todas as outras. Essa corrente de pensamento (e de ação) fundamenta-se na idéia de que existe uma cultura universal que deve ser assimilada pelas outras. Apela-se, desse modo, à unificação cultural e aceita-se e prega-se o nivelamento monocultural da sociedade. As suas principais conseqüências são o (auto) isolamento dos diversos grupos culturais e étnicos, com o conseqüente empobrecimento da sociedade no seu conjunto, e a resistência mais ou menos pacífica às imposições da cultura dominante, pelos grupos minoritários ou desfavorecidos.

Quanto à educação escolar, o assimilacionismo cria um contexto favorável à desigualdade de oportunidades, tornando praticamente inevitável o insucesso de uma parte significativa dos alunos. Os originários da cultura dominante que é a transmitida, e que no fundo se pretende que prevaleça sobre todas as outras, estão mais preparados e saem favorecidos. Os outros, de origens culturais e étnicas diferentes, encontram-se numa situação desfavorável. Os currículos não levam em conta as experiências de vida de uma parte significativa dos alunos, centram-se nos conteúdos da cultura dominante e no professor enquanto seu transmissor.

O *multiculturalismo* consiste na afirmação, por parte de cada grupo, de que a sua cultura é essencialmente diferente de todas as outras. A paisagem cultural apresenta-se, nesse caso, sob o (...) *aspecto de um mosaico de culturas com fronteiras claramente desenhadas* (Hannoun, 1987, p. 2). Assim, enquanto que o assimilacionismo nega a multiplicidade cultural, o multiculturalismo a potencia e a valoriza.

O objetivo fundamental do pensamento e da ação multiculturalistas é

manter as características específicas de cada grupo. Nessa perspectiva a escola passa, a ser o reflexo da (...) *atomização cultural e do mosaico de ghettos em que a própria sociedade se transforma* (grifo do autor, Barbosa, 1996, p. 23). No plano curricular, há uma incidência nos conteúdos específicos das diferentes culturas sem a preocupação de estabelecer, enriquecer e explorar as possíveis (e desejáveis) interações entre elas.

O *interculturalismo* é entendido como sinônimo de reconhecimento do pluralismo cultural, quer dizer, da afirmação simultânea de cada cultura, (...) *considerada na sua identidade própria e na sua abertura às outras a fim de estabelecer com elas relações de complementaridade* (Barbosa, 1996, p. 23). A afirmação da identidade assenta na convicção de que todas as culturas são relativas a um determinado meio ao qual pretendem dar uma resposta eficaz, e nenhuma delas pode arrogar-se como universal ou atemporal.

A complementaridade significa que qualquer cultura sai enriquecida do contato com as outras, transformando-se e desenvolvendo conexões que levam à construção de uma “cultura comum”. Em outras palavras, o interculturalismo estabelece uma relação dialética das diversas culturas particulares entre si. Cada uma delas, em particular, contribui para a construção de uma cultura universal que é patrimônio de todos e, ao mesmo tempo, essa universal estabelece relações com as particulares.

Uma escola intercultural respeita e desenvolve todas as culturas que nela necessariamente (co) existem, e considera as diferenças como riqueza a preservar e explorar educacionalmente. Os principais objetivos dessa escola residem na transmissão de uma pluralidade de culturas e no reconhecimento de cada uma delas, (...) *o que não só admite como facilita e deliberadamente procura a expressão autônoma dos alunos e das respectivas culturas de origem* (Barbosa, 1996, p. 23).

Candau (1999) define educação intercultural nos mesmos moldes de Hannoun (1997). Para ela:

*(...) uma educação intercultural não se restringe a determinadas populações específicas, como se somente a elas fosse exigido o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes da sua de origem. Hoje urge ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórico e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade (p. 3).*

Para Hannoun (1997), multiculturalismo e interculturalismo se

distinguem, fundamentalmente, porque o segundo mais do que conhecer as diversas culturas presentes numa sociedade, busca mostrar que uma sociedade será tanto mais rica quanto mais interações entre as diversas culturas promover. À educação escolar caberá, em parte, a responsabilidade de promover, desenvolver e aprofundar essas interações, bem como as competências que as tornem possíveis. Candau (1999) também faz essa distinção entre os conceitos e assume o interculturalismo como uma perspectiva educacional viável para a incorporação de uma (...) *postura que vai tentar justamente trabalhar diretamente com os preconceitos, velados ou explícitos, com relação à pluralidade cultural e à desigualdade a ela associada* (Candau, 1997a, p. 482).

No entanto, a colocação de que o interculturalismo lida de modo superior com a diversidade, conforme a distinção entre multiculturalismo e interculturalismo apresentada anteriormente, está longe de ser consensual (Barbosa, 1996).

Em primeiro lugar, mesmo assumindo que a distinção é meramente etimológica (posição que alguns defendem), é necessário questionar os meios utilizados na tentativa de harmonizar as diversas culturas. Na verdade, esse processo não pode ser pensado independentemente das relações de poder que ocorrem na sociedade, nem da redistribuição desse poder, que, inevitavelmente, a harmonização e a interação étnica e cultural implicam. Por outro lado, é também necessário estar ciente de que o processo de harmonização intercultural acaba sempre por ter que se confrontar com situações, mais ou menos explícitas, de preconceito. Em suma,

*(...) o processo de harmonização intercultural também não pode ser pensado sem equacionar a questão dos contributos tendencialmente desiguais e eventualmente conflituais de cada cultura particular para a construção da cultura comum. Dizer que todas as culturas são igualmente importantes e tem o mesmo peso nessa construção pode exprimir mais um desejo do que uma realidade e ser uma ilusão ingênua e perigosa* (Barbosa, 1996, p. 24).

Em segundo lugar, é possível encontrar, na literatura anglo-saxônica, outra tipologia para expressar os três modos de a sociedade lidar com a sua diversidade: assimilacionismo, integracionismo e pluralismo, que são considerados por Cardoso (1996b) como etapas do processo de construção histórica do multiculturalismo, equivalentes aos modos apresentados por

Hannoun (1997).

Cardoso (1996b) explicita que, num sentido mais amplo, no pluralismo estão implícitos e inter-relacionados três ideais: o da *igualdade de oportunidades*, o do *multiculturalismo* e o do *anti-racismo*.

- O ideal da *igualdade de oportunidades* visaria à eliminação das diferenças de oportunidades oferecidas pelo sistema às crianças de diferentes origens sociais, étnicas e religiosas, assegurando-lhes as mesmas chances de sucesso educativo e social.

- O ideal do *multiculturalismo* visaria à promoção da interação pelo respeito às diversas culturas, garantindo às minorias o acesso aos conhecimentos e competências necessários para se beneficiarem de igualdade de oportunidades na sociedade receptora. Nesse sentido, ele é indissociável do ideal da igualdade de oportunidades.

- O *anti-racismo* seria a eliminação de todas as expressões de preconceito pessoal e institucional. Se o pluralismo ignorar a vertente anti-racista, ignorará a principal causa e efeitos da discriminação e impossibilitará a realização do ideal da igualdade de oportunidades.

Moreira (1998) apoiando-se em McLaren (1996) apresenta uma outra divisão quanto às diferentes posições da sociedade em relação à diversidade, o *multiculturalismo conversador, liberal, liberal de esquerda e crítico*.

O *multiculturalismo conservador* pressupõe a inferioridade e a incapacidade dos grupos minoritários pela classe dominante, a qual visa anular os saberes, crenças e comportamentos deles para construir uma cultura comum, hegemônica. Moreira (1998) explica ainda que essa posição visa a diluir a (...) *resistência dos grupos dominados à dominação e à exploração* (ibid., p. 27).

O *multiculturalismo liberal* defende a igualdade entre os grupos. Todos seriam capazes de competir e prosperar na sociedade capitalista. Essa postura além de ingênua conduz ao etnocentrismo.

A postura de aceitação das diferenças é característica do *multiculturalismo liberal de esquerda*; no entanto, nessa perspectiva há uma tendência em (...) *essencializar as diferenças e a secundarizar os aspectos políticos, históricos e culturais nelas envolvidos* (ibid., p. 27).

No *multiculturalismo crítico* (...) *as diferenças são vistas como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia* (ibid., p. 27). A diferença deve ser

vista dentro de um contexto político, que oferecerá subsídios para intervenções nas relações de poder onde se constroem as diferenças, assim o indivíduo poderá assumir o compromisso com a democracia e a justiça social.

Apesar de perspectivas conceituais diferenciadas, mas por terem o objetivo comum de buscar meios para garantir o sucesso educacional de todos os alunos, no presente texto, o termo *multicultural crítico* de Moreira (1998) será considerado como sinônimo da perspectiva educacional da *interculturalidade* de Hannoun (1987), da *intercultural crítica* de Canen (1997a) e da *pluralista* de Cardoso (1996b).

### *1.3. Implicações da diversidade no contexto educacional*

As diferentes origens e motivações que têm conduzido os estudos sobre a diversidade, entendida como (...) *manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas* (Sacristán, 2002, p.15), apontam a escola como um espaço “plural”, onde as diferenças são vistas como desigualdades e são transformadas em empecilhos para a inclusão social.

A transformação das diferenças em desigualdades é reflexo da sociedade na qual a escola está inserida, cujos indivíduos que fazem parte das minorias, em geral, são excluídos e vistos em condições de inferioridade pelos demais.

Cardoso (1996) analisando o meio educacional identificou vários aspectos que contribuem para a ocorrência das desigualdades educativas:

#### **1. O processo de construção do currículo**

O currículo escolar é essencialmente uma seleção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura da sociedade a qual a escola privilegia. O currículo assim concebido está mais ajustado às características e às possibilidades dos alunos oriundos de grupos sociais, econômicos e étnicos mais aceitas por essa sociedade. Os alunos pertencentes às minorias e aos estratos sociais mais baixos estão em desvantagem perante esse currículo.

#### **2. Os processos de avaliação e seleção**

Através de meios e técnicas específicas — testes, exames locais ou nacionais etc. — a escola “mede” os talentos individuais em relação àqueles saberes que privilegia. Nesse processo, o sistema educativo tende a assumir-se neutro e aparentemente imparcial, no pressuposto de que todos são

considerados iguais perante a escola. Essa perspectiva corresponde ao conceito liberal de *“igualdade de oportunidades”*, segundo o qual todos têm as mesmas hipóteses de ter sucesso independentemente da sua origem. Essa convicção simplista é, muitas vezes, expressa pelos professores ao referirem que tratam todos os alunos da mesma maneira, ou que, para eles, os alunos são todos iguais, subentendendo assim que todos têm as mesmas oportunidades.

### **3. A diferenciação-polarização dos alunos**

Os processos de avaliação e seleção utilizados na escola e na sala de aula diferenciam os alunos (por classificações, níveis, integração em grupos formais ou informais etc.) que tendem a se polarizar, isto é, a constituírem subgrupos como reação à diferenciação (Foster, 1990).

Essa diferenciação é, geralmente, baseada nas aprendizagens acadêmicas e no sistema dominante de valores da escola. Os alunos tendem a dividir-se em grupos conforme o sucesso acadêmico e comportamento: aos bem-sucedidos é atribuído um estatuto escolar elevado, integrando-se ao grupo positivamente orientado para a escola; aos alunos com insucesso é atribuído um estatuto baixo, integrando-os em grupos de insucesso tendendo a rejeitar a escola e os seus valores. Em função dessa categorização, a atenção, as expectativas e os comportamentos dos professores são desigualmente distribuídos. Por seu lado, os alunos tendem a assumir atitudes e expectativas correspondentes às dos seus professores e do sistema escolar. Os alunos, com estatutos baixos, tendem a considerar-se pertencentes ao grupo dos fracassados, sem motivação, com baixas expectativas, baixa auto-estima e autoconfiança, indisciplinados, ampliando, assim, os fatores de insucesso.

### **4. As formas de organização e gestão administrativa da escola**

Esse aspecto afeta particularmente os alunos pertencentes às minorias. Com efeito, o ambiente da escola, a organização dos espaços e dos tempos, a decoração (quadros, pôsteres, fotografias etc.), as formas de planificação curricular, os projetos educativos de escola, o pessoal docente e não docente etc. estão estruturados em função dos alunos pertencentes à cultura dominante.

### **5. As expectativas dos professores**

A percepção inicial do professor acerca de um aluno influencia as suas expectativas quanto à sua progressão nas aprendizagens e seu (in) sucesso.

As expectativas do professor em relação aos alunos tendem a:

- (a) levá-lo a tratar de forma diferente (com maior ou menor empenho) os alunos;
- (b) facilitar a concretização (para o sucesso ou para o insucesso) das suas expectativas iniciais;
- (c) influenciar as concepções do aluno acerca das suas capacidades, afetando a sua motivação, colocando-o, assim, na linha das expectativas iniciais do professor.

As desigualdades e os preconceitos promovidos pelo ambiente escolar observadas por Cardoso (1996) tornam-se um instrumento para promover o *status quo* das classes dominantes.

Souza (2000) afirma que as classes dominantes utilizam a exclusão e a estigmatização como formas de manter sua identidade e afirmar sua superioridade. (...) *Nesse sentido o preconceito não pode ser entendido apenas no plano individual, mas deve se perceber ao mesmo tempo no nível do grupo* (p. 6).

Os preconceitos possuem sua base na ignorância individual e coletiva, tanto pelo fato de os professores apresentarem conceitos equivocados e falsos em relação às diferenças, quanto por não terem conhecimento sobre elas.

Entre as diferentes formas de combater os conhecimentos errôneos e preconceituosos, a informação (Rose apud Souza, 2000) e a convivência social são fundamentais. Nessa direção, a escola assume papel relevante ao educar a população, ser veículo de inclusão social, de instrumentalização e de apropriação de saberes que contribuem para que os indivíduos usufruam seus direitos e reconheçam seus deveres (Trindade, 2000).

Com o propósito de estabelecer uma relação de respeito e valorização às diferenças e combate aos preconceitos e às discriminações, várias propostas educacionais foram lançadas: *escola para todos*, *escola inclusiva*<sup>34</sup> e *educação intercultural* (considerando as demais nomenclaturas anteriormente citadas como equivalentes). Guardadas as especificidades e diversidades

---

<sup>34</sup> O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em orientar o currículo em oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades dos alunos. Elas devem reconhecer e satisfazer as diferentes necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação por meio da adequação curricular, da organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Declaração de Salamanca, 1994). Assim se (...) *pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente* (Carvalho, 1998, p. 170). Para Sasaki (1997), inclusão é um processo social que tem por objetivo modificar a sociedade, para que todas as pessoas possam buscar seu desenvolvimento e exercer a sua cidadania. As transformações deverão ocorrer num amplo espectro, dos ambientes físicos às crenças, valores e pré-conceitos.

teóricas envolvidas em cada uma dessas propostas, todas estão comprometidas com o acesso, permanência e sucesso dos alunos.

Analisando os trabalhos de Ainscow e Muncey (1989), Fullan (1991), Pelica e Rodrigues (1996), Candau (1999), Canen (1997a), Nielsen (1999), Carvalho (2000) e Canen (2001) sobre *escola inclusiva, escola para todos e educação intercultural*, nota-se a existência de necessidades semelhantes às apontadas na literatura específica sobre as mudanças estruturais, organizacionais e curriculares da escola e da formação e da prática dos professores de Educação Física diante das diferenças, discutidas no item “A educação física e a diversidade”. No entanto, vale destacar alguns pontos que se diferenciam:

- evitar os erros de organização discutidos por Cardoso (1996);
- desenvolver atitudes de confiança em todos os integrantes do processo educacional quanto ao sucesso dos alunos;
- elaborar planos de transição para prosseguimento de estudos para a vida adulta dos alunos;
- formação contínua, concreta e específica de todos os envolvidos na escola;
- reuniões regulares de planificação conjunta para monitorar a avaliação do progresso, para resolver problemas e para definir as mudanças necessárias;
- existência de políticas públicas e vontade política para a implementação;
- implementação na escola de um programa de auto-avaliação sobre como ela integra a diversidade, quer considerando as políticas e procedimentos, quer a estrutura organizacional.

Apesar de as propostas educacionais terem princípios norteadores equivalentes, cada uma delas possui enfoque diferenciado. A *escola inclusiva*, que foi uma das primeiras a sistematizar os princípios da igualdade entre os indivíduos com deficiência, ressalta a importância de a escola se adaptar às necessidades dos alunos. A *escola para todos* está voltada para a proposição de alterações no contexto educacional e a *educação intercultural* busca o reconhecimento do caráter multicultural da sociedade e a (...) *necessidade de promover práticas docentes que valorizem esta pluralidade e combatam preconceitos e estereótipos* (Canen, 1997a, p.482).



De modo geral, todas essas perspectivas educacionais buscam (...) *desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais (...), contextualizando-as (...) em termos das relações desiguais e poder entre grupos socioculturais e a busca de estratégias que desafiem preconceitos e legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes* (Canen, 2001, p. 212).

No entanto, as mudanças e adaptações curriculares, organizacionais e de gestão escolar apontadas como necessárias para a educação que visa ao sucesso de todos os alunos poderão ser concretizadas principalmente a partir do momento em que houver reconhecimento, análise e modificações de crenças, valores, estereótipos, preconceitos dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

Analisando a implementação dos princípios educacionais que visavam à educação de todos, Banks (1988) verificou que as mudanças curriculares, em geral, ocorriam em diferentes níveis:

*Nível 1. Adição ao currículo de alguns conteúdos acerca das culturas das minorias, pouco ou nada alterando a sua estrutura, os seus objetivos e características mais salientes. Trata-se da abordagem mais fácil para os professores, mas apresenta várias limitações. Com efeito, tende a diminuir questões como o racismo, a pobreza e a opressão que reforçam os estereótipos.*

**Nível 2. Adição ao currículo de conteúdos, conceitos, temas e perspectivas** das várias culturas sem, no entanto, alterar a sua estrutura básica, as suas finalidades e características. Essa abordagem pode constituir uma primeira etapa para uma reforma curricular mais profunda, pois integra conteúdos, perspectivas e quadros de referência. Dado que não se trata de reestruturação do currículo, esse nível apresenta as seguintes limitações: a dimensão cultural do currículo é vista segundo perspectivas dos historiadores, escritores, artistas e cientistas da cultura dominante, não contribuindo para que os alunos olhem a sociedade segundo diferentes perspectivas culturais e compreendam as formas como as histórias e culturas dos diversos grupos estão articuladas.

**Nível 3. Inclusão no currículo de várias perspectivas, quadros de referência e conteúdos** das culturas, contribuindo para que os alunos desenvolvam a compreensão acerca da diversidade da sociedade onde vivem, do modo como nela estão inter-relacionados, agora e no passado, os vários

grupos culturais. As culturas integradas no currículo aparecem mais contextualizadas, diminuindo, portanto, o risco de estereotipização.

*Nível 4. Conjuga o nível 3 com o desenvolvimento de competências do aluno para a tomada de decisões inerentes às questões e aos problemas étnicos estudados numa unidade. Por exemplo: “Que ações devem ser realizadas para reduzir os preconceitos e a discriminação na nossa escola?”. O objetivo dessa abordagem, além de transmissão de conteúdos e saberes ligados à diversidade cultural, está em desenvolver nos alunos competências, atitudes e valores de modo a pensarem e a tomarem decisões que os ajudem a adquirir o sentido de intervenção política e social.*

*Nos três primeiros níveis há uma orientação fortemente acadêmica, pois ocorre a transmissão de saberes e competências, o que é atenuado no quarto nível que propõe desenvolver atitudes e valores e começa a contar com o currículo oculto<sup>35</sup>. A observação do currículo oculto merece ser salientada, uma vez*

(...) que trata de uma dimensão fundamental em termos de educação para a diversidade cultural, porque englobam ‘aprendizagens vivenciais’ decisivas para a formação dos alunos, que escapam muitas vezes ao controlo do currículo formal e podem mesmo, em casos extremos, pôr em causa o trabalho que a este nível desenvolve (Barbosa, 1996, p. 28-29).

Diante da importância de se considerar o currículo oculto e como tentativa de controlá-lo e torná-lo mais explícito, Barbosa (1996) sugeriu a inclusão de um **quinto nível** na abordagem curricular de Banks (1988) – o **organizacional**. Esse nível deve promover a integração da diversidade cultural

---

<sup>35</sup> O currículo oculto é o resultado da experiência escolar que não faz parte dos programas oficiais e das políticas públicas. Ginsburg e Clift (1990) definiram-no como (...) *conteúdo de mensagens que se transmitem aos estudantes através de estruturas subjacentes ao significado tanto no seu conteúdo formal como através de relações sociais* (apud Garcia, 1999, p. 95), isto é, os alunos aprendem com as experiências sociais da escola e muitas das conseqüências não são previstas. A esse respeito, Pacheco (1996) afirma que ao assumir o currículo oculto, a escola deverá encarar a cultura como conteúdo.

no currículo, de modo que a diversidade se torne uma questão da escola e seja a ênfase na organização curricular.

A superação das limitações da escola na perspectiva de garantir o acesso, permanência e sucesso dos alunos depende do reconhecimento, análise e modificações de crenças, valores, estereótipos, preconceitos de todos os envolvidos no processo educacional.

Para Cardoso (1996), o sucesso da escola para todos está em grande parte no comprometimento do professor com atitudes de respeito à diversidade, para que ele possa assumir com responsabilidade a renovação curricular de conteúdos e metodologias.

Perrenoud (1993) também atribui ao professor um papel determinante no enfrentamento das desigualdades e no sucesso acadêmico dos alunos, pois a autonomia do professor (...) *é real*. As escolhas pedagógicas dependem dos conhecimentos, atitudes e comportamentos que foram desenvolvidos ao longo da vida pessoal e profissional, (...) *Pode servir-se dela para reforçar a distância e a seleção ou para suavizar ... as desigualdades acentuam-se ou diminuem, em certa medida, segundo a forma como os professores compreendem e controlam o seu processo de fabricação* (p. 28-29). Portanto, o comprometimento e a competência do professor em lidar com a diversidade recai também sobre as instituições formadoras.

O (...) *processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula* (Mantoan, 1997, p. 35), implica uma prática pedagógica atenta às necessidades dos alunos, (...) *de modo a remover-lhes as barreiras para a aprendizagem, sejam estas decorrentes de suas características pessoais, dos vínculos com o professor, do conteúdo da aprendizagem, da metodologia didática adotada, da relação entre a escola e as famílias ou de outras causas, implícitas no processo educacional* (Carvalho, 2000; Correia, 1999).

Para Guyton, Saxton e Wesche (1996), Liston e Vreede (apud Garcia, 1999) e Zeichner (apud Garcia, 1999; 1993), o fato de os professores/futuros professores advirem de sociedades monoculturais e de vivenciarem currículos de formação também nesses moldes, faz com que eles apresentem

dificuldades na atuação, no ensino e na aprendizagem diante de uma população diversificada.

Zeichner (1993) discute especificamente as mudanças na figura do professor quando sugere que, durante a formação, ele tome consciência de si mesmo, das suas origens e de seus preconceitos culturais e sociais; assim como adquira capacidade para compreender a necessidade de tolerância e a flexibilidade perante a diferença de gênero, raça, idioma, religião etc. presentes na rotina escolar, auxiliado pela prática de processos reflexivos. O desejo e a capacidade dos professores em aprender sobre as particularidades e os contextos sócio-econômico-culturais dos alunos determinam o modo como consideram essas características no processo educacional.

Os trabalhos compilados por Moreira (1998)<sup>36</sup> sugerem que a formação e a prática de professores para atuar numa perspectiva multicultural crítica devam estar centradas nas mudanças de crenças, valores, preconceitos e estereótipos dos professores. Acreditando que as mudanças de valores, crenças, preconceitos e estereótipos dificilmente ocorrerão dentro de uma abordagem cognitiva, o autor sugere o envolvimento emocional em (...) *experiências distintas e em discussões de variados textos, que tanto propiciem a compreensão de que a diversidade é uma construção social, como desenvolvam o respeito pelo "outro" e ajudem a vencer resistências* (p. 30).

Outro ponto em comum encontrado nas pesquisas analisadas por Moreira (1998) foi a orientação dos currículos para as categorias: conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história, pois elas permitirão entender como as minorias são oprimidas. O terceiro e último ponto refere-se à transformação da formação de professores em um espaço de (...) *aprendizagem do estabelecimento de elos entre o conhecimento escolar e o conhecimento e dos significados que os estudantes trazem consigo* (op. cit., p.31)

Correia (1999), Lynch (1989) e Garcia (1999) apresentam competências, habilidades, saberes e atitudes necessários à prática docente frente às diferenças, que são compartilhados por Zeichner (1993).

Para Correia (1999), os professores, para atuar com diversidade escolar, devem:

---

<sup>36</sup>Os trabalhos compilados por Moreira (1998) foram: Candau (1995a,1997); Giroux (1996); Canen (1997a,1997b); Jackson (1995); Larkin (1995); Sleeter (1995); Armaline e Faber (1995); Tellez, Hlebowitsh, Cohen e Norwood (1995); Sleeter e Grant (1991).

- compreender como as incapacidades ou desvantagens afectam a aprendizagem;
- identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagem prescritivas;
- individualizar a educação;
- compreender a situação emocional da criança;
- utilizar os serviços de apoio;
- promover uma comunicação efectiva com os pais;
- perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem (...);
- possuir capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual;
- ter conhecimento dos currículos regulares e ser capaz de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos;
- ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como das novas tecnologias aplicadas à educação especial;
- ter conhecimento de todo o processo de avaliação educacional;
- ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento;
- ter facilidade nas relações humanas e públicas (contactos com administradores, gestores, colegas, pais e alunos) (p. 163).

Para Lynch (1989), as principais competências dos professores para atuar num contexto multicultural são:

- . Desenvolver a integridade intelectual na recolha, utilização e avaliação de uma variedade de evidências como base para o desenvolvimento de juízos.
- . Desenvolver a competência visual, lingüística, estética e imaginativa como base para o diálogo e o discurso intra e interculturais diferentes.
- . Animar o desenvolvimento da capacidade de análise política global e de competências práticas tais como a comunicação, resolução de problemas, solução de conflitos.
- . Reforçar e expandir as competências básicas de aprendizagem e desenvolver a organização e funcionamento cognitivo avançado.
- . Reforçar o desenvolvimento de valores e atitudes clarificados e reflexivos e suas aplicações como critério para tomar decisões equilibradas e sensíveis.
- . Desenvolver a reflexividade crítica em relação às imagens dos países em desenvolvimento mostrada pelos meios de comunicação.
- . Desenvolver competências de tomada de decisões colaborativas e participativas como base de juízos racionais.
- . Facilitar a compreensão da história do seu próprio país no contexto histórico e de desenvolvimento mundial, especialmente na sua relação com os países em desenvolvimento (apud Garcia, 1999, p. 93-94).

Para Garcia (1999), os conhecimentos e as atitudes necessárias para os professores (Quadro 3) atuarem frente às diferenças são:

### **QUADRO 3. Conhecimentos e atitudes necessários aos professores para atuarem com as diferenças dos alunos**

Referenciado por Garcia (1999, p. 92-93).

#### **A. Teoria**

1. Conhecer um leque variado de definições de cultura;

2. Conhecer várias visões de diversidade cultural (por exemplo, carência cultural vs diferença cultural);
3. Conhecer várias abordagens do estudo da cultura;
4. Conhecer diferentes métodos e técnicas úteis ao estudo da cultura na escola e na comunidade;
5. Conhecer os conceitos de relativismo cultural, etnocentrismo;
6. Conhecer os conceitos de enculturação, aculturação e biculturalismo, e conhecer como se relacionam estes conceitos com o grupo hegemônico e a cultura da maioria;
8. Conhecer o conceito de etnia;
9. Conhecer as idéias básicas relativamente às relações entre cultura e educação;
10. Conhecer o papel do professor como transmissor e agente cultural;
11. Evitar estereótipos na apresentação de informação cultural, apresentando-a no quadro de abordagem comparativa (por exemplo, numa perspectiva global);

#### **B. Sociedade**

12. Conhecer o desenvolvimento histórico e os grupos culturais na sociedade;
13. Conhecer alguns efeitos positivos e negativos da diversidade cultural no desenvolvimento histórico e cultural da sociedade;
14. Conhecer algumas distinções entre características de classe social e atributos culturais dos grupos culturais dominantes e minoritários;
15. Conhecer algumas semelhanças e diferenças entre as culturas majoritária e minoritária, assim como o conflito potencial e as oportunidades que proporcionam aos grupos sociais;
16. Conhecer aspectos-chave dos estilos de vida dos grupos majoritários e conhecer a sua compatibilidade com os estilos de vida da comunidade local;
17. Conhecer as tradições culturais, tanto comuns como diferentes nos grupos culturais;
18. Conhecer o passado e o presente das circunstâncias de domínio cultural;
19. Conhecer os padrões da migração, emprego, educação e mobilidade social;
20. Conhecer o passado e o actual desenvolvimento social, cultural, literário e político dos grupos;
21. Conhecer as contribuições dos grupos para o desenvolvimento cultural da sociedade;
22. Conhecer as idéias básicas em relação à comunidade intercultural;
23. Ter uma atitude positiva face à diversidade cultural;
24. Apreciar as contribuições dos grupos minoritários para o desenvolvimento da sociedade;

#### **C. Classe**

25. Conhecer diferentes métodos e modelos de formação intercultural e a sua aplicabilidade à educação bilingüe;
26. Conhecer o efeito potencial das variáveis culturais e socioeconómicas nas atitudes, valores e condutas dos alunos;
27. Conhecer as fontes potenciais de conflito na interacção intercultural na escola, assim como conhecer o modo de desenvolver uma interacção positiva;
28. Incorporar materiais e outros aspectos do ambiente nas actividades curriculares;
29. Animar a interacção cultural através do uso de métodos e técnicas apropriados;
30. Demonstrar compreensão de diferentes estilos de comunicação verbal e não-verbal;
31. Demonstrar sensibilidade face às diferenças culturais entre alunos, pais, pessoal docente e criar ambiente para desenvolver tal sensibilidade nos outros;
32. Ter uma atitude positiva face aos grupos culturais representados na escola;
33. Ter uma atitude contrária aos estereótipos;
34. Apreciar a herança cultural dos grupos.

(Garcia, 1990: 726)

As várias competências, atitudes e habilidades descritas como importantes para a formação e prática do professor diante das diferenças vão ao encontro das mudanças necessárias para a implementação de currículos escolares apontadas pelos autores da área educacional: Pacheco (1996); Canen (1997a, 2001); Cardoso (1996); Perrenoud (1993); Zeichner (1993); Pelica e Rodrigues (1996); Fullan (1991); Ainscow e Muncey (1989); Nielsen (1999); Carvalho (2000); Banks (1988); Correia (1999); Liston e Zeichner (apud Garcia, 1999); Zeichner (1993); Sacristán (2002); e da área específica da Educação Física (Block e Vogler, 1994; Craft, 1994 e 1994a, Heenan, 1994; Rizzo, Davis e Toussaint, 1994; Sherill et al., 1994; Daolio, 1995; McGee-Banks e Banks, 1995; De Pauw e Karp, 1996; Dunn, 1997; Block e Brady, 1999; Siedentop e Tannehill, 1999 e Auxter, Pyfer e Huettig, 2001).

Assim como os professores, a escola deve reanalisar sobre *como* ocorrem as discussões sobre a diversidade e a organização de processos reflexivos direcionados ao reconhecimento e à alteração dos valores, idéias e crenças das pessoas envolvidas no processo educacional. Todos precisam

*(...) aprender a reconhecer, compreender e apreciar todos os grupos culturais – qualquer que seja a base: racial, étnica, lingüística, sexual ou outra – e desenvolver competências com o objectivo de ensinar diferentes grupos de alunos (Arends apud Peres, 1998, p. 18).*

Para isso o conhecimento das práticas dos professores no enfrentamento dos problemas da vida escolar, no modo como eles utilizam os conhecimentos, como resolvem situações desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como utilizam técnicas e instrumentos, como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos etc., oferecerá recursos para a reformulação dos cursos de formação inicial e para a “*correção do percurso*” do trabalho pedagógico desenvolvido.

## CAPÍTULO 2. A PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

Assim como nas demais disciplinas, as diferenças entre os alunos têm gerado situações problemáticas nas aulas de Educação Física, especialmente aquelas envolvendo religião, opção sexual, gênero, condições de saúde, etnia, habilidades e características físicas e intelectuais.

Sabendo que os modelos de formação e prática dos professores de Educação Física estão baseados no enfoque técnico-esportivo, na busca da performance física e no ideário de uma população perfeita, saudável, interessada, participativa, homogênea em interesses e culturas e tendo em vista os múltiplos fatores intervenientes na prática pedagógica é que surgiu a idéia de pesquisar como os professores de Educação Física atuam diante das diferenças de seus alunos.

E é nesse contexto que este trabalho pretende responder à questão: *Como os professores de Educação Física dos 3<sup>os</sup>. e 4<sup>os</sup> ciclos do ensino fundamental e do ensino médio das escolas públicas de São Carlos – SP, dizem atuar diante de episódios específicos do cotidiano escolar envolvendo algumas diferenças entre os alunos?*

Para responder a esta questão da pesquisa, optou-se por uma investigação descritivo-analítica de natureza qualitativa, na medida em que se procura esclarecer, no seu desenvolvimento, o que pensam e quais as formas de enfrentamento dos professores diante das diferenças dos alunos em sua prática docente.

### 2.1. Objetivos da pesquisa

- Identificar por meio de relatos dos professores participantes as formas de enfrentamento diante de situações que surgem quando na presença de alunos de diferentes raças, religiões, características físicas, orientações sexuais, com deficiência e com problemas de saúde.
- Analisar como os professores concebem suas práticas pedagógicas diante das diferenças dos alunos.

### 2.2. Coleta de dados

A pesquisa teve como fonte de dados as narrativas docentes.

As narrativas são consideradas por Clandinin e Connelly (2000) como o melhor caminho de representação e entendimento das experiências



educacionais. Baseados em Dewey, os autores apresentaram a característica tridimensional da investigação narrativa: *uma dimensão pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (temporalidade); combinado com a noção de lugar (situação)*. Destacam que, por ser tridimensional, esse tipo de investigação permite observar, seja na argumentação, descrição ou narração feita pelos participantes, o desenvolvimento pessoal e social.

Elbaz apresentou alguns outros aspectos a serem considerados no uso das narrativas:

1. *A narrativa não é necessariamente articulada e unívoca, podendo mesmo ser elíptica ou incoerente, pelo que se torna indispensável realizar um esforço de articulação com o conhecimento tácito de onde ela se extrai, o qual permite preencher os seus aspectos lacunares e (ou) ambíguos;*
2. *É necessário ter atenção ao contexto em que se conta a história, o qual contribui para o seu significado;*
3. *As narrativas constroem-se sempre no interior daquilo que poderíamos designar como um gênero, o qual é constituído por pautas e regras de significação;*
4. *As narrativas encerram normalmente uma moralidade ou lição final, mesmo se apenas implícita, que lhes dá uma dimensão ética e as filiam a valores individuais e coletivos;*
5. *A natureza crítica das narrativas é uma possibilidade decorrente de uma longa tradição que permite que a forma de história-que-se-conta torne socialmente aceitável uma denúncia das estruturas e dos detentores do poder e autoridade, de outra forma tornada impossível;*
6. *A narrativa, no próprio momento em que é contada, tem uma configuração performante, isto é, na medida em que incide sobre o mundo, interpretando-o, age sobre quem escuta, podendo, neste vaivém entre contar e ouvir, o contador, a audiência e a própria história sofrer transformações (apud Sarmiento, 1995, p. 125).*

Para Tardif et al. (1991), as narrativas permitem o acesso aos *saberes docentes (das disciplinas, curriculares, pedagógicos e o conjunto de saberes da formação profissional)*, como as experiências anteriores, seus sentimentos, valores, concepções, estratégias, opiniões e atitudes.

Relatar os fatos vividos pode favorecer a reconstrução da própria trajetória percorrida, atribuindo a ela novos significados. A narrativa não é uma verdade literal, mas uma representação que o sujeito faz dos fatos vivenciados, podendo transformar a própria realidade, isto é, as narrativas (...) *estão prenhes de significados e reinterpretações* (Cunha, 1997, p. 1). Desse modo, trabalhar com narrativas (...) *na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução / construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou ensino* (op. cit, p. 2).

Isso faz com que as narrativas sejam altamente formativas.

*Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (...) estas reflexões (...) permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos (Cunha, 1997, p. 3).*

Essas características das narrativas podem ser comprovadas no discurso dos participantes desta pesquisa. Como exemplo, têm-se “*Não sei como atuar diante de uma situação como essa*”, e após algum tempo houve a solicitação de retorno ao tópico questionado, apresentando os motivos do desconhecimento de como atuar e/ou possíveis formas de intervenção; ou ainda, “*E não pode? Tem algum limite, alguma coisa é até bom saber. Por favor, me explique*” (P.9), solicitando esclarecimento imediato à pesquisadora diante do fato que desconhecia.

As narrativas foram obtidas por meio de questionário e entrevista.

#### a. Questionário

Na primeira etapa, um questionário foi utilizado com o objetivo de caracterizar os professores participantes e as condições de trabalho. Dados pessoais, do processo formativo, da experiência profissional, como também das condições de trabalho e o conhecimento sobre políticas públicas foram identificados. Essa aplicação ocorreu de maio a outubro de 2000.

#### *Elaboração, aplicação e recolhimento dos questionários*

As duas primeiras versões do questionário ocorreram a partir de sugestões dadas pelos colegas do grupo de estudos (reuniões semanais com professoras de diferentes instituições de ensino que cursavam Mestrado e Doutorado no PPGE), e pelos integrantes da disciplina “Seminários de Pesquisa III”, realizada durante o 1º semestre de 2000 no PPGE. Em ambas versões, dois professores de Educação Física não-participantes da pesquisa, comentaram sobre a forma, o conteúdo e o tempo gasto para o preenchimento. Após isso, uma terceira e definitiva versão foi elaborada (Anexo 3).

Com o questionário elaborado, todos os professores foram contatados. Tendo verificado a disponibilidade em participar do estudo e em aceitando, uma data para recebimento e/ou preenchimento do questionário foi marcada.

No primeiro encontro com os professores, a pesquisadora assumiu o compromisso de após a conclusão e defesa desta tese, apresentar os resultados aos participantes, assim como doar um exemplar à Diretoria de Ensino (DE).

Os professores tiveram a opção de responder ao questionário juntamente com a pesquisadora ou entregá-lo posteriormente. O recolhimento dos mesmos ocorreu nas próprias escolas em que foram entregues, em data marcada previamente, momento esse em que as entrevistas foram agendadas.

Das 29 escolas estaduais existentes na cidade de São Carlos - SP, 18 ofereciam os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e/ou ensino médio, e das quatro de ensino fundamental municipais, duas ofereciam os 3º e 4º ciclos. Nessas escolas atuavam 37 professores de Educação Física, sendo que 35 devolveram os questionários. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de a pesquisadora ter estabelecido uma boa relação durante o tempo em que atuou, em anos anteriores, com a maioria desses professores nas escolas estaduais.

Os dados do questionário contribuíram para a compreensão do contexto da Educação Física nas escolas, de modo a facilitar as análises das respostas dos professores diante das situações do cotidiano escolar empregadas na etapa seguinte da pesquisa.

#### b. Entrevistas a partir de episódios do cotidiano escolar

Tendo a idéia do professor como *gestor de dilemas*<sup>45</sup> (Sacristán, 1998), numa segunda etapa da pesquisa foram elaborados episódios a partir do cotidiano escolar que se apresentavam como dilemas para a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

#### *Elaboração dos episódios do cotidiano escolar*

Os episódios foram elaborados com base na vivência da pesquisadora enquanto professora da rede pública de ensino. O procedimento de reelaboração foi o mesmo empregado para a elaboração do questionário.

Todas as situações dilemas descritas no Quadro 4 foram apresentadas aos 27 professores. Na coluna referente aos focos da situação, estão

---

<sup>45</sup> O termo gestor de dilemas foi empregado por Lampert (1985), referindo-se ao professor como "*dilemma manager*". Segundo esta autora, o professor tem a função de intermediar interesses contraditórios num trabalho que é continuamente ambíguo.

explicitadas as temáticas que a pesquisadora acreditava que iriam surgir nas narrativas dos professores quando da análise das respostas.

#### QUADRO 4. Episódios de ensino baseados em situações dilemas vivenciadas pela pesquisadora

<i>Situações dilemas</i>	<i>Focos da situação</i>
<p><b>Episódio Toshiro</b>            Suponha que você, amanhã, ao ir para a quadra escuta o seguinte diálogo:            — Professor, não deixa o Toshiro correr muito, pois se ele já é amarelo vai ficar mais pálido se fizer qualquer esforço.            — Sabe o que é a mesma coisa? Dois japoneses, um rindo e o outro chorando.            — Toshiro, vê se desta vez você abre o olho pra enxergar a bola.            — Coitado, além de amarelo, é baixinho e não enxerga direito.            Você vê que Toshiro parece não se incomodar com as gozações.</p>	<p>raça, altura, limitação visual</p>
<p><b>Episódio Isabel</b>            Isabel chegava às aulas de Educação Física de saia comprida e se posicionava um pouco distante da turma, quase não participando das atividades.            Ela sempre justificava que sua religião não permitia o uso de trajes que deixassem à mostra seu corpo.            O problema, porém, foi crescendo quando alguns alunos argumentaram que não podiam mais tolerar certos privilégios dados à menina. Afinal de contas ela já havia sido dispensada do torneio, cuja participação valia nota, apenas porque os jogos ocorreram justamente no dia em que sua religião proibia qualquer atividade fora da igreja.</p>	<p>Religião, dispensa da aluna, uso de uniforme</p>
<p><b>Episódio A turma</b>            Suponha que você está na quadra, fazendo a chamada quando observa a turma agitada na quadra. Pequenos subgrupos estão formados por afinidade. As meninas se mantêm um pouco afastadas, enquanto os meninos, em maior número, estão com as poucas bolas disponíveis.            Comentários são feitos em torno das habilidades de cada “atleta”, tais como:            — O Fernando é um tampinha. Menor que ele só anão de circo.            — As meninas não sabem correr e gritam demais. Tomara que o professor dê outra atividade para elas.            — É isso aí, vamos falar pra ele que se for pra jogar contra as meninas, ninguém joga.            — Mas, além das mulheres têm o Maurício e o Sérgio que mais parecem dois barris. Não dá pra jogar com gente gorda nem com baixinho.            Os comentários se multiplicam e o tumulto se forma.</p>	<p>gênero, altura, peso e habilidades</p>
<p><b>Episódio Carlos</b>            Carlos anda mais devagar que os demais alunos da turma porque tem uma limitação física em uma das pernas. O fato de haver um aluno com limitações físicas causa inquietação em muitos alunos.            Alguns alunos extravasam por meio de comentários jocosos e piadas, outros se ocupam de apelidar o colega de aleijadinho, torto, papa-léguas, tartaruga, entre outros.            Há revolta de alguns deles com a falta de solidariedade de seus colegas mas não tomam nenhuma iniciativa em relação ao caso, outros não entendem por que Carlos não é dispensado das aulas de Educação Física e encaminhado a uma escola especial.</p>	<p>deficiência física</p>
<p><i>Episódio João</i>            Dentre os vários alunos que participam ativamente das aulas de</p>	<p>problema respiratório, liderança</p>

<p>Educação Física, João é o líder. Não importa a atividade desenvolvida nas aulas - vôlei, judô, dança ou ginástica - ele sempre está disposto a conhecer e a saber mais sobre ela. A todos os eventos propostos pela escola ele comparece. Não falta a quase nada, a não ser quando apresenta suas tradicionais crises respiratórias.</p> <p>As crises respiratórias do João não têm período certo para ocorrerem. Em algumas ocasiões de crise, João se ausenta das aulas de Educação Física. Em outras, vem regularmente às aulas e participa ativamente. Entretanto, na maioria delas, não consegue chegar ao fim.</p>	
<p><i>Episódio Marcelo</i></p> <p>Por apresentar problemas cardíacos desde o nascimento, Marcelo sempre foi zelado por cuidados da família. Frequentemente a escola regularmente desde os cinco anos de idade, e ainda hoje, nos seus quinze anos, apresenta boas notas em todas as disciplinas. A única disciplina que nunca teve nota no 'boletim' foi Educação Física. Apesar de requerer alguns cuidados especiais, a família de Marcelo sempre decidiu apresentar um atestado médico para a dispensa das referidas aulas.</p> <p>Estamos no início do ano letivo e você é o professor de Educação Física da classe em que Marcelo está matriculado, o que você faria?</p>	problema cardíaco, dispensa médica
<p><b>Episódio Waldir</b></p> <p>Era o último dia de aula do ano e a turma resolveu fazer uma festa em comemoração aos aniversariantes do ano e de despedida.</p> <p>Alunos e professores organizaram e compareceram à festa. Enfeites, música, animação e muita bebida e comida. Duas mesas foram organizadas: uma só de salgados e outra só de doce. A mesa de salgados tinha, além dos tradicionais 'isopores aromatizados', coxinhas e pastéis. A mesa de doces tinha bolo de chocolate e de banana, além de brigadeiros e beijinhos.</p> <p>Waldir, que era o gordinho da turma, permanecia distante das mesas tão fartas, não comendo sequer um pedaço de bolo. Esse fato chamou a atenção do seu professor de Educação Física, uma vez que, mesmo ele tendo dado aulas bem 'puxadas' durante todo o ano, Waldir parecia não perder um grama.</p> <p>O professor foi perguntar o que estava acontecendo e para sua surpresa Waldir respondeu:</p> <p>— “Fessor, tenho diabetes!”</p>	Diabetes
<p><i>Episódio Júlia</i></p> <p>Assim como os demais alunos da turma, Júlia está matriculada nas aulas de Educação Física que acontecem às terças e quintas-feiras, sempre às 13 horas e 30 minutos na quadra da escola.</p> <p>Após praticar qualquer atividade física que requeira algum esforço, queixa-se de dores na nuca, náuseas e tontura, sendo que seu pescoço e face ficam vermelhos, como se fossem explodir.</p> <p>Vale lembrar que Júlia é aquela aluna “das famosas encrencas”.</p> <p>Em todo problema e confusão que surgem na escola, Júlia sempre está envolvida.</p>	Credibilidade no mal estar físico relatado, identificação de alguma doença, comportamento inadequado, horário e local das aulas
<p><i>Episódio Jocelir</i></p> <p>Jocelir chegava todos os dias de batom e blusa amarrada, deixando à mostra o umbigo. Com o passar do tempo, o momento de Jocelir ir ao banheiro se tornou um verdadeiro dilema.</p> <p>No das meninas não podia entrar, afinal seus órgãos genitais eram masculinos. No dos meninos muito menos, pois era coagido e ameaçado com palavras e socos.</p>	Homossexualismo

Os dois professores de Educação Física que auxiliaram na elaboração do questionário e um companheiro do doutorado colaboraram respondendo aos episódios. Após a entrevista, os participantes deram sugestões a respeito da postura da pesquisadora e da forma de encaminhamento da entrevista, o que permitiu a elaboração de duas questões: “*Você já passou por uma situação como essa?*” e “*Como você agiu/agiria diante dela?*”, no caso de o professor não falar espontaneamente após a leitura do episódio.

### *Realização das entrevistas*

Na ocasião do recolhimento dos questionários as entrevistas foram agendadas. A pesquisadora compareceu ao local e no horário desejado pelo professor para a realização da entrevista.

Participaram das entrevistas, 77% (27) dos 35 professores que entregaram o questionário. Os motivos da não-participação dos oito professores foram: já ter feito uma exceção respondendo ao questionário, (...) *pois era pra você, Claudia. Pois você sabe que não participo destas pesquisas* (P7); um faleceu; uma mudou de cidade, outra foi re-adaptada<sup>46</sup>, e as demais (5) professoras chegaram marcar por diversas vezes a entrevista, mas quando a pesquisadora chegava ao local, alegavam ter outras atividades. Coincidentemente essas cinco professoras não tinham atuado na rede de ensino com a pesquisadora.

Após consentimento dos professores, as entrevistas foram gravadas, permitindo captar com fidelidade as respostas.

### 2.3. Análise dos dados

Algumas das respostas obtidas nos questionários possibilitaram a organização em planilhas e a construção de gráficos. Outras foram organizadas somente em planilhas. As entrevistas, após as transcrições, foram digitadas e impressas, respeitando margens à direita e à esquerda para que anotações pudessem ser feitas durante as leituras. Num primeiro momento foi realizada uma “leitura flutuante”<sup>47</sup> e os temas que surgiram foram anotados

---

<sup>46</sup> Re-adaptada: é um termo empregado no sistema de ensino paulista para dizer que o funcionário deixou de exercer suas funções para as quais foi contratado e passou a exercer atividades condizentes com a sua atual possibilidade e capacidade. Essa situação pode ser temporária ou definitiva.

<sup>47</sup> Leitura flutuante - consiste em uma primeira atividade que busca estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações (Bardim, 1977, p.96).

separadamente. Numa segunda leitura foram feitas anotações baseando-se nos temas identificados.

Os resultados estão apresentados em porcentagens tendo relação com o número total de professores participantes na etapa em que a resposta foi obtida. Nas respostas obtidas por meio de questionário a porcentagem foi calculada sobre 35 professores e nas entrevistas, sobre 27.

A maioria dos dados referentes à caracterização dos professores, do ambiente de trabalho, dos alunos, das políticas públicas e da formação inicial foi obtida por meio do questionário. Quando as informações foram obtidas por meio das entrevistas, haverá indicação no texto.

Quanto à forma de atuação diante das diferenças discentes ocorreu o oposto; os dados foram obtidos por meio das narrativas orais. Assim, quando as informações referentes a esse assunto foram advindas do questionário, haverá indicação no texto. Os relatos apresentados no texto foram escolhidos em função de melhor representarem a prática pedagógica adotada diante das diferenças.

## 2.4. Os professores e o contexto escolar

### 2.4.1. *Os professores*

Considerando o número maciço de mulheres que atuam no magistério, podemos observar que na Educação Física havia um número relevante de homens, pois tanto na primeira como na segunda etapa, 44% eram homens.

A maioria dos participantes, da primeira e da segunda etapa da pesquisa, estava na faixa etária entre 40 e 50 anos.

#### a. *Tempo de experiência em Educação Física*

A relação entre o tempo de experiência docente e o modo como se comportam os professores têm sido objeto de várias pesquisas, especialmente por considerar que a vivência docente é um processo e não uma série de acontecimentos.

A obra de Huberman (1995) é uma referência importante na área, pois foi a partir dela que Stroot (1996), Barone et al. (1996), Gonçalves (1995) e Nascimento e Graça (1998) elaboraram suas propostas de comparação entre o tempo de experiência docente e as características da atuação pedagógica.

Neste trabalho será empregada a de Nascimento e Graça (1998), pois eles, além de se basearem no estudo clássico de Huberman (1995), consideram a última etapa do processo de desenvolvimento profissional em torno dos 30 anos, o que se aproxima da realidade brasileira, e realizaram a comparação entre o tempo de experiência e as características da docência com professores de Educação Física (Quadro 5).

**QUADRO 5. Fases de comparação entre o tempo de experiência docente e características da atuação**

<b>Anos de experiência</b>	<b>Fases/Características dominantes</b>
0 - 3 anos	<i>Entrada ou sobrevivência</i> : consiste num período de transição entre a formação inicial e a atividade profissional contínua.
4 - 6 anos	<i>Consolidação</i> : há consolidação do repertório pedagógico, bem como o ajustamento e aumento do conhecimento curricular.
7 - 19 anos	<i>Diversificação ou renovação</i> : compreende o momento da carreira em que as atividades já se tornaram corriqueiras e monótonas. É quando os professores lançam-se a novas idéias e procuram viver experiências novas.
20 - 30 anos	<i>Maturidade ou estabilização</i> : fase de questionamentos sobre si próprio

Dos 35 professores três (8,6%) atuavam há menos de três anos em escolas e se enquadram na fase da *entrada ou sobrevivência*. Atuavam com contrato temporário, o que demonstra a dificuldade, para os recém-formados, de acesso às aulas de Educação Física na rede pública, seja por não ter havido concurso público, seja pelas poucas vagas existentes no quadro funcional.

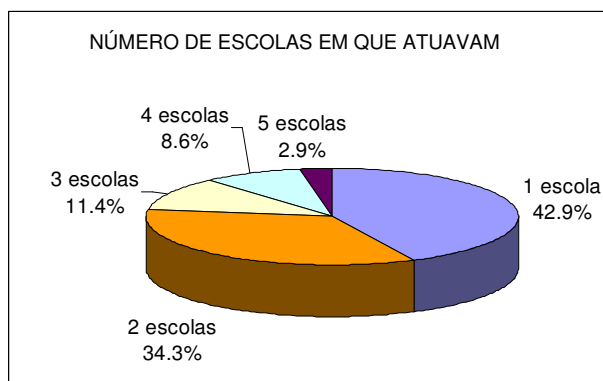
Na fase de *diversificação ou renovação*, entre 7 e 19 anos de experiência docente, estavam 28,6% (10) dos professores. Os demais 62,9% (22) estavam na fase da *maturidade ou estabilização*, ou seja, entre 20 e 30 anos de experiência. Todos os professores das fases de *diversificação e maturidade* tinham sido aprovados em concurso público ou eram “estáveis”<sup>48</sup> no serviço.

*b. Número de escolas e carga horária dos professores no momento da coleta*

<sup>48</sup> Professores estáveis: professores não aprovados em concurso público, mas que por possuírem anos de exercício no magistério público estadual ininterruptamente adquiriram, em 1993, o direito de escolher as aulas que pretendem ministrar após a escolha dos professores aprovados em concurso e antes dos que não possuem tempo contínuo no magistério. Atualmente, nenhum professor pode ser acrescentado a essa categoria (estáveis), pois esse direito cessou em 1993. Os professores que adquiriram esse direito, permanecem nessa categoria quando na escolha das aulas.



O número de escolas em que atuavam os professores variou entre uma e cinco. No Gráfico 1, podemos observar que 42,9% (15) dos professores trabalhavam somente em uma, 34,3% (12) atuavam em duas, 11,4% (quatro) em três, 8,6% (três) em quatro e 2,9% (um) atuavam em cinco escolas.



**Gráfico 1. Número de escolas em que atuavam os participantes**

Dos 35 professores, 80% (28) trabalhavam mais de 24 horas horas/aulas por semana, o restante tinha jornada parcial de trabalho. O fato de os professores não terem a carga completa de trabalho pode ser atribuído à diminuição da carga horária das aulas de Educação Física na grade curricular<sup>49</sup>, como também ao exercício de outras atividades profissionais, sejam elas relacionadas à Educação ou não.

No entanto, pode-se inferir que a falta de ter carga completa de trabalho se dava muito mais pela falta de aulas nas escolas do que por opção dos professores, pois a maioria deles ministrava aulas em mais de uma escola, demonstrando interesse em completar a jornada. A 'multijornada' se concentrava entre os professores do ensino fundamental, pois somente um dos cinco professores do ensino médio atuava em duas escolas.

Dos 35 professores, 45,7% (16) ministravam aulas no ensino fundamental; 37,1% (13) no ensino fundamental e médio e 14,2% (cinco) no ensino médio. Um professor não respondeu à questão.

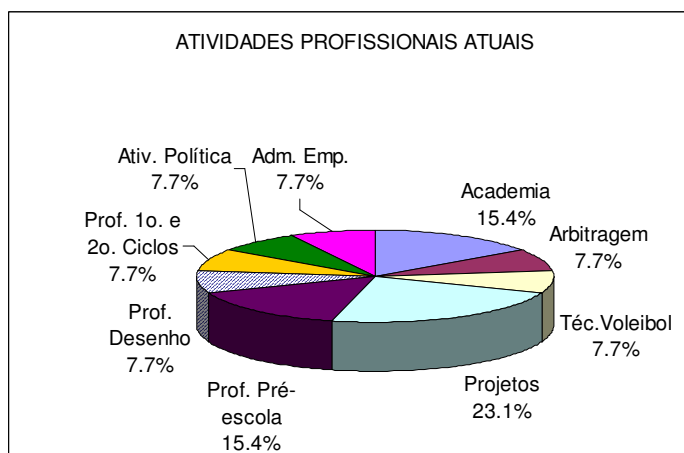
A maioria dos professores (74,4%) atuava somente em escolas públicas estaduais, 11,4% (quatro) prestavam serviços em escolas municipais e 11,4%

<sup>49</sup> Segundo as diretrizes governamentais estaduais cabe ao Conselho de Escola a decisão sobre o número de aulas semanais das disciplinas. O que ocorreu foi a diminuição do número de aulas de Educação Física e Educação Artística em grande parte delas.

em escolas municipais e estaduais; somente um professor atuava em uma escola estadual e outra mantida pelo Serviço Social da Indústria - SESI.

Na escola, além das aulas de Educação Física, 11,4% dos professores exerciam outras funções (conselheiros de série e de Escola e/ou presidente da Associação de Pais e Mestres).

Conforme exposto no Gráfico 2, 34% dos participantes tinham outras atividades profissionais. Deste total, 53% atuavam em atividades esportivas e/ou recreativas (academias, clubes esportivos, ser atleta, ser instrutor, atuar na arbitragem), 31% ministravam aulas em outros níveis e os demais (16%) em atividades não correlatas à educação (administração de empresa e atividades políticas).



**Gráfico 2. Atividades profissionais além da Educação Física escolar**

Farias, Shigunov e Nascimento (2000) analisaram a interferência negativa dos fatores pessoais como desgaste físico e emocional dos professores de Educação Física gerado pelo excessivo número de aulas ministradas e o pluriemprego, nas aulas que ministravam.

### *c. Formação inicial e continuada*

Quanto à formação inicial, 97% dos 35 professores concluíram a graduação na Fundação Educacional São Carlos (FESC) – Escola de Educação Física, e um professor (3%) em Mogi das Cruzes. Do total, 83% estavam formados há mais de 10 anos e os outros 17% entre 5 e 10 anos.

Os professores, analisando a formação inicial apontaram, o enfoque técnico-desportivo, referindo-se à exigência da performance e do rendimento

em detrimento da formação pedagógica e do desenvolvimento da aula de acordo com as características individuais dos participantes.

Quanto aos problemas referentes à grade curricular do curso (que retrata a concepção de profissional a ser formado), os professores apontaram vários aspectos que podem ser resumidos em necessidades evidenciadas a partir da prática e dizem respeito ao domínio de conteúdos considerados necessários para o exercício profissional e que deveriam ter sido oferecidos (e bem trabalhados) na formação inicial. Dentre eles podem ser citados:

1. a falta de relação nas e entre as disciplinas;
2. a falta de contextualização com o cotidiano escolar;
3. a ausência de determinadas disciplinas;
4. a falta de clareza dos objetivos das disciplinas freqüentadas;
5. a carga horária insuficiente de algumas disciplinas;
6. a organização dos estágios;
7. atividades sexistas, pois as meninas não participavam das aulas de Futebol e Judô; e os meninos, das de dança e ginástica rítmica;
8. falta de conhecimentos para atuar com as diferenças, especialmente com problemas de saúde e deficiência;
9. enfoque nas disciplinas esportivas, com ênfase na performance.

Se, por um lado, o enfoque das disciplinas técnico-desportivas foi considerado fundamental para a prática que desenvolviam, na medida em que a vivência prática propiciava segurança, por outro lado, não possibilitou a aprendizagem de outros elementos igualmente importantes da cultura corporal e para a atuação com as diferenças dos alunos.

Apesar dessas problemáticas, 71,4% dos 35 professores afirmaram existir influência do curso de graduação em suas práticas pedagógicas, 25,7% negaram qualquer tipo de impacto e 5,7% não responderam à questão. Nenhuma relação pôde ser encontrada entre essas afirmativas e a fase da carreira e a idade dos professores.

Dos 35 professores, 11% cursaram pós-graduação em nível de especialização (basquetebol, natação, recreação, administração esportiva e fisioterapia), ainda na década de 70; e 57% fizeram outros cursos em nível médio ou superior, sendo que 54% na área de humanas, incluindo: Pedagogia, Direito, Geografia, Estudos Sociais e Magistério.

Todos que cursaram 'magistério' (nível médio), o fizeram antes da graduação em Educação Física. Todos que fizeram Pedagogia concluíram-na após a Educação Física. Todos os profissionais que cursaram o Magistério fizeram também Pedagogia.

Uma professora concluiu o curso na área de biológicas (Enfermagem), dois na área de exatas (Química e Administração de Empresas; Física e Técnico em Elétrica), dois tinham habilitação para piloto de avião e um fez curso técnico em massagem.

Todos os cursos freqüentados pelos professores foram concluídos há mais de 10 anos. Comparando esse dado com o tempo de experiência docente pode-se observar que os professores estavam na fase de consolidação<sup>50</sup>.

Dos 35 professores, 89% participaram de eventos (cursos, congressos, simpósios, encontros etc.) nos cinco anos anteriores à coleta de dados, a maioria deles oferecidos pela Diretoria de Ensino (DE). Desse total, 83% afirmaram ter freqüentado cursos técnico-desportivos (modalidades esportivas, danças, ginásticas, regras etc.), 58% relacionados à área educacional (planejamento, avaliação, LDB, temas transversais, interdisciplinaridade) e 29% relativos à área de saúde (prevenção de deficiências, doenças sexualmente transmissíveis – DST/AIDS, medidas e avaliação, nutrição). Infelizmente, os cursos da DE consistiam, em sua maioria, na transposição de conhecimentos fragmentados e, segundo os professores, eram inadequados às necessidades.

O interesse dos professores em se manterem atualizados era pessoal, pois foram unânimes em afirmar que não havia incentivo por parte da escola; inclusive citaram que o corpo administrativo criava empecilhos para a participação. Esses resultados vão ao encontro dos dados de Stefane, Monteiro e Leal (2001), cujos professores de Educação Física das escolas municipais de São Carlos - SP, atuantes na educação infantil, mantinham-se interessados por atualizações.

A principal queixa (informação obtida por relato verbal) quanto aos cursos foi a falta de capacitação na área, seja de curto ou médio prazo, tais como especializações. Os professores sugeriram que as Universidades da cidade promovessem tais formações.

---

<sup>50</sup> Segundo Nascimento e Graça (1998), o período de consolidação ocorre ente 4 e 6 anos de experiência docente e está caracterizado pelo investimento profissional na busca do aumento do conhecimento curricular e consolidação do repertório pedagógico.

Sabendo que programas de formação continuada são uma tendência (Torres, 1998), seria importante que o sistema educacional valorizasse os interesses desses professores pela qualificação e promovesse cursos de formação continuada, formação que deveria estar em consonância com o contexto educacional (local, horário, material, grupo de estudos, trabalho interdisciplinar, alunos) e com as tendências educacionais mais recentes.

#### 2.4.2. As condições de trabalho

Perrenoud (1993) relata duas zonas na cultura organizacional das escolas: de invisibilidade e de visibilidade, que interferem na prática docente.

- *Na zona de invisibilidade* estão as bases conceituais e os pressupostos invisíveis, como valores, crenças e ideologias, os quais dão suporte às práticas desenvolvidas na escola.

- *Na zona de visibilidade* estão as manifestações verbais e conceituais, visuais e simbólicas, além das comportamentais. É nela que geralmente se revelam as contradições e ambigüidades entre o declarado e o efetivo. Nessa zona de visibilidade geralmente há ênfase em três grandes áreas: estrutura física, administrativa e social (relação entre alunos, pais e professores, professores e funcionários etc.), que se articulam e acabam por influenciar o trabalho docente e serem influenciadas por ele.

Nóvoa (1992) também retrata vários aspectos que interferem na atuação docente, entre eles aponta o ambiente da escola.

Conhecer as características culturais, sociais e econômicas do bairro, da escola, dos professores, do corpo administrativo e dos alunos faz parte do conjunto de conhecimentos fundamentais para o exercício da docência - o conhecimento do contexto (Garcia, 1999). Desse modo, questionou-se os professores sobre tais informações.

As aulas ocorriam de uma a três vezes por semana dependendo da escola, duravam entre 40 e 50 minutos, eram compostas, em média, por 35 alunos de ambos os sexos e somente um professor era responsável por elas. Em nenhuma das escolas elas eram oferecidas no ensino noturno.

##### a. Local das aulas

Na maioria das 20 escolas em que atuavam os professores havia ao menos uma quadra poliesportiva e em duas delas não havia qualquer espaço para a prática de atividades físicas. Essas condições fizeram com que um

número equivalente de professores considerasse os locais de atuação como adequados e inadequados.

Os motivos apresentados para a adequação do local foram: ter mais de um espaço, ser amplo, ter dimensões oficiais e ter sombra.

Para a inadequação foram: não haver espaço para a Educação Física ou ser insuficiente, principalmente por ter que dividi-lo com outros professores; por haver muitos alunos; serem turmas mistas; não ter estrutura adequada para os dias de chuva ou de sol intenso e para realização de outras atividades, tais como ginástica, atletismo; haver muitas escadas dificultando o acesso de alunos com deficiência física e visual; por estar a quadra localizada na parte central da escola, haver muitos vidros ao redor, ter piso inadequado, não ter alambrado, não ter as dimensões oficiais.

A maioria dos professores afirmou atuar com um ou mais professores simultaneamente no mesmo espaço. Nessas situações eles empregavam as seguintes estratégias: cada professor utilizava um local; escala em função do dia da semana; quando as turmas eram de faixas etárias equivalentes jogos de uma turma contra a outra eram realizados, ou ainda se uniam e dividiam o time sem considerar a turma à qual pertenciam; planejavam antecipadamente os conteúdos a serem dados, combinando quando dariam teoria e prática.

#### b. Material pedagógico

Dos 35 professores, 37% declararam que os materiais pedagógicos eram inadequados (em quantidade, qualidade e variedade insuficientes). As justificativas foram a falta de empenho ou a utilização de verbas em outras áreas pela direção, descaso por parte do governo estadual e grande número de professores utilizando o mesmo material.

Os outros 63% dos professores consideraram os materiais adequados (suficientes, variados, de qualidade e adequados para a idade). A aquisição dos mesmos ocorria com recursos próprios dos professores, investimento da Prefeitura, empenho da APM e da direção, (...) *A Direção da escola acompanha o trabalho realizado pelos professores e não deixa faltar material* (P2, relato verbal).

#### c. Horário das aulas

A partir da LDB nº. 9394/96 as aulas de Educação Física do período diurno, no estado de São Paulo, passaram a ser ministradas no mesmo período das demais aulas da grade curricular. No ensino noturno, ela passou a ser facultativa, prerrogativa que fez com que a maioria das escolas abolisse tais aulas.

Os horários das aulas foram considerados problemáticos por 49,1% dos 35 professores.

*Mas com relação a esse horário da aula que ela faz, isso é o maior crime ... que eu tenho que fazer e faço constantemente a questão de horário de aula. Então por exemplo, todo mundo sabe que o horário da manhã são os melhores horários pra fazer atividades físicas, a pessoa ah ... está com disposição, já dormiu, já levantou, tá lá pra fazer atividade, não tem o sol muito forte e tal, e com essa questão de introduzir o horário da Educação Física no horário normal das aulas, então eles acontecem, tipo assim, meio dia, né? (risos), meio dia e meio, uma hora que são horários completamente impróprios para atividade física. Então a pessoa almoça, acaba de almoçar já esta na escola e nem fez a digestão, né? Então é lógico, que uma pessoa dessa aí, aí é que está o grande problema do professor de Educação Física, porque a maioria das pessoas não entende a formação do professor de Educação Física o que acontece? Ah ... eles acham que o professor de Educação Física tem que dar aula de ginástica, porque sempre foi assim, né? ficar pulando lá na quadra, ficar fazendo flexão, né? Flexão de braço, né? Ou então dar 20 voltas na quadra, né? (...) Então o que acontece? Ele sabe que nesse horário não é pra se desenvolver uma atividade intensa, por isso que ele aprende fazer jogos e recreação, calmantes, aqueles, né?(...) Porque é uma atividade de esforço, num horário impróprio, tá? Então, o, a ... aí vai do professor saber usar uma atividade que não seja, né? (P35).*

As principais queixas foram:

- local impróprio das aulas: muito sol, vento, chuva;
- horário regular, como as demais disciplinas;
- pouco tempo de aula quando se têm alunos com necessidades educativas especiais e é necessário desenvolver atividades visando ao desenvolvimento fisiológico;
- impossibilidade de conversar com os pais e os pares;
- falta de tempo e de espaço para a higiene<sup>51</sup> dos alunos;
- transtornos para os demais professores, pela movimentação dos alunos pela escola;

<sup>51</sup> Considerando que as aulas ocorriam no horário regular das demais disciplinas da grade curricular, a questão da higiene se tornou um problema na escola, pois os professores de classe reclamavam da presença de alunos suados. Isso ocorria porque os alunos, geralmente, não traziam roupas para trocar após as aulas, não havia tempo e espaço para se lavarem.

- horários próximos ao do almoço e coincidente com outros professores de Educação Física;
- alunos sem opção de dispensa;
- prejuízo educacional e físico: alunos cansados, suados, irrequietos, com roupas inadequadas.

A justificativa verbal de que o horário não oferecia mais a opção de dispensa das aulas não é correta, pois a inclusão das aulas no horário regular não excluiu a aplicação da Resolução SE n.º 275/93 e da Lei n.º 6202/72.

Para os outros 50,9% dos professores os horários eram adequados em função: de estarem em períodos em que o sol não era forte, a digestão já tinha sido feita, permitia higiene, eram convenientes para o professor, e por permitir a participação de todos os alunos, em especial daqueles que não teriam condições financeiras para voltar em período oposto.

A presença de organização escolar e de aspectos que suportem a prática docente (local, material e tempo de aula) são, segundo Sherill et al. (1994), fatores fundamentais para possibilitar a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

#### d. Grupo de estudos

Pelas respostas dos professores não foi possível identificar a existência de grupos de estudos em cada escola, porque uma mesma escola foi avaliada por diferentes professores. Assim, de acordo com as concepções que possuíam sobre grupo de estudos, eles indicavam a sua existência ou não.

Segundo 51,9% dos 35 professores não existia grupo de estudos nas escolas em que atuavam e para 33,3% existia. Os demais professores não responderam à questão.

Nas escolas apontadas como não realizadora de grupos de estudos havia os Horários de Trabalho Pedagógico (HTP). As justificativas dadas pelos professores foram que esses momentos eram 'perdidos', pois ninguém produzia, havia somente conversas paralelas ou eles existiam somente no papel.

Os 33,3% que citaram a existência de grupos de estudos se reportaram aos HTP, alegando que nesses encontros eram discutidas questões sobre o andamento escolar, a avaliação e o planejamento; assistiam à TV Escola ou a palestras proferidas pela coordenadora.

Quatro professores reportaram que não participavam de nenhum grupo de estudo ou do HTP, pois nesses horários ministravam aulas de treinamento ou eram dispensados para compensar as horas extras. Isso demonstra a falta de organização da escola ao propor turmas de treinamento num dos poucos momentos que os professores têm para o trabalho coletivo.

O mau gerenciamento dos HTP é lamentável, pois diante da precariedade estrutural em que se encontram as escolas, a falta de discussões sobre políticas públicas, a pouca ou nenhuma possibilidade de acesso e discussão sobre as produções científicas atuais e de participação em eventos,



entre outros aspectos, esse seria um importante espaço para se trocar experiências, ler e discutir textos, elaborar atividades conjuntamente, elaborar e discutir o projeto político e pedagógico da escola; discutir as políticas públicas e suas possíveis formas de aplicação etc. O pouco aproveitamento do momento das reuniões coletivas também foi encontrado por Rangel-Betti (1998).

e. Relação entre o professor de Educação Física e os demais sujeitos da escola

Quanto ao trabalho coletivo, 54,3% (19) dos 35 professores afirmaram trabalhar com os professores das demais disciplinas, 34,3% (12) disseram que não, 5,7% (2) não sabiam da existência de trabalhos desse tipo e os outros 5,7% (2) não responderam à questão.

Os professores que afirmaram trabalhar coletivamente, disseram atuar durante os HTP e/ou em determinados momentos e em determinadas escolas, dependendo do interesse dos professores. As formas de trabalho coletivo relatadas pelos professores foram:

1. juntamente com a área de Educação Artística na organização de um desfile;
2. juntamente com os professores de sala em várias atividades;
3. na troca de experiências e opiniões, assim como no trabalho integrado com a área de Ciências;
4. envolvimento com todos os outros professores na campanha da reciclagem para arrecadar fundos para compra de material esportivo e também para desenvolver o espírito de solidariedade entre os alunos.

Pelos relatos observa-se que o trabalho coletivo não existia. Ocorriam envolvimento pontuais, seja pelo número de professores, seja por estarem restritos a organização de um evento.

Uma professora disse verbalmente que os professores trabalhavam coletivamente, pois a maioria dos professores era efetiva e os que não eram faziam a opção por trabalhar nessa escola.

Dos 34,3% dos professores que disseram não existir o trabalho coletivo na escola, alegaram a falta de planejamento com os demais professores de Educação Física; de iniciativa pessoal; de apoio na realização de atividades comemorativas; de entendimento da formação dos professores da área, acreditando que eles só serviam para dar ginástica; de participação dos professores em HTP; a existência de repulsa, ciúme e boicote dos demais professores para com a Educação Física.

As relações entre os professores e a direção, coordenação e/ou corpo administrativo foram consideradas insuficientes, como se não (...) *falássemos a mesma língua*. Diante das situações dilemas apresentadas, os professores expressaram o desejo de que a direção esclarecesse as regras da escola quanto ao uso de uniforme; apoiasse o professor diante de situações mais delicadas; orientasse os pais sobre a importância da Educação Física; organizasse os horários adequadamente; empenhasse esforços para a aquisição de materiais esportivos; respeitasse os professores, não os acusando pela falta de cuidado com o material; cobrasse o cumprimento do horário dos professores; controlasse os alunos que ficavam no pátio; permitisse o uso da sala de ginástica.

Somente 7,4% (2) dos 27 professores relataram durante a entrevista ter conhecimento do trabalho dos demais professores da área.

*Se bem que nós temos aqui (...) algumas turmas aí que tem, principalmente no período da tarde, que a professora vem fazendo um trabalho paralelo, ela está conseguindo despertar a atenção dos alunos para o handebol e a aceitação está sendo relativamente boa (P26).*

A maioria (92,6%) dos 27 entrevistados alegou ser impossível o trabalho em conjunto com o colega, em função das condições organizacionais da escola ou do professor.

*Porque todos os professores terem aula em várias escolas, é difícil comunicação entre um e outro da própria escola, né? É difícil encontrar para conversar, a gente se encontra às vezes, quando coincide horário, mas é muito rápido (P34).*

Diante dessas poucas relações sociais no contexto educacional, percebe-se um trabalho solitário, o que implica, segundo Tardif et al. (1991), mais uma perda. Isso porque, nas relações entre os professores (não só os de Educação Física), a sua figura no contexto escolar torna-se a de formador dos próprios colegas de trabalho, na medida em que durante as relações com os pares explicitam os saberes produzidos pela experiência coletiva, partilhando 'macetes', modos de fazer. Essas relações também fazem com que o professor tome:

*(...) consciência de seus próprios saberes de experiência, na medida em que devem transmiti-los, logo objetivá-los em parte, seja para si*

*mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um agente da prática, mas também um formador (Tardif et al., 1991, p. 228).*

Além dessas limitações apontadas por Tardif et al. (1991), pode-se perceber no relato verbal de P9 outras implicações do trabalho não integrado:

*Eu agora tô atravessando uma fase muito ruim (...), não, não tô legal, e eu não fiz, por exemplo, de, de descontentamento com a escola, de falta de reconhecimento, porque às vezes você se mata e não têm retorno, entendeu? Nem de direção, nem de alunos, nem de nada. Então, eu estou atravessando uma fase de baixo astral. Eu deixei de fazer o inter-classe, deixei de comemorar o dia do estudante e não teve ninguém na escola que fizesse o que eu faço aqui dentro, entendeu? Nem outros professores de Educação Física. Então eu, eu, eu não estou querendo confete não, mas é verdade. Não saiu inter-classe, não saiu comemoração nenhuma até agora, se eu não fizer, ninguém vai fazer, entendeu? Então eu fico triste com isso, porque muitas vezes você é boicotada lá em cima por outros professores, pela direção.*

A ausência de relações com a equipe educacional, a falta de apoio da direção e da coordenação, de trabalho em clima de entendimento e cooperação, de reuniões sistemáticas são aspectos que dificultam a organização de uma educação para todos (Fullan, 1991, Sherill et al., 1994).

#### f. Outras situações do contexto educacional

Além das reclamações sobre as condições físicas, materiais e humanas, 34,3% (12) dos 35 professores apontaram como limitadores da prática docente: a falta de segurança, o numeroso e diversificado grupo de alunos, a falta de adaptações das escolas para receber pessoas com necessidades educativas especiais, a inexistência de exame médico e a postura do Conselho da Escola em diminuir o número de aulas.

Os professores consideraram o trabalho da DE como positivo, por oferecer orientações e ter um acervo de filmes que auxiliava na prática pedagógica. Já os aspectos negativos citados foram a falta de cursos direcionados aos problemas escolares, de orientação sobre a dispensa de alunos participantes de religiões que punham limitações à disciplina e sobre a cobrança do uso de uniforme, e de orientação sobre o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais.

Em se comparando as condições de trabalho descritas pelos professores e as necessárias para a elaboração de uma escola para todos, pode-se dizer que muitas mudanças serão necessárias.

#### 2.4.3. Alunos

Segundo os professores, não existia qualquer documento escolar que caracterizasse os alunos e o seu universo cultural. No entanto, 7,4% (2) dos 27 entrevistados afirmaram solicitar aos alunos, no início do ano, uma descrição pessoal.

*Ainda essa semana que comecei dar aula aqui (...) nos primeiros dias eu pego e falo: Vocês vão fazer uma redação pra mim com tudo o que vocês gostam, o que não gostam, o que vocês já jogaram, o que vocês não jogaram, e a menininha já escreveu (...)* (relato verbal, P1).

Os demais professores disseram obter informações sobre os alunos por meio de observações e diálogos.

*(...) você tem que estar preparada, tem que ter um ... estar observando, é muita observação em cima dos alunos, muita conversa (...) tem que... procurar deixar ele à vontade pra eles falarem o que eles estão sentindo e aí você vai cada dia mais trabalhando em cima disso daí porque eles vão com certeza, dia-a-dia eles vão se soltando* (relato verbal, P39).

Para 42,9% dos 35 professores os alunos do período da manhã eram mais calmos e interessados do que os do período da tarde. Com exceção de 25,7% (9) dos 35 professores que não explicitaram as características do aluno ideal, alegando que este era o aluno que ele tinha no momento da pesquisa, os demais apontaram características atitudinais e intelectuais.

A maioria das citações referia-se às características atitudinais dos alunos. O maior desejo dos professores era de que os alunos fossem interessados e participativos. Desejavam também: respeito pelos professores e colegas, disciplina e bom comportamento, responsabilidade, obediência, colaboração, assiduidade, amor à pátria, 'aplicação' durante a aprendizagem, freqüência em clubes esportivos, uso do uniforme, ser aberto para novas experiências, equilibrados, com melhor auto-estima e dentro da normalidade.

Quanto às características intelectuais dos alunos, os professores desejavam que eles valorizassem a Educação Física e a escola, refletissem sobre os problemas do cotidiano e da vida escolar, fossem críticos para a reconstrução da escola, tivessem o interesse e prazer em aprender, aproveitassem melhor o momento da aula, valorizassem os conteúdos propostos por eles mesmos e pelo professor e reconhecessem a Educação Física como meio de aprendizagem cultural, de saúde e de lazer.

Essas descrições apresentadas para o aluno ideal estavam centradas na imagem do bom aluno veiculada na cultura escolar,

*(...) em valores dominantes, em conceitos de competência e excelência que estão longe de representar as reais aquisições e aptidões dos alunos porque se baseiam primeiramente em qualificações arbitrárias sobre a sua pessoa, sua maneira de ser e se comunicar, em comportamentos e atitudes que a escola valoriza como ideais e não na aprendizagem significativa de conhecimentos aplicáveis em sua vida social (Magalhães e Tancredi, 2002, p. 33).*

Os professores justificaram o modelo de aluno desejado baseando-se no que o aluno “*não tem*” em relação à cultura dominante, na “*falta de*”, tal como no estudo de Canen (2001), quando analisou que as caracterizações das crianças de classes populares são feitas

*(...) pela negação, pela qualificação, adicionando-se, ainda, estereótipos com relação a suas famílias, vistas como desestruturadas e desestruturantes, em que as relações caracterizam-se pela agressividade, pela violência e pela falta de higiene (p. 211).*

Quanto à família dos alunos, os professores relataram haver pouco envolvimento dos pais, a ponto de considerá-los negligentes na educação dos filhos. O baixo poder aquisitivo familiar foi considerado uma limitação para o desenvolvimento dos alunos, já que isso impossibilitava a participação em clubes.

Tendo em vista a relevância do envolvimento parental na divisão de responsabilidades pelo sucesso acadêmico dos alunos e na construção de uma escola para todos, *(...) mantendo-se a especificidade dos papéis de cada um dos sujeitos dessa interação (...), deveria haver (...) estudos e debates (...) nas escolas, sobre a importância de estabelecer interações com determinadas*

*características com a comunidade, interações essas que podem favorecer mudanças nas suas teorias pessoais* (Reali e Tancredi, 2002, p. 76-77).

Os professores acreditavam que se os alunos fossem como o desejado, eles poderiam trabalhar individualmente, corrigir os erros, desenvolver melhor o trabalho, desenvolver a socialização e não a formação de atletas, elaborar aulas de modo a agradar todos. Com o aluno ideal, a escola passaria a se adequar ao aluno e não ele à escola, assim como o tornaria mais consciente de que as reformas educacionais, em especial a progressão continuada, causavam prejuízos à sua aprendizagem. Por serem essas práticas condicionadas à presença de alunos ideais, supõe-se que os professores não as realizavam; entretanto, todas elas são fundamentais para a organização de uma escola voltada para o sucesso dos alunos (Cardoso, 1996; Ainscow Muncey, 1989; Carvalho, 2000; Correia, 1999; Lynch, 1989; Garcia, 1999; Zeichner, 1992 e 1993).

Lourencetti (1999) relata que a indisciplina é um dos principais problemas apresentados pelos alunos; no entanto, os professores pesquisados afirmaram ser isso esporádico nas aulas de Educação Física. O maior problema era o desinteresse, o qual está, segundo Biscaia e Brás (2000), Guedes e Guedes (1997a) e a compilação feita por Rangel-Betti (1998)<sup>52</sup>, relacionado com o passar da idade dos alunos, com a atuação dos professores e com as condições físicas e materiais da escola.

Contra essa situação de desinteresse, os professores deveriam oferecer uma variedade maior de atividades; avaliar a forma como ministravam os conteúdos, como organizavam os horários e materiais, como solicitavam o envolvimento dos alunos; observar o respeito às individualidades; verificar o 'sentido' das atividades para os alunos; observar os tipos de apoio que os alunos requeriam e eram oferecidos etc. A análise desses aspectos poderia dar indicativos para se vencer o desinteresse dos alunos, como também proporcionar aos professores a possibilidade de desenvolver habilidades e competências para atuar numa educação multicultural (Auxter, Pyfer e Hueting, 2001).

Enquanto 25,9% dos 27 professores relataram o desinteresse dos alunos, outros 55,5% disseram ser eles interessados e motivados (...) *e/les*

---

<sup>52</sup>Os estudos compilados por Rangel-Betti (1998) foram baseados em Cavigliani (1976), Brito (1990), Gambini (1995), Ávila (1995) e Vieira (1998).

ficam próximos à quadra esperando ansiosos a vez de jogar (P37, relato verbal).

#### 2.4.4. Aspectos do planejamento da disciplina

Dos 27 participantes da entrevista, 22,2% deles consideravam o planejamento de ensino importante para a elaboração e organização do próprio trabalho; entretanto, nem todos o realizavam (...) *eu estou junto com outro professor lá e como nós não temos planejamento* (P34).

A experiência docente pode ter oferecido segurança tanto para aqueles professores que disseram não mais planejar, como para aqueles que questionavam a forma equivocada como ocorriam a exigência e a elaboração dos planejamentos.

*(...) esse plano (...) eu também sou contra. Eu faço plano, o planejamento, mas eu sou contra. Como você pode planejar uma aula que você vai aplicar numa turma, principalmente de Educação Física se você desconhece a turma que você vai pegar, eu acho impossível porque poderia ser feito no 2º bimestre quando você já tem uma idéia do que você tá pegando, tá. Então eu acho irônico (...)* (P10).

Esses professores que não mais planejavam o ensino estavam na fase da *diversificação*, quando suas atividades se tornavam corriqueiras e monótonas.

A elaboração do planejamento deve ser algo incentivado na escola, pois além de organizar o trabalho docente, possibilita explicitar aos alunos o como, o porquê e o que será desenvolvido durante o ano. O planejamento oferece aos professores também a possibilidade de ver e rever os acertos e os erros de sua prática pedagógica, assim como ter novas idéias de intervenção.

Mesmo não realizando o planejamento de ensino estabelecido institucionalmente, 22,2% dos 27 professores afirmaram registrar o que faziam como modo de orientar a prática no próximo ano.

*(...) eu depois de tantos anos dando aula você acaba prevendo e todo ano você marca, eu marco aquilo que deu certo, aquilo que não deu certo. Então o que não deu certo eu tento reformular e aquilo que deu certo eu vou melhorando cada vez mais* (P11).

Ao analisar trabalhos de Auxter, Pyfer e Hueting (2001) e Dunn (1997), observa-se uma grande ênfase nesse procedimento quando se pretende organizar uma escola que garanta o sucesso de todos. Ambos afirmam que ao

ter claro o que se pretende desenvolver, o professor poderá realizar adequações às necessidades dos alunos.

A socialização era o objetivo das aulas de Educação Física para a maioria dos 35 professores (70,4%), o envolvimento em atividades de lazer para 48,1%, o desenvolvimento físico para 44,4% e a formação integral para 27,2%. Apesar de a performance esportiva não ser a mais apontada como objetivo, o desempenho esportivo ainda o era para 51,9%. Talvez a mudança mais significativa ocorrida no contexto das aulas de Educação Física nos últimos tempos tenha sido nos objetivos, já que as estruturas organizacionais da disciplina (compostas em sua quase totalidade por modalidades esportivas e organizadas em períodos bimestrais) permaneceram inalteradas.

Atingir os objetivos não foi considerado uma tarefa fácil para alguns professores, pois eles acreditavam que as informações transmitidas não chegavam a ser aprendidas pelos alunos.

*(...) Então eu acho que isso eles sabem, agora o duro tá você ... ah ... como eu vou dizer, que informação eles tem bastante, né? Agora eles não sabem aplicar (risos), eu acho isso tá em tudo, né? Com as drogas, com a orientação sexual que a gente faz, que tão tudo meio perdido. Então, eu acho ainda o que tá faltando pra essa juventude né? Mas a gente procura juntamente com outros professores auxiliar, pra que eles sejam ... adultos, né? Saudáveis ( P13).*

A organização dos conteúdos era feita em bimestres. Em geral, a cada bimestre, uma modalidade esportiva era desenvolvida.

Os conteúdos das aulas de Educação Física eram predominantemente modalidades esportivas. Poucos professores disseram utilizar ginásticas e jogos recreativos; já, os jogos de salão eram muito empregados com os alunos que apresentavam limitações à participação. Alguns professores abordavam temas como anatomia, prevenção de doenças, capacidades físicas, habilidades motoras etc. *Atividades rítmicas e expressivas* eram empregadas somente em situações festivas (por exemplo, Festa Junina).

Os jogos de salão e os conteúdos desenvolvidos teoricamente (para abordar aspectos de anatomia, regras dos esportes etc.) eram empregados, na maioria das vezes, em função das condições climáticas (dias de chuva ou de sol intenso), como forma de organizar o pouco espaço existente na escola, ou ainda com os alunos impossibilitados de participar das atividades práticas.



*(...) tem escola que também que...que eu dou teoria, então eu falo: "Tá muito sol aluno, vamos fazer: eu escrevo um pouquinho...", só pra não dizer que eles não foram lá embaixo, lá fora, "eu escrevo um pouquinho, depois nós vamos fazer atividade lá fora". Então eu dividido a aula um pouco de, de, de atividades escrita, teo...teoria e prática (P42).*

O uso de atividades teóricas nas aulas de EFE é uma das controvérsias da área. Enquanto alguns profissionais acreditam que os conhecimentos teóricos podem ser transmitidos pelas atividades práticas ou permeados por elas, outros pregam a necessidade de um momento específico. Inclusive, no meio acadêmico, há professores que defendem a elaboração de um livro didático para a área. Empregar ou não? Em que momento? Quais conhecimentos? Para responder a essas questões se faz necessário ver o papel da área que o docente assume, pois de acordo com essa definição isso será viável ou não.

Tendo em vista que os professores atuavam a partir do 3<sup>o</sup>. ciclo do ensino fundamental até as séries finais do ensino médio, esperava-se uma maior variedade de conteúdos, assim como uma concentração de atividades de acordo com a série. No entanto o que se observou foi um discurso único – o uso de modalidades esportivas independentemente da série, e a prática de alguns professores se restringindo ao futebol (para os meninos) e voleibol (para as meninas) durante todo ano. Essa postura dos professores pode refletir a influência da formação inicial e da vivência enquanto aluno no modelo tradicional-desportivo.

Seria de grande valia para os alunos que as aulas de EFE contemplassem uma gama mais variada de atividades, e as modalidades esportivas fossem apenas um dos conteúdos. As atividades deveriam ser adequadas às séries, de modo que os alunos pudessem ir gradativamente se tornando capazes de organizar, por si próprios, programas para o desenvolvimento de capacidades físicas e de habilidades motoras, adquirindo conhecimentos e competências da cultura corporal.

Os motivos<sup>53</sup> apresentados nos questionários pelos professores para a escolha dos conteúdos estavam baseados:

- *em pessoas*: a maioria (74,1%) dos professores disse considerar os alunos, 14,8% disseram respeitar a decisão entre os professores da escola e 22,2% afirmaram escolher somente os conteúdos que dominavam;
- *em estruturas da escola*: o espaço e o material pedagógico eram determinantes para 29,2% dos professores;

---

<sup>53</sup> Os professores tinham liberdade de citar quantos aspectos quisessem.

- *em documentos*: os PCN foram os documentos de consulta para escolha dos conteúdos segundo 44,4% dos professores, enquanto que para 18,5% foi a proposta curricular estadual para Educação Física;
- *em objetivos*: 40,7% dos professores justificaram a escolha em função dos objetivos que pretendiam.

Observa-se que o aspecto mais importante para a escolha dos conteúdos foram os alunos (74,1% dos professores). Basear o ensino na clientela escolar, reconhecendo as características pessoais e do grupo de alunos e os conhecimentos que trazem para a escola é fator fundamental para uma prática comprometida com as diferenças. Ao considerar os interesses e as motivações dos alunos, os professores indicam uma provável mudança dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e também enquanto aluno, pois o modelo de ensino que muito provavelmente vivenciaram em ambas situações estava pautado na transmissão de conhecimentos esportivos técnicos, realizados simultaneamente por todos os praticantes, desconsiderando assim as diferenças individuais e os interesses dos alunos.

O respeito aos interesses dos alunos justificava a permanência do ensino em modalidades esportivas, especialmente futebol de salão, voleibol e basquetebol. Pois havia

*(...) uma resistência muito grande sim, e isso está se tornando cada vez mais sério, com relação à diversificação de atividades. Eles preferem, a preferência maciça é por prática esportivas, ou basquetebol, ou futebol de salão, ou voleibol e existe ainda muita resistência quanto ao handebol, ainda (P26).*

Essa afirmação quanto ao interesse dos alunos pelas modalidades esportivas coincide com as análises dos estudos de Bracht (1992), Soares et al. (1992) e Kunz (1991).

A preferência dos alunos por esses conteúdos talvez se deva à cultura arraigada à EFE, isto é, os alunos desde pequenos vêm somente modalidades esportivas sendo desenvolvidas nas aulas e ‘sonham’ com a possibilidade de um dia (quando mais velhos) realizarem essas mesmas atividades. A mídia também pode ser outro aspecto influenciador nessa preferência dos alunos pelos esportes.

As modalidades esportivas fazem parte da cultura dominante, desse modo outras atividades, tais como capoeira, atividade do “elástico” que fazem

parte do universo dos menos favorecidos, são marginalizadas na escola. Mas por que os professores mantinham o enfoque nos esportes, se a sua prática exige justamente o que boa parte deles alegou não ter - condições adequadas de trabalho (horário, local, material, tempo de aula)? Se o maior problema enfrentado junto aos alunos era o desinteresse, por que atividades do universo cultural deles (doméstico, do bairro) não eram utilizadas?

Pérez-Gómez (1992) abre uma possibilidade de interpretação para a manutenção, pelos professores, das modalidades esportivas quando diz que

*(...) a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentes os mesmo esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível as peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias do seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar (p. 105-106) (grifo do autor).*

Talvez essa afirmativa de Pérez-Gómez (1992) não valha só para os 22,2% dos professores que afirmaram escolher os conteúdos considerando a própria experiência/domínio, mas para todos os demais que continuam centrados nesses conteúdos.

A permanência dos esportes no ensino pode ser uma forma de os professores esconderem a limitação profissional, uma vez que reconheciam que para ensinar era necessário dominar o assunto, e a sua prática docente estava baseada na demonstração dos gestos motores. Para Darido (1989), a demonstração pode fazer com que os alunos assimilem melhor determinadas práticas; entretanto, nem sempre ela se faz necessária, pois outros recursos como filmes, slides ou mesmo o exemplo de outros colegas podem ser empregados.

O fato de não serem capazes de ensinar outras atividades está relacionado ao tipo de formação que vivenciaram, centradas no conhecimento prático/corporal das modalidades esportivas, com pouca ênfase nas demais atividades da cultura corporal. Inclusive dois professores relataram dificuldades na prática docente por falta do domínio corporal em determinados conteúdos não obtidos na formação inicial.

A exigência do domínio corporal durante a formação inicial é uma questão polêmica entre os formadores, mas reconhecido pelos participantes desta pesquisa como de vital importância.

Mas por que esses professores ainda lamentam essa aprendizagem não obtida? Por que não buscaram ao longo da experiência docente aprender corporalmente outros conteúdos? Os alunos não poderiam servir como intermediários para o ensino de conhecimentos mais recentes? Será que o fato de o professor reconhecer a necessidade de voltar a estudar é algo aversivo ou vergonhoso? Ou há a idéia de que a formação inicial deve ser capaz de oferecer todos os elementos necessários para a prática docente? Isso não seria falta de compromisso com a profissão? Por que não buscaram apoio em ex-professores da faculdade, tal como os pesquisados por Lourencetti (apud Lourencetti, 1999)? A resposta para tais questões talvez seja a influência do modelo de formação inicial, a fase de desenvolvimento profissional em que se encontravam, o não fomento ao investimento profissional do local de trabalho e a fatores pessoais.

A necessidade de investimento pessoal e profissional reflete que tanto a escola como as IES devem fomentar no professor

*(...) uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (Imbernón, 2000, p. 66).*

A falta de material, de espaço e o tempo reduzido de aulas determinavam os conteúdos para 29,2% dos 35 professores. Segundo Betti, I. (1995) no caso da Educação Física a falta ou a inadequação de material

*(...) seria o mesmo que os professores de classe darem aula escrevendo em um quadro-negro arrebitado (aros e redes), pisando em um chão quebrado, onde as carteiras equilibrar-se-iam nos buracos (chão das quadras, onde os alunos podem torcer os pés a qualquer instante), sem giz, livros, cadernos e canetas (Bolas, cordas, arcos e colchões) (p. 165).*

Os documentos também embasavam a escolha dos conteúdos; 44,4% dos 35 professores consultavam os PCN e 18,5%, a Proposta Estadual de Educação Física. Apesar de esses documentos trazerem um referencial teórico atualizado sobre cultura corporal e a importância da participação de todos,

seus reflexos não puderam ser observados nos dados analisados na escolha dos conteúdos. Será que os professores não citaram o uso desses documentos somente como forma de manter o discurso oficial da instituição, conforme exposto por Connelly e Clandinin (1996)?

A não-citação dos PCN por 55,6% dos 35 professores pode conduzir a algumas inferências, entre elas, o esquecimento e/ou a sua não utilização. A não-utilização, assim como o uso somente de jargões, pode ocorrer pelos aspectos discutidos anteriormente: inadequação contextual dos documentos oficiais, falta de envolvimento dos professores na elaboração e discussão, problemas que podem também ter influenciado nas poucas citações da proposta estadual.

Os objetivos direcionavam a escolha dos conteúdos segundo 40,7% dos professores. Analisando os principais objetivos citados: *socialização, prática de atividades de lazer, prática de modalidades esportivas e formação física*, percebe-se um empobrecimento da área tendo em vista seu papel de:

(...) *favorecer o conhecimento e vivência sistematizada da cultura do movimento humano, balizado por uma postura reflexiva, no sentido da aquisição da autonomia necessária a uma prática intencional, que considere o lúdico e os processos sócio-comunicativos, na percepção da ampliação da formação cultural e da adoção de um estilo de vida ativo e saudável* (Rezende, 2002).

A escolha dos conteúdos ocorria juntamente com os demais professores de Educação Física da escola, segundo 51,4% dos 35 participantes; 5,7% contavam com a participação da direção, coordenação e alunos; e outros 5,7% somente dos alunos. Os demais 37,2% não fizeram referências às pessoas envolvidas no processo de escolha dos conteúdos.

A justificativa apresentada para essa postura centralizada no professor estava relacionada ao corpo de conhecimentos que ele possuía. (...) *Talvez ele seja a pessoa mais indicada para isso, pois estuda para esta finalidade condiscipente com a área de trabalho* (P32). O corpo de conhecimentos do professor não pode excluir a construção do processo educacional coletivo, pois o envolvimento em processos e tomadas de decisão (nas várias esferas) é fundamental para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para a responsabilização das decisões tomadas. Os alunos, ao serem estimulados ao envolvimento, podem assumir um comprometimento com a própria educação e com a escola.

A centralização das decisões na figura do professor denota um *estilo profissional* autoritário, comum nos currículos de formação de professores dentro da racionalidade técnica. Para Carlsen (apud Garcia, 1999), posturas autoritárias podem retratar a falta de conhecimento do conteúdo.

Garcia (1999), baseando-se nos trabalhos de Ball (1988b); Ball e McDiarmid (1989) e Reynolds (1992), afirma que a escolha dos conteúdos e a forma como os ensina envolvem os conhecimentos do conteúdo e da didática do conteúdo, as crenças, atitudes, disposições e sentimentos pela matéria que ensinam. Esses aspectos fazem com que os professores tenham preferência por ensinar determinados conteúdos, pois possuem autoconceito quanto à sua capacidade para ensinar determinadas disciplinas e não outras.

Quanto ao processo de avaliação, 8,6% dos 35 professores promoviam a auto-avaliação do aluno, os outros 91,4% centralizavam as decisões.

Descrever os pontos do processo de avaliação, tais como os instrumentos e os critérios adotados, não foi tarefa fácil para os professores. Talvez as dificuldades estejam relacionadas à falta de clareza dos objetivos da área; à desvalorização da área com a inexistência de reprovação e aos conteúdos curriculares essencialmente práticos, e considerar a performance seria injusto.

Atualmente somente faltas em excesso podem reprovar o aluno na disciplina Educação Física e, mesmo assim, é facultado a ele o direito de reposição no final do ano. Em suma, a não ser que seja uma opção do aluno, ele jamais será reprovado.

*(...) nós sabemos que os alunos hoje sabem que a Educação Física não reprova. E ... e ... eu acho que isso daí já é um argumento suficiente para eles não atenderem nosso pedido (P34).*

Os processos de avaliação foram apontados por Cardoso (1996) como um dos aspectos que poderiam contribuir para as desigualdades na escola. Através de meios e técnicas específicos — testes, exames — a escola “mede” os talentos individuais em relação àqueles saberes que privilegia. Nesse processo, o sistema educativo tende a assumir-se neutro e aparentemente imparcial, no pressuposto de que todos são considerados iguais perante a escola. Essa perspectiva corresponde ao conceito liberal de “*igualdade de oportunidades*”, segundo o qual todos têm as mesmas chances de ter sucesso independentemente da sua origem. Para isso basta que os alunos se apliquem e se esforcem. Essa convicção simplista é, muitas vezes, expressa pelos professores ao referirem que tratam todos os alunos da mesma maneira, ou que, para eles, os alunos são todos iguais, subentendendo assim que todos têm as mesmas oportunidades.

Uma avaliação equivocada faz com que as pessoas sejam avaliadas/julgadas não pelos seus méritos, mas em função das idéias equivocadas que se têm do grupo e de seus indivíduos, assim a (...) *ignorância*

*em si não faz nascer o preconceito, mas favorece o seu desenvolvimento (...), pois se admite (...) erradamente que todos os membros de um mesmo grupo são idênticos e que as exceções não existem ou são insignificantes* (Souza, 2000, p. 6).

Entre as várias habilidades necessárias para a atuação intercultural, as avaliativas são fundamentais para os professores emitirem juízos e valores sobre as atividades educativas e os resultados obtidos (Pollard e Tann apud Garcia, 1992; Barbosa, 1996; Fullan, 1991; Carvalho, 1996a e 2000; Dunn, 1997; Correia, 1999; Zeichner, 1993 e Auxter, Pyfer e Huettig, 2001).

#### *2.4.5. Dinâmica das aulas*

As aulas eram compostas somente pela prática de esportes, com raras exceções, os professores disseram organizá-las em dois momentos: o aquecimento e o jogo.

Diante do ensino quase que exclusivo das modalidades esportivas, a composição dos times era outro aspecto que envolvia decisões do professor. Essa tarefa estava a cargo do professor e, em alguns casos, do aluno. Todos os professores indicaram que a composição dos times deveria proporcionar a inclusão de todos os alunos; para isso, empregavam estratégias variadas, tais como: de acordo com a ordem numérica, por serem mais ou menos habilidosos, agrupando os mais e os menos habilidosos em um grupo etc. Quando os alunos escolhiam, os professores relataram que eles já conheciam a postura diante da escolha dos times e, desse modo, estavam acostumados a realizar a tarefa sem exclusões. Nesse sentido, os alunos tinham que demonstrar uma postura não discriminatória, mesmo que forçada pelas contingências estabelecidas pelos professores.

Para evitar exclusões, os professores escolhiam as equipes ou retiravam alguém que tivesse entrado indevidamente. Essas estratégias para escolha dos times parecem ser algo de consenso entre os docentes da área, pois foram também relatadas pelos professores pesquisados por Darido (1997) e por Rangel-Betti (1998). Permitir o envolvimento de todos denota conhecimento pessoal e profissional do professor, por evitar situações de discriminações que talvez tenha vivenciado enquanto aluno e por se diferenciar da formação inicial, na qual os grupos eram separados de acordo com as habilidades e, em alguns casos, os menos habilidosos nem chegavam a jogar.

Se, por um lado, a postura diretiva do professor pode ser vista como adequada para a intervenção diante de possíveis situações de exclusão, por outro lado, pode ser vista

como demonstração do “pequeno poder” na cultura escolar. O fato de o professor pouco participar das decisões educacionais na elaboração de políticas públicas, nos planos de capacitação docente ou mesmo em projetos político-pedagógicos, pode fazer com que ele reaplique o que vive, ou seja, a tomada de decisões sem a participação dos elementos que estão na base da estruturação social. Como afirma Torres (1999), (...) *as instituições e os programas de formação docente têm sido a melhor ‘escola de demonstração’ da escola de transmissão, autoritária, burocrática...* (p.106).

As verbalizações eram o principal meio de comunicação entre o professor e os alunos, pois eram empregadas nas correções, instruções e orientações das atividades. Em atividades envolvendo gestos motores específicos, como os fundamentos esportivos, os professores disseram verbalizar o movimento a ser feito associando à demonstração corporal (feita por ele ou por algum aluno).

Dos 27 professores, 88,8% deles chamavam a atenção dos alunos verbalmente e afirmaram que essa intervenção ocorreria de modo respeitoso: (...) *Eu acho que a gente tem que respeitar a intimidade de cada um* (P22). Posturas de respeito eram cobradas por 74% dos 27 professores. Nas relações estabelecidas entre os próprios alunos (...) *já é colocado que cada um é um, e tem que respeitar o outro* (P8).

Além dos aspectos apresentados que caracterizavam os professores e o contexto escolar em que atuavam, questionou-se por meio de outro instrumento (a entrevista) como eles enfrentavam situações do cotidiano escolar envolvendo as diferenças dos alunos.



### **CAPÍTULO 3. FORMAS DE ENFRENTAMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DE SITUAÇÕES COTIDIANAS ENVOLVENDO AS DIFERENÇAS DOS ALUNOS**

Atuar adequadamente diante da diversidade do contexto escolar tem sido um dos pontos que permeiam os pensamentos de pesquisadores, professores, futuros professores, diretores; enfim, daqueles que buscam uma escola comprometida com o acesso, permanência e sucesso de todos os alunos.

No contexto da Educação Física, os relatos das pesquisas têm apontado que a formação na área não está preparando, desde longo tempo, o professor para atuar na realidade educacional; pelo contrário, ela está direcionada para o trabalho com alunos perfeitos, com habilidades e capacidades, e em ambientes ideais, contendo material, equipamentos, espaço amplo e adequado à prática de atividades físicas, com apoio institucional, etc. E a formação dos professores participantes desta pesquisa não foi diferente.

Associado aos problemas da formação, as condições de trabalho também não têm favorecido uma atuação que permita a inserção de todos os alunos. Rangel-Betti (apud Rangel-Betti, 1998) afirma que o professor de Educação Física em escolas de ensino fundamental e médio tem que controlar muitos mais aspectos ambientais, temporais, estruturais, sociais, pedagógicos, políticos, etc. do que os demais professores, uma vez que (...) *lida com muito mais 'fatores intervenientes' do que qualquer outra profissão, justamente porque trata com o ser humano em toda sua complexidade* (p. 27).

Entre as inúmeras diferenças que compõem as particularidades dos indivíduos, algumas, em particular, geravam situações problemáticas na prática docente dos professores de Educação Física: a opção religiosa e sexual, a raça, a presença de pessoas com necessidades educativas especiais, as diferenças físicas e os problemas de saúde.

Empregando-se de entrevista, baseada nos episódios de ensino, obteve-se as narrativas dos 27 professores. As situações elaboradas foram adequadas ao contexto dos professores, pois pouquíssimos não tinham enfrentado as situações expostas durante a experiência profissional.

Os professores expressaram seus pensamentos de modo prático, contextualizado, pessoal e baseado nas compreensões sobre situações

específicas de trabalho; permitindo identificar as formas de enfrentamento empregadas, tal como na análise de Mizukami (1996).

As formas diferenciadas de enfrentar cada uma das situações eram empregadas como meio de manter o bom andamento escolar e estavam relacionadas ao repertório de conhecimentos e competências que os professores possuíam e as condições de trabalho.

As narrativas dos professores disseram a respeito das formas de enfrentamento diante do objeto de estudo do episódio e das manifestações dos alunos, consideradas por uns como preconceituosas e por outros como brincadeiras, perante os colegas. Além das temáticas previstas outras foram abordadas pelos professores: turmas mistas, uso do uniforme, dispensa de alunas de religiões que colocavam limitação a prática da Educação Física, alunos encenqueiros, envolvidos com drogas, obesos e anoréxicos.

As manifestações entre os alunos surgiam quando o desempenho dos alunos era insuficiente nas atividades desenvolvidas em aula (lembrando que eram basicamente modalidades esportivas). Os alunos com deficiência e problemas de saúde eram, segundo os professores, poupados de tais comentários.

Os resultados de “Isabel” e do conjunto “João”, “Marcelo”, “Waldir” e “Julia” estão organizados em sub-tópicos de acordo com as temáticas surgidas, os demais estão descrevem a existência da problemática apresentada, as formas de enfrentamento diante delas e a presença e a forma de enfrentamento diante de possíveis comentários jocosos e atitudes discriminatórias.

### 3.1. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações envolvendo a diversidade racial

#### Episódio Toshiro

*Suponha que você, amanhã, ao ir para à quadra escute o seguinte diálogo:*

*— Professor, não deixa o Toshiro correr muito, pois se ele já é amarelo vai ficar mais pálido se fizer qualquer esforço.*

*— Sabe o que é a mesma coisa? Dois japoneses, um rindo e o outro chorando.*

*— Toshiro, vê se desta vez você abre o olho pra enxergar a bola.*

*— Coitado, além de amarelo, é baixinho e não enxerga direito.*

*Você vê que Toshiro parece não se incomodar com as gozações.*

Nesse episódio, somente a questão racial foi abordada nas narrativas dos professores, as demais questões (altura e deficiência visual) que se esperavam, não foram comentadas.

As narrativas de todos os professores sobre a questão racial se pautaram na questão do negro, apesar de o episódio se referir a um oriental. Isso talvez tenha ocorrido por ser mais comum a presença de negros nas escolas, segundo a maioria dos professores; inclusive dois deles (da mesma escola) afirmaram ter 90% de alunos negros ou descendentes. Somente dois comentaram ter orientais, já que os alunos de um convênio estabelecido entre uma escola de futebol e países orientais eram encaminhados para lá. Diante disso pode-se inferir que havia poucos orientais e/ou poucas atitudes discriminatórias contra eles.

O único problema identificado pelos professores diante de alunos de diferentes raças foi a presença de comentários jocosos, do tipo: “*Oh negão!*”; “*Oh! Macaca!*”, “*Abre o olho, japa!*”, empregados pelos alunos quando os colegas apresentavam desempenho insatisfatório durante os jogos, sendo eles ou não da mesma raça.

*(...) Geralmente é o que eles falam: “Ô seu preto! Ô seu o quê!” Faz um exercício mal feito e eles já falam, né? “Olha o serviço de preto! Olha a cor dele!” Essas coisas (P1).*

*(...) então eles mesmos falam: “Olha não tá me enxergando aqui? Tá de dia ainda?” Então por parte deles é ... eles mesmos levam numa boa isso aí (P25).*

Nenhuma atitude discriminatória, como retirar da equipe o aluno porque era de outra raça foi descrita pelos professores. Isso talvez ocorresse pelo bom desempenho físico e desportivo dos afro-brasileiros na maior parte das modalidades esportivas.

Para 44,4% dos 27 professores esses comentários eram identificados como atitudes preconceituosas e para 37% eram vistos como “brincadeiras”, pois “*os alunos não têm maldade*”, intenção de “*ferir*” o colega, apenas comentam uma característica como fazem com as diferenças físicas: “*Oh baixinho, vê se pega essa bola!*”. Desse modo, não as reconheciam como preconceito. Os demais 18,5% dos professores não abordaram a questão da existência do preconceito, somente narraram suas atuações.

Ao considerarem os comentários dos alunos como “brincadeiras”, os professores contribuíam para a manutenção do preconceito entre os alunos. Contrários a isso, alguns professores afirmaram que chamar os alunos pela raça era uma forma de desrespeito.

*(...) Agora nunca deixar que ... se ganhe apelidos, eu sou contra apelidos, não acho que o apelido é legal, eu acho que se fosse apelido você não ia se chamar Claudia, né? Você podia chamar sei lá, altinha, vamos dizer assim, né? Você não é altinha! Você é a Claudia! (P11).*

Independentemente de reconhecer os comentários jocosos como preconceituosos ou “brincadeiras”, todos intervinham diante deles. As intervenções tinham por objetivo evitar e combater tais comentários, manter o controle sobre o comportamento dos alunos e garantir o bom andamento da aula.

Com exceção de um professor que disse receber ordens da direção para encaminhar os casos de preconceito racial para sua pessoa, todos os demais intervinham junto aos alunos.

As intervenções imediatas ou posteriores dos professores diante dos comentários jocosos estavam baseadas em simulações, filmes, textos e conversas, as quais ocorriam: com a classe toda; com o aluno que sofria a discriminação; com os que discriminavam; e somente com os envolvidos na situação.

As temáticas das conversas estão escritas abaixo.

*1) Com a classe toda*

A maioria dos professores (63%) disse conversar com a classe toda sobre respeito às diferenças e cidadania, conduzindo os alunos a se colocarem no lugar do outro e/ou criando situações preconceituosas para eles refletirem. As discussões estavam centradas nas diferenças individuais e não em preconceitos e discriminações.

*(...) Olha nunca trabalhei essa parte não, sabe, mas participando de OT e tudo, que agora saiu sobre esse negócio de cidadania, né? Ah ... o respeito, as coisas, porque é uma coisa que a gente sabe só pra si, aprende, né? Por exemplo, eu nunca tive esse problema, minhas filhas não, mas em relação ao aluno a gente sabe que tem todos esses ah ... essas diferenças ah ... então eu não cheguei trabalhar essa parte de ... ah ... direto esse problema, até trabalhei cidadania, explicações, falando*

*com ele, ah ... sobre a ... como tem que agir com seus semelhantes, coisa e tal, mas você ... um assunto dia a dia, sem aprofundar, né? Sem ter, mesmo que mostrar o erro ou esse tipo de preconceito, não, é apenas, ah ... só mesmo uma noção mesmo de cidadania, de como ele tem que ... respeitar seu semelhante pra ser respeitado (P39).*

Dois professores abordaram a história das diferentes raças na humanidade, apontando a luta delas na sociedade.

*(...) japonês tem assim aquele, esforçado, é uma pessoa super dedicada. O negro ele é super batalhador, porque eu sempre digo que ah ... o branco ele só tinha que administrar, só teve que administrar e hoje ainda a gente está numa miséria só. O preto não! Saiu do nada como escravo, não tinha nenhuma herança e hoje ele é o que é, né? (P36).*

Essa postura reconhecida como um processo de harmonização intercultural

*(...) não pode ser pensado sem equacionar a questão dos contributos tendencialmente desiguais e eventualmente conflituais de cada cultura particular para a construção da cultura comum. Dizer que todas as culturas são igualmente importantes e tem o mesmo peso nessa construção pode exprimir mais um desejo do que uma realidade e ser uma ilusão ingênua e perigosa (Barbosa, 1996, p. 24).*

Um professor disse pedir ao aluno discriminado que falasse sobre a importância da sua raça para a classe toda, como forma de expor a riqueza da sua cultura.

*(...) Com certeza eu ia procurar continuar voltando as atenções para o Toshiro, pra que o pessoal esgotasse todos os ... os recursos com o Toshiro, né? Depois eu ia fazer o Toshiro colocar tudo que ele sabe, que ele sabe do povo dele lá no Japão, que o japonês saber fazer, porque o japonês é amarelo, ele dá um ... sabe? mesmo que não fosse na mesma aula, mas ele ia tentar fazer o pessoal respeitar muito mais ele por ser japonês, por vir de onde vir, por estar num país de 1º mundo, por ser, né? de um país de 1º mundo e a gente ia aproveitar pra conhecer bastante sobre o esporte lá na, na, no Japão, onde, de onde quer que ele tenha vindo (P24).*

A prática de P24, ao considerar a diferença racial como riqueza a ser preservada e explorada educacionalmente, reflete uma postura dentro da interculturalidade exposta por Hannoun (1987).

Quatro professores usavam filmes e textos sobre a importância das raças na sociedade como formas de evitar a ocorrência de atitudes e comentários preconceituosos e como meios para discutir a postura discriminatória ocorrida durante a aula. Dois professores trabalhavam em conjunto com a professora de Educação Artística na promoção de eventos que abordassem as questões de preconceitos e a exposição verbal dos alunos sobre a sua raça.

*(...) eu tentei simular pra eles um tipo de episódio que eles estão assistindo algo na TV, onde eles não podem interferir, mas eles sabem quem é o culpado. No caso do filme, que está se tratando de uma escola, o aluno que não tem nada a ver e leva a culpa de algo que outro fez, é sobre uma segregação entre toda a escola. Que eles acham disso? Eu acho errado, professora, porque coitado, ah, porque fizeram isso com ele, está errado. Então eu coloquei a mesma coisa em relação à criança que está sofrendo aquele apelido como ele se colocaria, ele chamando o menino, separando o menino por causa de certas deficiências que o menino apresentava, ele separar a criança daquele modo, ah ... é ruim, professora, realmente (P41).*

A valorização das culturas, o trabalho coletivo e o uso de recursos pedagógicos são estratégias sugeridas pela literatura como forma de discutir as diferenças e combater os preconceitos associados a elas.

## *2) Com os alunos que 'sofriam' preconceito*

Os professores tentavam identificar o motivo da não reação dos alunos diante dos comentários e os orientavam quanto às atitudes que deveriam tomar e quais seriam as suas com a classe/aluno diante do fato. De modo geral eles disseram:

- apoiá-lo na não-reação, pois ao ficar quieto estaria fortalecendo sua personalidade para enfrentar os problemas do dia-a-dia;
- orientá-lo para reagir e defender-se diante dos comentários;
- orientá-lo para assumir a condição de ser japonês ou negro quando ouvissem “Japa” ou “Negrão”, pois desse modo os comentários diminuiriam com o tempo;
- conversar sobre o fato de estas pessoas que discriminam não reconhecerem os próprios defeitos e as qualidades dos outros.

O professor ao incentivar a não reação por parte do aluno diante da sua condição reforçava os estereótipos, pois não trazia para a discussão os preconceitos existentes nos comentários jocosos.

### 3) Com o aluno que discriminava

Na tentativa de coibir novas ocorrências, 51,9% dos professores disseram intervir diretamente com o(s) aluno(s) que estava(m) utilizando expressões relativas à raça.

As intervenções adotadas pelos professores para com esses alunos foram:

- solicitar para que se colocasse no lugar do colega discriminado (a mais citada, 42,9% dos professores);
- dizer que a atitude não era correta;
- ignorá-lo;
- mandar parar com os comportamentos preconceituosos;
- mandar pedir desculpas;
- solicitar sua saída da atividade;
- em casos extremos, encaminhá-lo à Direção da escola;
- criar “brincadeiras” que expusessem as debilidades dele.

(...) Se você ... que usa óculos, alguém comentasse isso, fala isso de você, que você usa óculos, por isso que você não enxerga a bola, vou pondo outras situações, que às vezes eles não percebem que todos nós temos limitações. Então eu vou colocando “Você ficaria contente?”, “Ah, eu não”, “Então não faça pros outros o que você não quer que façam pra você” (P36).

### 4) Somente com os alunos envolvidos na situação

Dos 27 professores, 14,8% disseram chamar os alunos envolvidos na situação (quem fazia e quem sofria a discriminação) para acarear o que tinha acontecido.

(...) *Eu cheguei um dia de manhã e aí um dos meninos, um loirinho, pequeno (...) estava com uma marca simplesmente de cinco, cinco dedos visível no rosto, e chorava do meu lado (...): “Tia, o Anderson me bateu.” Eu falei: “Eu estou vendo que ele te bateu, que alguém te bateu, mas por que ele te deu esse tapa?”. Esse tapa? E o menino, é lógico, que estava sendo acusado veio correndo, porque ele sabia que eu ia querer saber o motivo dele ter batido no colega. “É porque ele me chamou de negrão”. Na hora eu fiquei meio, assim, sem ter, sem que atitude eu devia tomar, então eu levei o Anderson, mais o colega que – Tiago (...) numa sala da assistência lá que (...) tinha uns espelhos grandes. Eu coloquei o Anderson de frente pro espelho grande e falei pra ele: “Você me escolhe a cor, que você é.” Ah! Ele falou: “Negro”, “Muito bem Anderson, você é negro”. Eu segurei nele e falei: “Que cor novamente você é?”, “Negro”, “Negro então é uma*

*raça, sinta-se orgulhoso, porque constitui uma história.” Peguei o outro coloquei na frente do espelho, “Que cor você é?”, “Sou branco.”, “Portanto orgulho, você é uma raça branca, porque tem que ter orgulho, porque constitui história.”, “Agora porque vocês dois estão juntos? Negro e Branco?”, “Porque somos crianças”, os dois falaram. Eu falei: “Portanto o que vocês devem ser para constituir história?”, “Amigos”, “Aquele que briga porque um chamou o que ele é e não está aceitando a cor que é, então quando a gente se gosta, Anderson, a gente aceita, gosta de ser negro, porque você é negro. Se alguém chamar você de negrão: “Pô, sô negrão grandão!” (risadas) De certa maneira ele invocou, que de tal maneira que ele era negro, que hoje quando cruço com ele, também estudando no Conde, ele sempre lembra de mim, né? É com orgulho que eu falo que eu cruço. Só que o professor em si, ele tem que criar de maneira tão rápida uma resposta para ele, que ele tem uma saída e quando há saída e sai tão bem, eu me senti tão orgulhosa de tomar uma atitude daquela (P41).*

A estratégia de intervenção relatada por P41 expõe alguns aspectos envolvendo a realização de processos reflexivos, a avaliação da prática e os conhecimentos e competências necessárias para agir diante de situações não planejadas do cotidiano escolar. Essa forma de enfrentamento diferenciada dos demais professores pode estar relacionada ao fato da vivência pessoal em um meio diferenciado, (...) *vim numa cidade porque eu fui criada junto com os peões, tá. Então não existia essa diferença de cor.*

Entretanto, chamar alguém de “Negrão”, “Japa” tem conotação preconceituosa, racista e pejorativa, pois quando o aluno vai ofender o colega branco não fala “Branção”, pois isso em nossa cultura jamais será considerado ofensivo.

As práticas pedagógicas relatadas pelos professores não eram excludentes e estavam condicionadas ao momento e à reação ou não dos alunos que sofriam a discriminação.

Dos 27 professores, 33,3% não intervinham na situação quando os alunos não se manifestavam contra as atitudes preconceituosas sofridas e quando eles resolviam espontaneamente os conflitos.

*Se ele não se incomoda é porque ele não está recebendo como ofensa. Então a gente não precisa intervir com ... praticamente de maneira nenhuma, agora se por acaso o menino, o aluno se ofendesse com as brincadeiras, ele teria que pôr um paradeiro nisso e pôr limitações (P10).*

Olha não tá me enxergando aqui? Tá de dia ainda. Então por parte deles é ... eles mesmos levam numa boa isso aí (P25).

A justificativa para a não-reação dos alunos talvez se dê porque:



*(...) esse tipo de episódio é muito comum e inclusive faz parte da cultura dos alunos, não é? esse tom de gozação, de brincadeira. Isso acontece realmente, com frequência, vamos dizer assim, o aluno não leva isso tão a sério, isso não o deixa inibido (P26).*

Quatro professores disseram não valorizar as atitudes discriminatórias dos alunos e para isso iniciavam um novo assunto com o objetivo de desviar a atenção.

*Sabe, é muito corriqueira essa situação, não digo com o amarelo, japonês, mas a ... com negro (...). Então sinceramente às vezes a gente não tem muito ... muito que a fazer. Mas, às vezes na hora que as crianças brincam e gozam do outro eu não dou muita ... importância. Já mudo: "Vamos fazer outra atividade?" principalmente como no caso do Toshiro que ele parece não se incomodar com as gozações. Então eu mudo de assunto: "Vamos embora, vamos fazer outra coisa!" e ... só que no outro dia eu volto e tem que ter (...)" (P36, grifo meu).*

A falta de conhecimentos e competências para atuar diante do preconceito talvez seja o motivo principal para a não-intervenção desses professores.

Apesar de a presença dos comentários jocosos em relação à raça estarem condicionados ao desempenho físico/esportivo dos alunos, nenhum professor relatou oferecer outras atividades. Isso confirma a postura relatada por todos os professores em não fazer alterações no processo pedagógico em função da questão racial, como demonstra o tipo de formação inicial que tiveram e a não-atualização dos demais elementos da cultura corporal ao longo da experiência profissional.

Os 18,5% (cinco) dos professores afro-brasileiros reconheciam o preconceito na sociedade, mas nenhum o tinha sofrido, assim como sua família.

*(...) eu não tenho o que falar de discriminação ... porque eu acho assim, que existe, existe, porque às vezes quando vai falar do negro eu sinto que eles nem querem saber - os brancos, eu sinto sim. Como que eu tive uma ... uma HTPC esses dias, não quero citar aonde foi, nós estávamos assistindo um negócio de negros, quando nós fomos ver não tinha ninguém na sala. E mostrando a ... África mesmo ... a África mesmo, eu achei assim, foi levantando quando fui ver só ficou 2 ou 3 pra discutir o assunto (...) eles me tratam bem, não sei. Eu venho, sento, como, bebo (risos) não tem discriminação. Na sala de aula eu posso chegar no colegial, no Álvaro Guião eles me tratam bem, levo pros jogos, em qualquer lugar eles me tratam bem. Então*

*eu acho pra, sei lá, só se eles falam por trás de mim (risos). Mas na frente me tratam bem (P42).*

Desses professores, somente P42 participava de um movimento sobre consciência negra, talvez isso tenha contribuído para que ela fosse a participante com o maior número de comentários a respeito do episódio. Entre esses comentários, ela expôs a falta de interesse dos colegas pelas discussões quanto à raça negra e apontou a importância do envolvimento familiar na educação contra o preconceito e discriminação: (...) *eu acho que já vem dentro da casa da pessoa, os pais conversarem como tem que ser tratado cada um na sala de aula, não só na sala de aula, em todo lugar.* O envolvimento familiar é fundamental para a construção de uma escola cujas diferenças sejam respeitadas e valorizadas (Block e Brady, 1999; De Pauw e Karp, 1996; Block e Vogler, 1994; Heenan, 1994).

Estranhamente P42 comentou sua “impotência” diante de uma situação envolvendo uma aluna negra

*(...) a menina esses tempos mesmo em outra escola que eu estive, a menina chorou tanto que xingou ela de macaca: “Oh, essa macaca não pega essa bola” e aí eu tive que, eu tive que levar na direção, porque eu não posso tomar atitude, porque eu também tenho, eu também sou da raça negra, não tem como eu discutir esse assunto (grifo meu).*

Considerando a análise de Sacristán (2001) de que as diferenças são esquecidas, retificadas ou incentivadas nas decisões pedagógicas, observa-se que os professores utilizaram atitudes de enfrentamento diante das situações de preconceito, buscando a retificação das diferenças, empregando para isso: simulações, materiais pedagógicos (filmes, textos), além de conversas e discussões sobre cidadania, respeito às diferenças, valor das raças na sociedade.

Apesar das estratégias empregadas como forma de enfrentamento aos comentários jocosos, as diferenças serem reconhecidas e valorizadas, como na multiculturalidade (Hannoun, 1987), a questão do preconceito não foi discutida direta e abertamente, conforme sugere Sacristán (2000).

Comparando os dados com a obra de Cardoso (1996b), observa-se que, apesar de os professores explicitarem práticas pedagógicas direcionadas numa perspectiva pluralista, alguns dos ideais implícitos não foram garantidos: as mesmas chances de sucesso educativo e a eliminação de todas as expressões

de preconceito pessoal e institucional. Associando-se a isso, as desigualdades educativas talvez permaneçam pela forma como os alunos são/estão diferenciados e polarizados e pela forma de organização e de gestão administrativa da escola (Cardoso, 1996).

Concluindo, os dados apontam que a diferença racial não era motivo de problemas para a prática pedagógica dos professores a não ser pela presença de comentários jocosos, ocorridos diante da falta de habilidade físico-desportiva do aluno. Diante dos comentários os professores intervinham ou não dependendo da reação ou não do aluno discriminado, dos conhecimentos que possuíam para atuar diante dos preconceitos e das próprias crenças e valores. As intervenções consistiam em conversas (apoiadas ou não em simulações e/ou materiais pedagógicos) com: a classe toda, os alunos que recebiam os comentários, os que discriminavam e/ou com os envolvidos na situação. O enfoque das conversas, em geral, estava em incentivar a reflexão sobre as posturas preconceituosas adotadas por ele ou por alguém da classe, o que contribui para a revisão de crenças, valores e estereótipos (Banks, 1988; Block e Vogler, 1994; Craft, 1994 e 1994a; Rizzo, Davis e Toussaint, 1994; Daolio, 1995; Block e Brady, 1999; Auxter, Pyfer e Huettig, 2001). No entanto, algumas práticas de intervenção diante dos alunos que sofriam ou faziam os comentários não foram adequadas (solicitar ao aluno a aceitação da sua condição, não reagir diante dos comentários, ignorar quem faz os comentários ou somente dizer que a atitude não era correta, por exemplos), pois ao não discutirem o preconceito, fazia com que as diferenças fossem esquecidas ou incentivadas.

### ***3.2. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante de alunos praticantes de religiões que impunham limitações às aulas de Educação Física***

#### ***Episódio B. Isabel***

*Isabel chegava às aulas de Educação Física de saia comprida e se posicionava um pouco distante da turma, quase não participando das atividades.*

*Ela sempre justificava que sua religião não permitia o uso de trajes que deixassem à mostra seu corpo.*

*O problema, porém, foi crescendo quando alguns alunos argumentaram que não podiam mais tolerar certos privilégios dados à menina. Afinal de contas ela já havia sido dispensada do torneio, cuja*

*participação valia nota, apenas porque os jogos ocorreram justamente no dia em que sua religião proibia qualquer atividade fora da igreja.*

Com as mudanças da sociedade, a opção religiosa também se reflete no meio educacional. O que antes era uma maioria católica, na atualidade há um número significativo de pessoas que freqüentam outras religiões, cultos ou seitas.

O envolvimento religioso dos alunos não era um fator interveniente nas disciplinas da grade curricular, com exceção da Educação Física, segundo o relato de P41 (...) *lógico que a primeira vez que eu enfrentei um caso desse foi na aula de Educação Física (...) eu venho dando aula há muito tempo, faz 13 anos (...) eu dava aula de física, matemática, química.*

O fato ou a “cultura” de que algumas religiões/seitas/cultos colocavam limitações à participação dos alunos nas aulas de Educação Física<sup>63</sup> trazia problemas à prática dos professores previstos pela pesquisadora: o não-uso de uniforme e a não permissão da igreja no envolvimento com as atividades.

O assunto sobre as turmas mistas foi um tópico não previsto, mas relatado pelos professores. A abordagem das “turmas mistas” surgiu em função das restrições impostas por outras religiões às aulas de Educação Física, restrições que ocorrem somente em relação às meninas. Essa discriminação sexista nas religiões foi comentada por P11: (...) *Eu acho esse tipo de religião um pouco machista.* No entanto, a pesquisadora em contato com responsáveis (pastor, orador, mentor etc.) de algumas religiões, cultos ou seitas, identificou que nenhum desses movimentos impunha restrições ao envolvimento das alunas nas atividades escolares.

Contrariamente as falas dos responsáveis religiosos, os professores narraram ter problemas diante dessas alunas.

Desse modo, os resultados abordam a prática docente diante das alunas de diferentes religiões, das que não usam o uniforme, das que “supostamente” estão dispensados das aulas e diante de turmas mistas.

### *3.2.1. Formas de enfrentamento diante das alunas de diferentes religiões*

---

<sup>63</sup> No texto será empregado o termo “outras religiões” como sinônimo de religiões/seita/cultos que colocam limitações às aulas de Educação Física.

Por respeito à prática religiosa ou como forma de não gerar conflitos no ambiente escolar, 11,1% (3) dos 27 professores acatavam as decisões da igreja/aluno/família de não participação das alunas nas atividades, (...) *porque você vai bater de frente com a religião dela* (P13). No entanto, dois deles não concordavam com a interferência da religião no andamento escolar: (...) *A escola é leiga e foi feita para todos; não deve oferecer privilégios a nenhuma aluna* (P2). Esses professores, ao aceitarem as verbalizações das alunas quanto às proibições religiosas, podem expressar uma desconsideração aos próprios valores, já que acreditavam que todos deveriam participar das atividades.

Outros 25,9% dos professores disseram que essas alunas tinham a opção de escolher as atividades, desde que se envolvessem em alguma, e os demais 63% afirmaram contar com a participação das alunas nas atividades sugeridas, fossem elas teóricas ou práticas.

*Dos 27 professores, 29,6% declararam oferecer teoria (regras dos esportes), como modo de envolver as alunas das diferentes religiões. P37, em particular, afirmou que as alunas de religiões diferentes poderiam ficar anotando as aulas ou mesmo copiando 'matérias' de outros professores, pois o importante era essa aluna fazer algo e (...) colocar a cabeça para funcionar. As atividades teóricas não eram bem aceitas pelos alunos, pois na hora da aula de Educação Física, mesmo os alunos que não gostavam dela, queriam sair do ambiente fechado da (...) sala de aula onde ficavam por 4, 5 horas, 6 horas diárias (P26).*

Além das modalidades esportivas, 40,7% dos 27 professores ofereciam jogos de salão como modo de envolvimento prático; 63,6% os usavam como um fim em si mesmo e os outros 36,4% como meio de motivar as alunas para outras atividades práticas, isto é, os jogos serviam como uma forma de aproximá-las das modalidades desportivas. Segundo 16,7%, esses jogos eram as únicas atividades praticadas por elas.

*Então pra desenvolver essa parte que nós ah ... eu faria e já fiz ... tem que eu já fiz isso daqui, comecei com ela através dos jogos de salão: xadrez, a dama, e depois assistindo vídeos sobre regras de vôlei, de handebol e ela foi se interessando e chegando, mais perto, participando cada vez mais. Pro ano seguinte eu voltei na mesma escola com a mesma turma, consegui que ela fosse minha aluna novamente, eu tive o privilégio de ... conseguir que ela se integrasse ao grupo de vôlei, de handebol, e aí ela começou participar de tudo (P39).*

A *participação* dessas alunas nas aulas foi concebida diferentemente entre 88,9% dos professores. A concepção de *participação* dos professores estava relacionada, principalmente, às limitações impostas pelo não-uso do uniforme:

- 3,7% consideravam participação a permanência da aluna sentada durante as aulas práticas e a presença na parte teórica;

- 16,7% consideravam participação o envolvimento nos jogos de salão e nas aulas teóricas;

- 25%, o envolvimento em qualquer atividade que quisessem, desde que fizessem algo (teoria relativa ou não à área de Educação Física, arbitragem, jogos de salão etc.). A escolha da maioria das alunas era a participação nos jogos de salão e, em algumas situações, na arbitragem;

- para 41,7%, a participação ocorria quando a aluna participasse das atividades propostas de modo geral, incluindo campeonatos;

- e as respostas dos demais, 12,9% dos professores, estavam diluídas igualmente entre: só faziam a parte teórica, até a parte dos fundamentos e aquilo que o uniforme permitisse.

O comportamento de recusa inicial dessas alunas à participação das aulas, relatado por 14,8% dos 27 professores, desaparecia na medida em que elas se envolviam nas atividades propostas.

*(...) a princípio essas alunas vão encontrar uma dificuldade de ... ah .. de se relacionarem com as demais porque naturalmente vão perceber que as outras alunas já estão com outro material pra fazer atividade e elas de forma diferente, então elas vão ter naquele primeiro momento assim, uma ... certa barreira né? pra enfrentar. Mas é como eu falei, a medida que elas perceberem que aquilo ali não é um empecilho pra a prática da atividade, elas vão começar a participar ou em conjunto ou isoladamente, então elas vão começar participar. Agora à medida que o tempo vai passando elas vão começando a si ... comportar como as demais, e ai passam a trazer uma bermuda pra trocar, né? (P35).*

Dos 27 professores, 41,7% afirmaram contar com a participação das alunas mesmo não tendo realizado ajustes no planejamento e no desenvolvimento da aula; os demais (58,3%) empregavam diferentes estratégias como forma de convencimento à participação das alunas<sup>64</sup>: conversas, substituição ou a adaptação das atividades, envolvimento em

---

<sup>64</sup> Os professores podiam citar mais de uma estratégia.

atividades teóricas, “chantagens”, ficar conversando mais com essas meninas, compromisso junto aos pais e aproximação gradual das atividades.

Apesar de todos os professores comentarem sobre as conversas que tinham com todos os alunos sobre a importância da prática de atividades físicas, 33,3% deles as empregavam especificamente como estratégia de convencimento junto às alunas de diferentes religiões.

*(...) porque ela é base de novas vidas, se ela não tiver os órgãos em boas condições, se ela não tiver boas condições de saúde, elas podem partir pra vícios de fumo, bebida, então a mulher, e dentro dos dois, né? Homem e mulher, a mulher é mais que tem que se cuidar, porque ela é responsável pela formação da vida, quer coisa mais importante que isso? (P2).*

A substituição e/ou a adaptação das atividades eram realizadas por 29,6% dos 27 professores. Eles mudavam os exercícios ginásticos, envolviam as alunas na arbitragem, em parte da aula ou em determinadas atividades (por exemplo, participar somente dos fundamentos das modalidades esportivas<sup>65</sup>). As justificativas para o uso dessas estratégias foram a de tentar não criar situações embaraçosas, uma vez que as turmas eram mistas, (...) *se você jogar com a saia, de repente você cai no chão e aparecesse sua calcinha* (P24); e a de aproximar as alunas das atividades esportivas e não expô-las a situações ridículas, como ocorreria numa situação de jogo.

*Porque você teria que colocar no grupo que já sabe, um que não sabe nada, você vai estar arrumando uma tremenda encrenca pra você e pra aquele coitado que não sabe nada. Porque aquele lá entra uma vez e nunca mais quer saber nem de aprender o esporte, ele vai ser tão achatado, chamado a atenção e então eu prefiro não colocar nesse tipo de situação (...) (P2).*

Para 3,7% dos 27 professores a *participação* suficiente dessas alunas se resumia ao envolvimento em atividades teóricas (descrição dos conceitos teóricos dos jogos, das regras, de anatomia, entrega de relatórios das aulas). A justificativa para essa aceitação era que isso garantia o contato com as alunas e, a partir desse contato, eles poderiam estimulá-las a participar em futuras aulas práticas. Oferecer atividades teóricas como forma de envolver essas alunas nas atividades de Educação Física foi algo que 15,4% dos professores haviam tentado no passado, mas a experiência docente mostrou ser

<sup>65</sup> Fundamentos das modalidades esportivas: são gestos motores que compõem uma modalidade esportiva específica, por exemplo, no voleibol, o treinamento do saque.

inadequada, talvez pelo número de horas que despendiam para a correção ou porque não atingiam os objetivos da área.

*Aqui na escola, de início, já teve época, sabe o que eu fazia? Eu dava um texto sobre Educação Física, entendeu? Ou sobre esporte, sobre atividade física, qualquer coisa assim pra ele ler e fazer um resumo, né? Mas aí ... não deu muito certo não e agora normalmente a gente oferece atividade que dá pra fazer é ficar jogando tênis de mesa. Ai a gente propõe isso (P8).*

As alterações e substituições das atividades e da forma de conceber a participação não são consensuais e aceitas como ideal entre os pesquisadores, uma vez que isso reforça estereótipos. Nessa questão de gênero, isso reforçaria a incompetência e fragilidade feminina.

Sousa e Altmann (1999) afirmam que a prática dos professores diante das turmas mistas, na qual há adaptação das regras do jogo ou do esporte de modo que somente as meninas possam fazer gol e/ou todas devam tocar a bola, poderia solucionar alguns problemas e criar outros, como o de tirar a dinâmica da atividade e em última instância, as meninas serem culpadas por isso. Para Louro (1997) (...) *Modificar as regras do jogo pode representar uma forma de ajustar o jogo à 'debilidade' feminina, mais uma vez consagrando-se a idéia de que o feminino é um desvio construído com base no masculino* (p. 63).

Saraiva (1999) coloca que a superação das desigualdades entre os sexos pode estar fundamentada teoricamente (...) *no resgate histórico-cultural de como se instituíram as diferenças entre homem e mulher, diferenças essas projetadas sobre a imagem de ser humano e no mundo contido na análise daquelas* (p.30). Assim, os professores, tendo clareza e intenção de contextualizar os conflitos emergentes quanto às diferenças sexuais poderiam, usando a co-educação<sup>66</sup>, contribuir para a transformação dos estereótipos.

Independentemente da concepção de participação que possuíam, todos os professores afirmaram conversar com essas alunas sobre a prática de atividades. Entretanto, se a conversa não fosse eficiente para conseguir o envolvimento, 11,1% utilizavam “chantagens”. Apesar de usarem o termo chantagem, na realidade, esses professores estavam sendo coerentes com o princípio de não-discriminação entre os sexos.

---

<sup>66</sup> Co-educação: esse termo é empregado para designar o desenvolvimento das aulas de Educação Física com turmas mistas, cujas relações de poder entre os sexos sejam discutidas, estabelecendo o respeito (Saraiva, 1999).



*E tem outro caso também que infelizmente eu tive que chamar a irmã do menino, o menino queira ... aliás, a menina queria fazer aula e o irmão, os dois eram crentes, eram evangélicos, e a menina queria fazer e cada vez que ela fazia aula o moleque chegava em casa falava pra mãe, e a mãe vinha, vinha bater boca comigo. Aí eu falei, "Então vamos fazer o seguinte ... ", eu chamei os dois lá na minha sala: "sua irmã não pode jogar?" "Não pode!" "Então você também não pode, se ela é evangélica, você também é, nenhum dos dois vai jogar". O moleque ficou duas aulas sem jogar, nunca mais tive problema, os dois jogam até hoje ... (risos) são os melhores jogadores que eu tenho, isso quer dizer, uma mentira que eu tive que ... um cobra o outro, não tive mais problema (P24).*

Somente um professor relatou empregar a estratégia de ficar conversando mais com essas meninas, falando o quanto ficaria feliz com a participação e o quanto seria importante elas fazerem a aula (...) *eu puxo o saco das meninas* (P2).

Todas as estratégias de convencimento citadas anteriormente foram igualmente empregadas pelo professor descrito por Rangel-Betti (1998), com alunos não motivados.

O compromisso junto aos pais de que as alunas não participariam de campeonatos foi outra estratégia encontrada por 11,1% dos professores para garantir a participação delas. Ao contrário do que alguns professores pensavam, contar com o apoio dos pais nas decisões escolares contribuía com a dinâmica escolar.

A estratégia de uma professora para incluir uma aluna nos esportes foi a de exigir envolvimento gradual nas atividades, começando por jogos de salão e vídeo.

*(...) eu já fiz isso daqui, comecei com ela através dos jogos de salão: xadrez, a dama, e depois assistindo vídeos sobre regras de vôlei, de handebol e ela foi se interessando e chegando mais perto, participando cada vez mais (P39).*

Quanto à avaliação dessas alunas, somente 59,3% (16) dos 27 professores abordaram a questão. Isso ocorreu porque a pesquisadora não havia previsto essa temática. Após um professor tocar no assunto espontaneamente, verificou-se a sua pertinência. A partir de então, quando o professor não falasse a respeito da avaliação, uma questão era feita.

Dos 16 professores, 37,5% disseram atribuir a essas alunas conceitos seguindo os mesmos padrões adotados para os demais e 62,5% adotavam critérios específicos para elas.

Os professores que disseram não diferenciar o processo de avaliação empregavam como critérios: a participação, performance e desempenho nas atividades; frequência nas aulas e demonstração de comportamentos e atitudes adequadas. Os critérios específicos adotados foram: o desempenho em outras disciplinas, a entrega de trabalhos escritos, a organização do caderno de Educação Física, os relatos verbais durante as aulas, a participação, a presença, o interesse, o respeito às regras e a relação interpessoal. Em ambas situações, a *participação* da aluna era o critério mais importante, pois segundo os professores era mais fácil observar, pois eles constantemente estavam em contato com a aluna, orientando as atividades, corrigindo, expondo o modo esperado, fazendo elogios, mostrando a relevância da área.

Nesse processo de observação da participação, uma professora relatou a expectativa de encontrar comportamentos em função da sua prática religiosa:

*(...) inclusive, às vezes eu percebo que tem meninas que elas têm atitudes anti-religiosas, anti-cristã e estão de saia. Então às vezes eu chego e falo: "Olha, você precisa ler a Bíblia, conhecer do que Jesus gosta, o que ele não gosta, pra você ser realmente, quando a gente olhasse pra você, você ser realmente uma cristã. Porque quando a gente olha pra você, todo mundo fala que você é crente, mas a sua atitude não é de crente. Olha como você está agindo" (...) Embora acredito piamente que tem outras que são verdadeiras e acho que é ... estão fazendo da melhor forma possível, tem um comportamento bonito, condizente com aquilo que está pregando (P36).*

Apesar de posturas como essas apontarem um caráter invasivo e que extrapolam a função da Educação Física e da escola, talvez tenha sido a forma encontrada para estabelecer contato com essas alunas.

Mesmo utilizando critérios específicos para a avaliação das alunas, o que se supõe uma forma de adequação ao envolvimento diferenciado, 50% dos 37,5% professores disseram não atribuir conceito de modo equivalente aos demais alunos.

A atribuição dos conceitos dependia da aluna e do seu relacionamento com o professor. Conceitos mais elevados eram atribuídos quando ela demonstrava interesse pelas atividades e pelo bom andamento da aula e participava ativamente das atividades, inclusive tendo a possibilidade de recuperação.

*Então você tem que participar. Você não está aqui de brincadeira, é uma aula como outra qualquer, entendeu? E ficaram com nota vermelha. Alguns vieram conversar comigo, se podiam fazer algum trabalho escrito no lugar, eu até deixei, concordei, mas foram algumas pessoas que eu vi que valia a pena dar o trabalho, mas quando é aluno que não participa da aula, num ... num ... usa a religião como, como argumento para justificar a, a, a falta de vontade deles, eu não aceito, entendeu? (P9).*

Independentemente de usar ou não critérios específicos de avaliação, 37,5% dos 27 professores, disseram que por uma questão de “justiça” essas alunas nunca teriam conceitos máximos. A justificativa para tal prática residia no fato de elas não se envolverem em todas as atividades práticas.

*(...) não é justo você dar uma nota pra quem faz, às vezes você dá um C pra quem tá sempre participando e esses daí que estão encostados você vai dar um mesmo C, que não faz nada! E aqueles que se esforçou, então eu falo que vou dar um D de Deus (risadas), como diz o V. (um outro professor), né? “Então dá um D de Deus que eles não estão fazendo nada”. Aí elas ficaram assim bem espertas, então elas falaram: “Dona V. nós vamos fazer alguma coisa”, então elas fazem um trabalho escrito ou quando é assim um aquecimento, elas sempre fazem, um aquecimento quando é jogar, alguma coisa que dá pra fazer com esse traje (P13).*

*(...) O conceito dela é satisfatório, tá. Participação só na aula, assim de ... por exemplo, quando tem aula teórica ela participa e na atividade a única atividade que é jogar ping-pong, só, certo? Não tem, por exemplo: plenamente satisfatória, ela nunca vai chegar ao plenamente satisfatório, certo? Mesmo tempo é injusto, porque ela é diferente, ela difere das outras, né? Das outras meninas, certo? (risadas), tá. É injusto. Mas fazer o quê? (P3).*

Tudo indica que o processo de avaliação não era utilizado somente como instrumento de verificação da aprendizagem, cujos resultados poderiam subsidiar tanto a tomada de consciência do desempenho pelos alunos, como a redefinição do processo de ensino (Luckesi, 1997). Ao contrário, era empregado como forma de induzir a aluna a participar das atividades: (...) *já houve casos de forçar o aluno e o pai vem aqui reclamar e às vezes até ameaçando de tirar da escola, né?;* e também como meio de atenuar possíveis conflitos entre os alunos: (...) *avaliação a gente dá o mínimo, né? (P23).*

Possibilitar um tipo de envolvimento diferenciado, mas depois não oferecer os mesmos princípios de igualdade na atribuição de conceitos não é justo e denota uma postura discriminatória por parte do professor. Esse aspecto é mais um indicativo de que a prática e a formação dos professores

(inicial e continuada) devem oferecer subsídios para o desenvolvimento de competências avaliativas e a revisão de crenças e valores.

Tal como descrito por Fullan (1991), Pollard e Tann (apud Garcia, 1992), Zeichner (1993), Barbosa (1996), Carvalho (1996a, 2000), Dunn (1997), Correia (1999) e Auxter, Pyfer e Huettig (2001) as competências avaliativas do professor são fundamentais para desenvolver um bom programa de atuação diante das diferenças.

A atribuição de conceitos para essas alunas também gerava, em determinadas situações, comportamentos de revolta entre os alunos. Dos 27 professores, 59,3% não abordaram a existência de tais comportamentos entre os alunos e 44,4% afirmaram existir.

Dos 44,4%, 22,2% disseram existir tais comentários, mas não serem comuns, inclusive afirmaram que os alunos respeitavam e incentivavam essas alunas. Os demais professores disseram conversar especificamente com os alunos que faziam os comentários expondo a importância do respeito às diferentes religiões e a exigência de outros critérios de avaliação para essas alunas.

A ausência de reclamação ou questionamento dos demais alunos talvez se justifiquem pela participação dessas alunas ser equivalente à dos alunos lesionados, trabalhadores, meninas/adolescentes em estado de gravidez etc.: (...) *tem um pessoal que trabalha à noite que chega, eles dormem encostado no pilar, então eles fazem trabalho, ou ... fazem jogo de salão* (P25); e pelas condições organizacionais da escola (...) *geralmente porque as classes são numerosas e quanto menos estiver na quadra eles vão achar melhor. Assim sobra mais tempo para eles* (P1).

Assim como havia reclamações dos alunos sobre a avaliação das meninas de diferentes religiões, 14,8% dos professores disseram haver comentários jocosos entre os alunos em decorrência de algum incidente provocado pelo uso da saia. Nenhum professor comentou situações de discriminação dos alunos em função da opção religiosa durante as aulas.

*Ah! Tem alunas minhas, por exemplo, muitas delas que jogam com a saia comprida do mesmo jeito, entendeu? Ontem uma menina quase caiu, acho que ela enroscou no meio da saia, não sei, a perna na saia, e o menino começou a rir dela (...)* (P9).

Diante dos comentários jocosos alguns professores disseram não tomar nenhuma atitude, pois acreditavam que isso reforçaria tais comportamentos, outros intervinham conversando e/ou transformando o fato em conteúdo curricular.

*(...) se respeite porque qualquer falta de respeito, eu imediatamente, é punido mesmo, eu parto pra cima e viro bicho, principalmente quando desrespeita ... assim no sentido de mexer com a moral do aluno, eu não permito mesmo (P24).*

*(...) agora a gente fala muito disso, da discriminação ... então a gente trabalha bastante essa parte também na sala de aula (...) com texto (P13).*

Independentemente dos mecanismos de intervenção adotados pelos professores para envolver as alunas nas atividades e evitar situações de preconceito, 14,8% (4) reconheciam a dificuldade de suas estratégias para mudarem crenças e valores no aspecto religioso.

*Bom nesse caso aqui não dá pra gente ... tentar mudar as cabeças das pessoas, né? No caso, em relação à religião. Aqui na escola nós temos vários casos aqui que não participam da aula por causa da religião, a religião não permite, não tem como ... já houve casos de forçar o aluno fazer e o pai vem aqui reclamar e às vezes até ameaçando de tirar da escola, né? Então nesse caso não tem muita coisa, tentar conscientizar os alunos, outros alunos que ... é a religião dela, que a religião dela não permite, né? Que ela use trajés e nem possa fazer atividades físicas, né? Tentar conversar com ela, a gente tenta convencer, mas é difícil aqui o caso (P23).*

De fato, mudar valores e normas culturais é um processo complexo, contraditório e com resistências individuais e coletivas, mas que poderão ser superadas de forma lenta, conforme sugeriram Sousa e Altmann (1999).

*Nesse processo, a tendência conservadora lógica – presente em toda comunidade social para reproduzir comportamentos, valores, idéias, artefatos e relação que são úteis para a própria existência do grupo humano – choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres dessa formação que se mostram desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social (p. 64).*

Segundo um professor não só os professores, os alunos e as alunas tiveram que se adaptar às mudanças, mas também as religiões.

*(...) eu acredito até que a religião hoje em dia não tá sendo mais empecilho nosso não. Porque os pastores, os padres, os, os mestres, né? Que eles falam nas igrejas, eles têm, eles têm ah ... estão se abrindo um pouco mais pra essa situação, que o aluno praticando Educação Física não tá fazendo nada de errado, então hoje em dia o único problema é botar o short debaixo da saia, porque do resto de praticar acho que não tá tendo mais tanto radicalismo mais não (P24).*

Para que as diferenças religiosas entre os alunos sejam reconhecidas e respeitadas, mudanças devem ocorrer na sociedade como um todo. Nesse sentido, as instituições escolares exercem um papel importantíssimo, pois a elas cabe proporcionar uma educação em que as relações entre os sujeitos sejam dinamizadas, fazendo com que cada um revise a si mesmo, coloque-se no lugar do outro, reconheça, respeite e valorize as diferenças.

*(...) problema de privilégio pra aluno de outra religião é uma coisa séria, isso tem que ser evitado de toda forma, porque a escola tem que ser igual para todos. E isso que a gente ensina, que é democracia dá direito e deveres iguais para todos e não é por causa da religião que um indivíduo vai ter privilégio, não é verdade? Eu acho nada, nada, nada poder levar o indivíduo a ter privilégio, porque a gente já sabe que na sociedade, o rico sempre tem privilégio em relação ao pobre, né? Em todo tipo de situação, então na escola a gente ensina que eles não podem ter privilégios, que deve se evitar esse tipo de coisa (P2).*

Esse trabalho de conscientização sobre a aceitação das diferenças como um elemento de riqueza da sociedade deveria ocorrer, segundo 7,4% dos professores, em parceria com a Direção: *(...) a própria Direção da escola deveria conversar com os alunos a respeito disso, não é só problema do professor (P34)*. Mas, como visto pela literatura, isso dependerá de mudanças nas várias estruturas da escola, como de crenças, valores e concepções de todos os envolvidos no processo educacional.

### *3.2.2. A dispensa das aulas e o uso de uniforme*

Os dois outros aspectos que permearam as narrativas dos professores em relação às alunas de religiões diferentes foram: dispensa das atividades e exigência do uso de uniforme<sup>67</sup>, ambos envolvendo questões legais.

Dos 27 professores 48% (13) falaram sobre a legalidade da dispensa das alunas de diferentes religiões e do uso do uniforme. Dos 48%, 61,5% (8) afirmaram não haver leis autorizando a dispensa da aluna em função da opção

<sup>67</sup> Além dessas limitações quanto ao uso de uniforme, os professores apontaram outras quanto à participação em competições e ao envolvimento nas atividades em determinados horários.

religiosa, justificando que a lei existente permitia a dispensa somente em casos de doença e de gestação. Os demais (38,5%) alegaram desconhecer a existência de leis ou não haver (...) *lei que esclareça essa situação religiosa* (P24).

Apesar de a Constituição Federal, em seu artigo 5º, incisos 6º. e 8º., garantir a liberdade de participação religiosa, nela mesma está explicitado que isso ocorrerá a partir do momento em que não eximir o indivíduo de suas obrigações legais, salvo em caso de existência de leis que especifiquem a situação. Como não existe legislação educacional quanto à dispensa de alunos das aulas de Educação Física por motivos religiosos, o princípio da legalidade deve ser aplicado, isto é, (...) *ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei* (Inciso 2º., do artigo 5º. da Constituição Federal, Brasil, 2002, p. 5). Em resumo, como não há leis específicas dispensando os alunos de outras religiões das aulas de Educação Física, todos devem participar.

Entre os professores que declararam desconhecer a legislação ou não haver clareza nela, a maioria disse sentir dificuldades na prática pedagógica e/ou receio de tomar atitudes incorretas moral e legalmente. O relato de P34 expressa a situação de insegurança e incerteza causada pela falta de conhecimento: (...) *estamos de mãos amarradas diante do uso do uniforme e da dispensa das alunas*.

Considerando que a prática pedagógica está regida por leis e normas educacionais e que todos os professores tinham um tempo suficiente de experiência no magistério (todos atuavam há pelo menos 3 anos), pode-se inferir que o processo de desenvolvimento profissional não proporcionou contato com essa temática da legalidade ou que ela não foi suficiente problematizada a ponto de mobilizá-los na busca por informações. Diante disso, o conhecimento dos aspectos legais que perpassam a questão religiosa na escola seria de grande valia para os professores que não conheciam ou tinham conhecimentos equivocados ou não tocaram no assunto.

Outro problema que permeava e, na maioria das vezes, definia a participação dessas alunas nas aulas foi quanto ao uso de uniforme para a prática de atividades físicas: (...) *a imposição da maioria das religiões está em usar saia e não em proibirem a prática de atividades físicas* (P41).

Essa situação não deveria ser problemática para os professores, uma vez que a lei garante ao aluno o direito de decidir sobre a roupa a ser usada na escola. Entretanto, os professores, por questões que envolviam desconhecimento das leis, crenças, valores, saberes e opiniões sobre a higiene, segurança, conforto e 'liberdade' de movimentos, viam nessa determinação governamental um dilema a ser resolvido.

Mesmo os professores acreditando ser o uso do uniforme importante para garantir a higiene, segurança e aproveitamento dos alunos nas aulas, a sua exigência era uma questão conflituosa (em dimensões e intensidades diferenciadas) no cotidiano escolar, tanto entre os 77,8% que afirmaram não exigir o uso, quanto entre os 22,2% que o exigiam.

Os conflitos dos professores envolviam, por exemplo, a exigência do uniforme para os alunos em geral e a permissão da prática sem ele para essas alunas; *ter que* proibir a participação dessas alunas vestindo saia por ordem da Direção, mesmo sabendo da lei facultando o uso; ou não acreditar que o uso do uniforme fosse um fator determinante para a participação da aluna, indo assim contra a opinião da maioria dos colegas.

*(...) a Isabel nas aulas práticas não faria a aula porque inclusive eu levei esse caso, um caso desses no período da tarde pra D., Direção da escola, e a D. falou pra mim que não era pra menina fazer aula prática mesmo, ela não admite que faça de saia (...)* (P3).

Entre os 22,2% (6) dos professores que exigiam o uso de uniforme, dois disseram seguir as ordens da Direção e quatro relataram não ter problemas com os alunos na exigência do uniforme.

As ordens da Direção ao proibir a participação das alunas de saia em atividades práticas, ao invés de resolverem a problemática do uniforme, geraram outras. Esses professores passaram a solicitar o envolvimento dessas meninas em jogos de salão (tênis de mesa, dama, xadrez, ludo, trilha, jogo da velhaetc), como forma de mantê-las em atividade e não tê-las perambulando pela escola e *criando* confusões. O uso de jogos de salão não era consenso entre esses dois professores: um acreditava ser positivo, pois moralizava a Educação Física não colocando a aluna em risco de acidentes e não confrontando com a religião; o outro acreditava que o importante era ter a aluna junto com os colegas durante as atividades. De qualquer forma, ambos



encontraram formas que respeitavam a religiosidade das meninas quanto ao uso da saia, mesmo que fossem contrárias aos seus valores.

A Direção, ao invés de decidir sozinha sobre a proibição do uso de saia, poderia ter aproveitado esse contexto para a construção coletiva das regras. André e Passos (1997) afirmam que para as regras serem assumidas pelo coletivo, elas devem também ser construídas desse modo.

Todos os professores que não exigiam o uso do uniforme tiveram que, em algum momento, conversar com alunas, pais e pastores sobre a sua importância. Essas conversas parecem ter sido um meio eficiente de estabelecer as regras de convivência, pois todos os professores conseguiram garantir a participação das alunas nas aulas. Na verdade, o professor teve sucesso no convencimento desses indivíduos.

Dentre os 77,8% dos professores que não exigiam uniforme, 9,5% (2) desejavam que a Direção estabelecesse regras exigindo o uso do uniforme.

Esses professores tinham práticas diferenciadas quanto ao tipo de roupa que essas alunas deveriam usar durante as aulas: 42,8% permitiam o uso de saia desde que elas não participassem em determinadas atividades, 19% permitiam a participação em todas as atividades mesmo de saia, 28,6%, o uso de bermuda ou shorts por baixo da saia e 9,5% a prática sem uniforme somente no começo do ano letivo, quando em conversa com o pastor resolveria a questão.

Com exceção de 63% (17) dos 21 professores que não relataram os motivos para a não exigência do uniforme, os demais disseram que essa exigência tinha sido gerada por:

*- Aprendizagens com colegas*

Para P9 a não exigência ocorreu por interferência de uma supervisora de ensino em uma situação envolvendo uma colega de trabalho. Segunda ela, a colega foi obrigada a permitir que a filha da supervisora fizesse as aulas de Educação Física com roupas inadequadas. A partir de então, ela passou a não mais exigir uniforme como fazia antigamente, mas relatou ser favorável ao uso e para isso conversava com todos sobre a importância dele. A decisão dessa professora retrata perfeitamente o posicionamento de Tardif et al. (1991), de que as relações entre os professores proporcionam a troca de saberes produzidos pela experiência coletiva.

Apesar da mudança na prática de P9, suas crenças e valores parecem não ter sido alterados, na medida em que ela permaneceu utilizando estratégias de convencimento das alunas, seja por desconhecer a lei ou não concordar com ela, seja por acreditar que o uso do uniforme era importante para o bom aproveitamento da aula.

- *Condições de trabalho*

As condições estruturais da escola interferiam na exigência do uniforme segundo 9,5% (2) dos professores. Além do pouco tempo de aula, as escolas em que atuavam tinham poucos banheiros e “fechados”<sup>68</sup>, inviabilizando a troca de roupas.

- *Leis*

Dois dos 21 professores alegaram não exigir em função da existência de leis que proibiam tal prática.

Todos os 21 professores que não exigiam o uniforme disseram conversar sobre (...) *importância da atividade física pra criança* (P2) e os aspectos benéficos do uso do uniforme quanto à higiene, saúde e segurança e/ou solicitar o envolvimento das alunas em atividades específicas.

As conversas aconteciam com:

- *as alunas:*

*(...) você tem que orientar o aluno pra não entrar de salto alto na, na aula, porque pode torcer um pé, agora se ele tiver com um tênis e a saia, é lógico que não existe nenhum problema de ordem prática (P35).*

- *os pais:*

*(...) Então ai nessa primeira vez eu fiz uma reunião, eu fiz, eu pedi perante a direção uma reunião que eu queria conversar com certas mães da própria religião. Conversando com essas mães, eu perguntei se a criança poderia vir com a saia e a bermuda abaixo da saia, né? A maioria, 100% das mães: tudo bem dona N., o que ela não podem é usar direto, mas ninguém proibiu ela de fazer uma atividade, nenhuma religião me proibiu de fazer atividade, tá. Nenhuma mãe me proibiu, só que ela não podem entrar nem sair com calça, nem de bermuda. Não, ela vem debaixo da saia, ela chega aqui, ela dobra a saia, faz atividade, veste a saia e vai embora. Olha, depois desse dia, eu acho que resolvi uns dos grandes problemas. Porque isso é um problema mesmo (P41).*

<sup>68</sup> Banheiros fechados: nessa escola, apesar de existirem vários banheiros, por ordem da Direção os alunos deveriam entrar individualmente após a assinatura do termo de responsabilidade. Isso tornava inviável a troca de roupas de uma turma em um curto período de tempo (P42).

- os pais e as alunas:

*(...) eu aqui no começo também, no começo que eu digo aqui há uns 10 anos atrás, ah ... teve um problema muito sério a respeito da religião. Geralmente são os crentes que vêm com saia mais longa. Então eu ... conversei com elas e falei que a religião não poderia ah ... deixar uma pessoa de praticar esporte, não tinha nada a ver uma coisa com outra, mas que tudo bem, que ela poderia fazer a aula de saia comprida desde que ela colocasse uma bermuda por baixo, porque tem determinados exercícios que ela ia, às vezes, cair no chão ou fazer no chão e provavelmente iria aparecer a calcinha né? E ... também não teve problema, porque elas entenderam, os pais entenderam e resolveram e tem algumas crentes que vêm com bermuda na aula de Educação Física, vêm de saia, troca e põe a bermuda. Outras ficam com a saia e bermuda por baixo e fazem aula normalmente (P11).*

- os pastores:

*(...) então eu conversei com o pastor tudo, mais ... não tem jeito, porque eles não abrem mão né? Eles ... então. Têm alguns, até alguns, porque são diversas as religiões, né? umas, eles abrem mão pra usar uma calça por baixo da saia ou um short embaixo (P13).*

Essas conversas parecem ter sido efetivas, pois somente 14,3% (3) dos 21 professores relataram que as alunas continuaram a permanecer sentadas durante as aulas por falta de uniforme e também por convicções religiosas (...) *eles preferem até sair da escola do que tirar a saia, a saia. Então pra não ter problema nenhum o que a gente faz, simplesmente ele não entra na quadra, ele fica assistindo o que os outros estão fazendo, só isso (P8).*

Resta saber se essas conversas dos professores tinham características de diálogo para a construção de regras coletivas ou apenas para esclarecer e convencê-los em aceitar as regras que eram estabelecidas para as aulas de Educação Física.

Nas narrativas descritas anteriormente (P35, P41, P11, P13) verifica-se a influência do passar dos anos na forma de atuação e nos conhecimentos que os professores construíram na prática. As re-elaborações dos valores atribuídos ao modelo de *participação* se contrapõem aos valores da formação e muito provavelmente, aos da experiência pessoal e profissional até 1983, quando a lei extinguindo a obrigatoriedade do uso do uniforme foi publicada.

Na fala de P41, pode-se observar a influência de características pessoais na forma de enfrentamento diante da questão do uniforme.

*(...) eu lembro que nas primeiras vezes eu comecei a, a entrar em contato com crianças que vinham com problemas de religião, vestida com a saia. Eu falei: tenho que tomar uma atitude porque eu vou ter*

*que enfrentar esse problema. Eu não posso diferenciar ela da outra, do restante (...).*

No contexto particular dessa professora, a história de vida marcada pela vivência com pessoas de diferentes escolaridades, raças e gêneros e as experiências em cursos predominantemente masculinos (que poderiam ter proporcionado vivências preconceituosas) parecem ter contribuído para que ela se preocupasse com as possíveis discriminações em suas aulas. Tal como essa professora, os demais e os futuros professores deveriam estar 'abertos' e atentos para as situações concretas, experimentadas e vivenciadas, de modo a rever crenças, valores, estereótipos e preconceitos.

O diálogo com os pais foi um procedimento não adotado por dois professores (7,4%), alegando que era inadequado, pois a religião era um assunto delicado e complicado.

*(...) gente entraria num problema muito particular da família, porque normalmente são os pastores que orientam. E nessas orientações, essas pessoas às vezes eles não pensam, é mais fácil você fazer aquilo que os outros mandam do que você ler ... em casa a Bíblia, entender qual é o princípio básico do cristão, pra depois tomar essa atitude. Então é mais cômodo pra ela, e às vezes eu acho que, então a gente estaria entrando numa situação muito particular, eu acho que não convém (P36).*

*(...) esse caso é batalhado há mais de 16 anos (risadas). Olha até agora não tem .. é muito difícil o caso que o pai deixa ... imediatamente ela já pega e põe a saia por cima ... Mas eu acho que o pai, daí trazer o pai vai ser mais complicado, porque ele vem na direção conversa, e dialoga tanto com o diretor, com a direção, e a gente vai fazer o que com o aluno, com o pai ... porque eu não sei a situação dessa menina, seria dentro da casa dela, o pai dela falando que ela não vai e ela querendo, chorando que tinha que pôr um shorts, então, sei lá (...) e aí que a gente conversa com pai, tem bilhetinho, vem isso "Ai minha mãe não deixa, minha mãe não deixa, minha mãe não deixa" e ai vai passando o final do ano, nós estamos com as meninas de saia. Eu acho que o pai, daí trazer o pai vai ser mais complicado (P42).*

O uso do uniforme fez com que outras colocações surgissem entre os 27 professores pesquisados, em especial, sobre a influência na dinâmica escolar.

Para 33,3% dos 27 professores, algumas meninas usavam saia mesmo não sendo de diferentes religiões como forma de justificar o não envolvimento nas atividades. Ao afirmar isso os professores declararam permitir que as regras fossem burladas, pois a dúvida quanto à opção religiosa podia ser

facilmente sanada e, expressaram o estereótipo de que as meninas não gostavam de atividades físicas.

Dos 27 professores, 16,8% sem justificar o porquê, afirmaram que a não obrigatoriedade do uso do uniforme diminuía o valor da área em relação às demais disciplinas. Mas por que ter alunos vestidos inadequadamente desvalorizaria a profissão?

Pela fala de P9, nota-se que a diminuição do valor da área estaria relacionada à perda do controle sobre o aluno.

*(...) eu acho que a partir do momento que eles tiraram o uniforme da escola, eles deram abertura pra coisa ficar bagunçada, entendeu? E se a gente não tem poder nenhum em cima do aluno, que nada mais é obrigatório, então não dá como para exigir, entendeu? Então, por exemplo, o aluno, por que tem professor não gosta que vem de calça jeans ou de sapato, eu não gosto, eu não gosto e cobro isso do aluno, só que eu não exijo mais, entendeu? Por exemplo, eu não impeço o aluno de jogar porque ele está sem uniforme (P9).*

Uma professora, em particular, afirmou que anotava a presença dos alunos devidamente uniformizados nas aulas como um dos pontos da avaliação, mesmo sabendo da existência da lei facultando o direito. Segundo ela, os alunos uniformizados participavam mais ativamente das aulas.

Para 7,4% dos 27 professores, a retirada da obrigatoriedade do uniforme gerou a dificuldade em saber quem eram os alunos que estavam em aula, já que na maioria das escolas a quadra ficava na parte central permitindo a presença de alunos de outras classes. A opinião desses professores retrata dois outros aspectos: um positivo, que era o interesse dos alunos pela disciplina: *(...) agora tem esse grupo fanático, que se você deixar, só eles que fazem alguma coisa ninguém faz mais nada* (P13), e outro negativo, o fato de as escolas estarem sem controle organizacional *(...) eu acho que nos viramos praticamente um inspetor de alunos mais refinado, só isso* (P9). Enfim, todos esses pontos (falta de identificação dos alunos, localização das quadras, falta de controle organizacional) geravam situações problemáticas na prática pedagógica, que parecem ter sido enfrentadas por conhecimentos outros que não os fornecidos pela formação inicial e pelas orientações dos PCN<sup>69</sup>.

<sup>69</sup> Especificamente no que se refere à diversidade religiosa, os Parâmetros abordam a necessidade de se respeitar as diferentes manifestações religiosas que o Brasil possui, ressaltando que essas variações enriquecem a nossa cultura. À escola caberia proporcionar modelos de tolerância, em que o respeito a determinados pressupostos, tais como, a dimensão ecumênica, a busca de senso humanístico e o compromisso com a ação espiritual fossem constantes.

Para que a diversidade religiosa seja reconhecida e respeitada, mudanças devem ocorrer na sociedade como um todo. Nesse sentido, as instituições escolares exercem um papel importantíssimo, pois a elas cabe proporcionar uma educação em que as relações entre os sujeitos sejam dinamizadas, fazendo com que cada um revise a si mesmo, coloque-se no lugar do outro, reconheça, respeite e valorize as diferenças.

### 3.2.3. A postura sexista e as turmas mistas

Os professores disseram que as alunas que freqüentam diferentes religiões acabavam por se diferenciar dos demais alunos, seja pela forma de envolvimento nas atividades, seja pelas roupas que usavam. Essa diferença fez com que os professores se reportassem a duas temáticas não previstas: a postura sexista e a concepção e a atuação com turmas mistas.

A falta de clareza dos professores quanto à possibilidade (religiosa e legal) de participação nas atividades acabava por reforçar a concepção de alguns professores de que as meninas não gostavam das atividades físicas ou eram mais 'fracas' que os meninos.

Dos 27 professores, 33,3% (9) alegaram que as meninas usavam a religião como desculpa para não participar das atividades físicas, pois não gostavam.

*(...) eles arrumam qualquer desculpa pra fugir (...) o caso daquelas meninas que só usam saia que a religião não permite, então têm muitos, têm muitos que usam isso, acham, não gostam de fazer nenhum tipo de atividade, então usam mil desculpas (P40).*

Apesar dessa afirmação do desinteresse das alunas, as pesquisas apontam que o desinteresse é um fato generalizado entre os sexos e está relacionado a fatores diversos: a idade, pois quanto mais velhos os alunos maior é o desinteresse, o tipo de atividade e o modo como é desenvolvida.

Tanto as pesquisas desenvolvidas no contexto europeu, como no brasileiro demonstraram que as meninas têm interesse pelas aulas de Educação Física, inclusive Betti e Liz (2000) relataram que 75,5% das alunas entrevistadas gostavam muito das aulas de Educação Física, tanto que 71% delas as fariam mesmo que não fossem obrigatórias.

Além do uso da religião como desculpa para esconder o desinteresse, 33,3% (9) dos professores acreditavam que a religião era usada como forma de esconder a falta de habilidades esportivas.

*(...) ela se justificava através da sua religião (...) eu acho assim ... que a escolha pra isso daí, uma falta de conhecimento ou uma falta de uma pequena habilidade que não foi desenvolvida na parte do esporte, então ela se justifica dessa maneira (P39).*

Ao supor a pouca habilidade da aluna para acompanhar o desenvolvimento da aula, o professor expressa a falta de adequação de suas aulas, pois a presença de alunos com essas características (ou a falta delas!) deveria mobilizá-lo a oferecer um atendimento diferenciado, de modo que pudessem aprender os conhecimentos esportivos básicos que limitavam a participação efetiva, tal como relatou P2. Esse professor utilizava o trabalho colaborativo para que assim pudesse dar atenção especial para os alunos menos habilidosos.

*(...) a gente distribui os grupos com responsabilidade, de que cada um que saiba mais tem dever de ajudar aquele que sabe menos. E normalmente, quando tem muita incompatibilidade, eu procuro trabalhar com aqueles que não sabem nada, os que sabem bem menos que os outros e deixam os outros e ... fazendo atividades observadas à distância e trabalho com aqueles que ainda não sabem, que é o caso das meninas (P2).*

Se as aulas de Educação Física não estivessem restritas à prática de modalidades esportivas, mas sim compostas pelos diferentes elementos da cultura corporal (danças, lutas, jogos, ginásticas, conhecimento do corpo), talvez as alunas pudessem mostrar outras habilidades. No entanto, mudanças como essas envolvem um trabalho sistematizado de formação continuada, já que a formação inicial e os cursos que freqüentaram depois de formados estavam embasados em modalidades esportivas tradicionais (vôlei, basquete, futebol de salão).

As falas dos professores sobre o distanciamento e a falta de habilidade das meninas em atividades esportivas podem estar relacionadas à sua própria história de vida. A família e o próprio grupo de amigos, particularmente durante a primeira e segunda infância, influenciam e determinam as atividades lúdicas a serem praticadas: enquanto meninas brincam com bonecas, os meninos brincam com a bola. Isso acaba por gerar um desenvolvimento motor diferenciado, que deve ser suprido por atividades específicas<sup>70</sup>. No entanto, neste ano o governo paulista retornou com as aulas para as séries iniciais do ensino fundamental.

---

<sup>70</sup> Particularmente acredito que devam ser oferecidas às crianças, dos 1º. e 2º. ciclos do ensino fundamental, algumas atividades específicas para compensar as habilidades não desenvolvidas em casa e/ou nas brincadeiras da rua. Cito como exemplo, a pouca ou quase inexistente estimulação da coordenação óculo-manual entre as meninas. Boccardo (1993) relata, baseado em Whitaker (1989), fatores familiares que conduzem à diferença de habilidades entre os sexos durante a infância. No entanto, vale lembrar que cabe à Educação Física buscar a interação entre os sexos durante suas atividades, já que se trata de um fenômeno social.

O posicionamento dos professores em supor a falta de interesse e habilidades das meninas pode expressar suas próprias crenças, valores e estereótipos, que talvez tenham sido reforçados pelas lembranças da infância, pela vivência enquanto aluno ou professor, pois até 1990 as turmas eram separadas pelo sexo. A formação inicial que vivenciaram também tinha características estereotipadas a respeito das habilidades e potencialidades entre homens e mulheres, pois, conforme visto, as disciplinas eram oferecidas de acordo com o sexo.

As afirmativas sobre o desinteresse e a falta de habilidade das meninas podem também estar relacionadas às dificuldades em ministrar aulas mistas. A falta de vivência e de experiência com turmas mistas pode ser um dos motivos para as incertezas sentidas sobre o papel da área na escola e, conseqüentemente, sobre a atuação pedagógica. Alguns professores foram bastante explícitos ao declararem dificuldades e insatisfações em relação às turmas mistas.

*(...) trouxe pra aqueles professores que ... não tinham assim uma experiência com o trabalho com as meninas ou vice-versa, ah ... uma barreira, né? Então por exemplo, as meninas que tinham a facilidade maior pra fazer aula com expressão corporal, dança, tal ah ... começaram a dificultar o trabalho do professor, né? e por outro lado, os meninos que já naturalmente iam mais pro aspecto assim ... da atividade ... com bolas, com jogos, começaram a ter assim ah ... trazer um problema pra professora que não trabalhava esse aspecto. Então o problema era idêntico pra ambos os sexos, né? (P35).*

Com a imposição das turmas mistas, os professores assumiram duas práticas distintas: a separação das turmas com a re-avaliação do papel da Educação Física e a manutenção da prática que já desenvolviam, as turmas divididas por sexo.

Uma das formas encontradas foi a re-avaliação do papel da Educação Física (o que é sempre positivo!). No entanto, esse processo, ao invés de contribuir para a definição de pontos importantes da prática educativa (papel da área, objetivos, conteúdos, avaliação, métodos etc.) tornou-os ainda mais obscuros e confusos, pois não houve consenso entre os professores, tampouco apoio teórico.

Quando as turmas de Educação Física eram divididas por sexo, os objetivos e as atividades pautavam-se no desempenho físico dos alunos por meio de atividades julgadas adequadas para cada um dos sexos; para as meninas ginásticas e voleibol, e para os meninos, futebol e basquete. Com o advento das turmas mistas, os professores passaram a questionar (num processo empírico) a própria atuação e acabaram por alterar a prática pedagógica. Por exemplo, as aulas, mesmo mantendo o enfoque nos conteúdos esportivos, voltaram-se mais para a socialização, e as atividades passaram a não ser mais praticadas de acordo com o sexo.

*(...) as aulas passaram a ter também um aspecto assim ... mais socializante, né? Ela já tinha esse aspecto, já era do objetivo da Educação Física a sociabilidade, mas elas passaram a ter um pouco mais (...) Então nas nossas aulas eles passaram a ter essa, essa integração é muito boa pra Educação Física (P35).*



A busca da socialização é importante, mas ela deve ocorrer como uma meta geral da escola. À Educação Física cabem outros objetivos, principalmente o desenvolvimento da cultura corporal e de hábitos saudáveis na perspectiva de uma melhor qualidade de vida.

Atuar com turmas mistas talvez tenha provocado em 18,5% dos 27 professores a sensação de que parte dos objetivos da Educação Física e do trabalho docente não era cumprida.

*(...) Você trabalha, você deixa de trabalhar muitas coisas em função de você trabalhar com uma turma mista. Você poderia desenvolver uma habilidade maior, mais selecionada ou mais adequada até as, as condições físicas do sexo dentro da faixa etária (P12).*

A visão baseada em fatores biológicos para explicar as diferenças físicas e comportamentais entre os sexos e justificar a necessidade de separação entre eles durante as aulas é característica típica da formação que vivenciaram. A formação no modelo técnico-desportivo está baseada no pensamento positivista, que traduz a imagem de homem e sociedade atrelada aos princípios do rendimento, da produtividade, da concorrência etc. Nesses princípios está a idéia da superioridade do homem sobre a mulher, (...) *o que leva, conseqüentemente, à adoção de práticas passíveis de serem medidas, quantificadas e analisadas, exclusivamente, no seu aspecto motor* (Saraiva, 1999).

*(...) a gente, como professor, o professor de Educação Física sente dificuldade em trabalhar com turmas mistas exatamente por causa da ... da motricidade diferenciada entre os dois sexos. Se dá ... o nível de atividade que você pode desenvolver com um e com outro, então você tem que estabelecer uma média e normalmente ... quem fica prejudicado é o sexo masculino, ele fica prejudicado e fica aquém das possibilidades de desenvolver o trabalho. Você tem que trabalhar o coletivo, se tá junto você faz o que? Você faz a média. Então o sexo masculino fica prejudicado (P12).*

A afirmativa de P12 sobre o prejuízo atribuído ao sexo masculino, talvez esteja relacionado ao fato de a cobrança quanto à performance física ser diferenciada entre meninos e meninas. Mas, tendo em vista as condições de trabalho dos professores, particularmente, duração e número de aulas semanais, sabe-se que o condicionamento físico em aulas de Educação Física é uma utopia segundo os princípios da fisiologia. Então por que os meninos seriam prejudicados? Quais atividades ministradas em aulas para ambos os sexos poderiam ser prejudiciais só os meninos?

Os professores, ao atribuírem menor capacidade ou habilidade às mulheres em relação aos homens, acabavam por transferir para o sexo feminino à “culpabilização” pela escolha das atividades, assim como uma possível inadequação das aulas. Isto é, se as aulas não eram interessantes, a culpa residia na presença das meninas, pois não “*permitted*” fazer e escolher outras atividades mais atraentes. Mas quais seriam essas atividades mais atraentes? Por que a presença de meninas seria “*limitadora*”?

Segundo as análises de Costa, Silva e Ávila (2000), as meninas é que podem ‘sofrer’ prejuízos nas aulas de Educação Física, pois as atividades e as relações correspondem ao modelo masculino. Para os autores, as atividades dentro desse modelo inviabilizavam:

*(...) a participação das meninas ali presentes, que terminam por atuar como figurantes. Mesmo consideradas figurantes, as meninas aceitam participar das atividades “masculinas”, mas a recíproca não é verdadeira, uma vez que os meninos têm forte resistência em envolver-se naquelas atividades ‘eleitas’ como femininas, mais especificamente, dança, ginástica, expressão corporal, entre outras (p. 168).*

No contexto estudado, as aulas eram compostas quase que exclusivamente por modalidades esportivas, que segundo a definição de Costa et al. (2000), faziam parte do repertório masculino. Diante disso, reforça-se a necessidade de esses professores terem acesso a conhecimentos e adquirirem competências para desenvolver os demais componentes da cultura corporal, tais como a dança, os jogos, as lutas etc.

Estranhamente, a adoção de uma concepção sexista baseada na superioridade masculina parece não interferir no julgamento da sociedade sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor. Essa afirmativa se baseia na análise do discurso do “bom” professor pesquisado por Rangel-Betti (1998): *(...) ela por ter um pique maior do que as meninas normalmente têm ... eles encaravam de igual para igual (p.14)*. Isso reflete a idéia de que a sociedade permanece baseada em padrões sexistas.

Acreditando que as diferenças entre os sexos geravam desigualdades no desenvolvimento das aulas, prejudicando a qualidade delas, e também por sentirem dificuldades em atuar com as turmas mistas, 7,4% (2) dos professores afirmaram dividir as turmas por sexo, mesmo reconhecendo que essa prática não era adequada aos documentos públicos.

*(...) que eu faço isso e que não muito recomendado, né? A gente separar meninos e meninas, já que a Educação Física é turma mista você deveria dar para todos eles, né? Mais é difícil você dar uma atividade para todos assim (P34).*

Os professores ao ministrarem aulas distintas aos alunos afirmaram que, na maioria das vezes, desenvolviam as mesmas atividades (modalidades esportivas). A divisão era justificada pela diferença de força entre os sexos e a falta de cuidados dos meninos nas disputas pela bola. Considerando esse fato como verdadeiro, esses professores demonstravam responsabilidade por estar preocupados com a segurança dos alunos, *(...) o problema aqui está na segurança do aluno, na responsabilidade do professor (P35)*, sobrepondo ao objetivo da socialização.

*Na atual configuração das aulas de Educação Física escolar, a separação entre os sexos é pedagogicamente desvantajosa para todos – alunos e professor. Isso*

*porque, se o professor estiver dando aula para a turma feminina, a masculina estará parada ou realizando atividades sem a orientação do professor e vice-versa; ou se o tempo da aula for distribuído entre a turma feminina e masculina, cada um dos grupos terá pouco tempo para participar das atividades.*

*(...) Você não tem condições hoje de ... dar duas aulas ao mesmo tempo, isso é utopia, é impossível e ... o tempo é curto demais. Então você não tem condições de dar duas aulas ao mesmo tempo (P12).*

A desvantagem para o professor está no fato de ele não conseguir desenvolver adequadamente as atividades que deseja, gerando insatisfações, assim como perde a oportunidade de refletir, rever e desenvolver conhecimentos a partir dos contextos e/ou conflitos da realidade.

*Atuar com turmas divididas por sexo pode ser compreendido também pela presença de crenças e valores arraigados à personalidade dos professores, à sua vivência numa sociedade machista.*

A divisão de turmas e a escolha de atividades essencialmente masculinas vêm ao encontro das análises feitas por Romero (apud Saraiva, 1999), quando relata que os professores de Educação Física ao invés de minimizarem as desigualdades entre os sexos, desenvolvem práticas pedagógicas que as acentuam, reforçando o estereótipo da fragilidade e da incompetência feminina. Os professores das escolas de Portugal pesquisados por Botelho-Gomes, Silva, Mesquita e Corte-Real (2000) também tinham práticas carregadas de valores sexistas.

Somente dois professores explicitaram atuar com turmas divididas por sexo, a maioria relatou empregar essa estratégia de dividir os alunos em alguns momentos do ano letivo e/ou quando sentia dificuldades em desenvolver atividades coletivamente.

Talvez por serem contrários à própria história de vida e terem o desenvolvimento profissional marcado por valores sexistas, os 92,6% dos professores pesquisados se declararam favoráveis às turmas mistas, pois elas poderiam contribuir para uma sociedade mais igualitária.

*(...) agora com as novas orientações, da, da, da ... Conselho Federal de Educação, o professor ele dá aula tanto pra mulher como pra homem, numa turma mista, não é? E ... então, ele cria um ambiente em que os homens e as mulheres participam juntos, sem discriminações (P20).*

A preocupação expressa pelos professores para a consolidação de um trabalho em condições de igualdade entre os sexos era importante, pois alguns alunos, em alguns momentos, não aceitavam a participação das meninas nas

atividades. O principal motivo para os alunos não aceitarem as meninas estava relacionado à falta de habilidades delas nas atividades esportivas. Entretanto, esses mesmos alunos aceitavam a participação quando elas demonstravam habilidade e se referiam aos meninos com poucas habilidades. (...) *Elas têm habilidades suficientes (...) entram e participam junto e os meninos não diferenciam, muito pelo contrário, aqui na escola tinha menino que quando ia escolher o time, ela era a primeira a ser escolhida (P2).*

Isso vem confirmar a análise de Abreu (1993) quanto à existência de (...) *uma predisposição em não aceitar a participação feminina, devido a uma determinação histórica da falta de habilidade, que desaparece parcialmente quando as meninas demonstravam alguma habilidade motora ou desportiva (p. 115).*

O ideário da fragilidade e incapacidade feminina está presente não só nas crenças e valores dos alunos, como de professores. Os professores, mesmo narrando uma prática docente não discriminatória, explicitavam concepções permeadas pela superioridade masculina, tal como se observa na fala de P2: (...) *Elas têm habilidades suficientes e têm coragem pra entrar mesmo sabendo que os meninos são melhores.* Para participar das aulas mistas de Educação Física é preciso ter coragem? O que de tão difícil/violento ocorre nas aulas para que as meninas precisam se encorajar para participar? Por que o professor acredita que as meninas se sentem inferiores aos meninos?

De qualquer modo, as turmas mistas impuseram uma nova condição e, (...) *tanto o professor como a professora teve que se adaptar e se reciclar com relação com o que se fazer numa situação dessa (P35).*

Diante do exposto, reconhece-se a complexidade e a multiplicidade de influências no contexto da prática docente, nas quais os professores têm que tomar decisões, decisões essas orientadas por conhecimentos, competências, crenças e valores.

#### 3.2.4. Avaliando a postura do professor do episódio

“Isabel” gerou comentários sobre a postura do professor em permitir a aluna manter-se afastada das atividades e dos demais alunos, usar roupas diferenciadas em relação aos demais alunos e realizar a avaliação em outro dia.

Seis professores julgaram a postura do professor como correta e um número equivalente como incorreta.

Os professores que consideraram correta a postura do professor alegaram que ele agiu com bom senso ao dispensar a aluna, pois reconhecia o processo de avaliação como contínuo, a possibilidade de avaliar em outro dia ou de utilizar outros instrumentos avaliativos.

Mesmo considerando correta a postura do professor, P16 afirmou que não agiria dessa forma, a não ser que as regras estabelecidas no início do ano permitissem uma atitude desse tipo. No entanto, esse professor não se referiu à construção coletiva das regras em nenhum outro momento da coleta de dados.

Seis professores consideraram incorreta a postura do professor, pois acreditavam que a aluna deveria estar presente no torneio fazendo súmulas e/ou torcendo; que a religião não deveria interferir no andamento escolar, uma vez que não há leis que dispensem as alunas das atividades; e que a dispensa seria uma forma de discriminação pelo professor.

O professor ao considerar a dispensa da aluna como forma de discriminação pelo professor deve ter sido guiado pela idéia de que a ausência da aluna na equipe seria pela não escolha dela em função de sua religião.

*Na minha opinião eu acho que ele agiu, porque ele está sendo inclusive preconceituoso. Não pode, ele tem que levar a criança a participar, ela tem que fazer as atividades como as outras, não é porque ela é de uma ... outra religião ... é como fazer um garoto negro não participar de um time porque ele é negro e no time só tem branco, ou no time que todo mundo não usa óculos tem um que usa óculos, não pode ser por aí (P11).*

Os outros dois professores acreditavam que o envolvimento da família na rotina escolar poderia facilitar o envolvimento da aluna nas atividades propostas aos sábados, pois eles teriam conhecimento de que seus filhos teriam a obrigação de participar de todas as atividades do plano de ensino. Nesse sentido, os pais não são vistos, por esses professores, como parceiros no processo de construção da escola, mas como pessoas a serem convencidas.

Apesar de ser rara a ocorrência de dias letivos aos sábados, eles podem ocorrer. Se aulas de Educação Física forem inseridas nesses dias, então os alunos de religiões que colocam empecilho quanto ao dia ou as atividades da Educação Física poderão usar do seu direito de falta (...) *de acordo com a consciência do faltante, sob sua responsabilidade e dentro do mínimo indiretamente facultado pela Lei* (São Paulo, 1985a, p. 250). Diante desses fatos, a realização da avaliação do aluno dependeria do bom senso e compreensão do professor, uma vez que não há amparo legal ao aluno.

A postura do professor foi incorreta para P26 pelo fato de um torneio valer nota, já que para ele esse não era o objetivo da Educação Física Escolar.

*(...) eu estranharia um torneio valer nota, pra início, eu jamais atuaria nessa linha. Eu acho que o objetivo do torneio ou campeonato dentro de uma escola pública ele tem o caráter, vamos dizer assim, de formação, de reforço de amizades, né? Confraternização, enfim despertar aquele senso de trabalho em grupo, de união de grupo e não só entre os colegas da mesma equipe, da classe com os outros colegas, as outras classes, né? Então eu não concordaria não com essa posição. Eu acho que essa atitude não é correta (P26).*

A fala de P26 aponta para uma outra questão que passou despercebida pelos outros 26 participantes entrevistados: o uso de torneio como instrumento de avaliação. O que será que um professor avalia durante uma partida esportiva? Mas por que não avaliar os objetivos da área durante um jogo esportivo?

O não-comentário por nenhum outro professor quanto ao jogo como instrumento de avaliação, talvez possa ser um dos “segredos” da profissão, que não podiam ser compartilhados.

Com exceção da tolerância do professor em permitir que “Isabel” permanecesse afastada das atividades e dos colegas, os demais aspectos apresentados no episódio não podem ser considerados privilégios dados à aluna, pois denotam respeito à crença religiosa.

A escola deve se adaptar às diferenças, garantindo que elas sejam reconhecidas, respeitadas, valorizadas e empregadas educacionalmente como riqueza de uma sociedade.

Concluindo, a opção religiosa não era motivo de problemas para a prática da Educação Física, a não ser pelas limitações impostas às meninas quanto ao uso de um uniforme e o envolvimento em algumas atividades, por exemplo, competições. Com a presença dessas alunas, os professores passaram a conceber a *participação* de diferentes modos: estar presente, fazer qualquer atividade (teórica e/ou prática) e participar normalmente das atividades; gerando a necessidade de adotar outros critérios de avaliação. Apesar dos critérios diferenciados, essas alunas não tinham as mesmas possibilidades de sucesso que os demais alunos, segundo 37,5% dos professores, por uma questão de “justiça”. Alguns professores alteraram suas exigências quanto ao uso de uniforme por essas alunas (não exigir, permitir uso de saia ou saia com shorts), no entanto, a maioria deles disse contar com

todas uniformizadas, fato conseguido após conversas com a aluna, os pais e os pastores. As conversas com esses sujeitos também foram empregadas para convencê-los sobre a necessidade de participação nas atividades da disciplina. Os poucos comentários em relação às meninas de religiões diferentes entre os alunos ocorriam em função dos conceitos atribuídos e de incidentes ocasionados pelo uso da saia. Diante dos comentários, os professores intervinham ou não. As intervenções eram conversas imediatas com os alunos e/ou o fato era transformado em conteúdo escolar.

A temática das turmas mistas surgida neste episódio expõe os estereótipos e preconceitos de professores em relação às meninas (falta de habilidade, falta de interesse, uso de religião como desculpa), com a atribuição de “culpa” pelas possíveis inadequações ocorridas nas aulas. Como também demonstra o descontentamento dos professores com as imposições legais sem qualquer preparo pedagógico.

### **3.3. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações envolvendo diferenças de gênero e características físicas**

#### Episódio A turma

*Suponha que você está na quadra, fazendo a chamada quando observa a turma agitada na quadra. Pequenos subgrupos estão formados por afinidade. As meninas se mantêm um pouco afastadas, enquanto os meninos, em maior número, estão com as poucas bolas disponíveis.*

*Comentários são feitos em torno das habilidades de cada “atleta”, tais como:*

— *O Fernando é um tampinha. Menor que ele só anão de circo.*

— *As meninas não sabem correr e gritam demais. Tomara que o professor dê outra atividade para elas.*

— *É isso aí, vamos falar pra ele que se for pra jogar contra as meninas, ninguém joga.*

— *Mas, além das mulheres têm o Maurício e o Sérgio que mais parecem dois barris. Não dá pra jogar com gente gorda nem com baixinho.*

*Os comentários se multiplicam e o tumulto se forma.*

Todos os professores tinham se deparado com situações de preconceitos e de discriminações entre os alunos envolvendo gênero e diferenças físicas (altura, peso e habilidades) durante a experiência profissional. Desse modo, as formas de enfrentamento deles estarão expostas nos dois próximos itens.

### 3.3.1. Questões de gênero

Segundo 77,8% dos 27 professores havia atitudes discriminatórias entre meninos e meninas, não em função das questões de gênero, mas das diferenças existentes no domínio das habilidades esportivas. A presença de tais atitudes era observada pelos professores durante a composição das equipes.

*Os meninos apresentavam atitudes de preconceito e discriminação em relação às meninas justificadas pela falta de habilidades delas.*

*(...) Mesmo quando as meninas querem jogar futebol tem muito esse preconceito, por exemplo: “Não tem graça jogar com as meninas” (...) a supremacia dos meninos é evidente, né? Se deixar, eles tomam conta e não deixam as meninas participarem da aula (P9).*

*No entanto, quando as meninas apresentavam habilidades físico/esportivas elas passavam a ser aceitas nas atividades e ter as mesmas chances de serem escolhidas para a equipe.*

*E eu tenho aluna aí, são poucas, né? Uma por exemplo, que é raridade, ela joga melhor que os meninos, ela dá inclusive aulas de futebol. Então eles respeitam ela (P9).*

A justificativa para as atitudes discriminatórias das meninas em relação aos meninos era a forma violenta<sup>71</sup> como eles as tratavam durante as atividades. No entanto, a maior parte dos professores disse não ser comum tais atitudes em relação às meninas.

*(...) no futebol, por exemplo, eles, os meninos tomam um cuidado com as meninas que eu fico assim admirada, porque a ... as meninas por não saberem, por não terem a habilidade, elas dão chute na canela e os meninos não, eles são muito mais assim jeitosos pra lidar com elas (P36).*

As práticas narradas pelos professores diante de situações discriminatórias, descritas abaixo, foram a divisão das turmas por sexo, a

---

<sup>71</sup> O termo violência foi explicitado pelos professores como a expressão empregada pelas meninas se referindo aos movimentos esportivos envolvendo força e velocidade, tais como as cortadas e os chutes para o gol.



postura de eles próprios comporem as equipes, conversarem com a classe toda e atribuírem funções didáticas aos alunos.

a) *Divisão das turmas por sexo*

*Dos 27 professores, 18,5% dividiam as turmas pelo sexo durante aulas, como forma de evitar reclamações dos alunos, de evitar que se machucassem e de recompensá-los por bom comportamento.*

*(...) Tem dia! "O que vocês querem hoje? Vocês estão tão quietos". Eles são uns amores de aluno.*

*P. Você dá como recompensa?*

*42. Isso, como uma recompensa. Então por isso que todo mundo participa da aula, ninguém fica sentado (P42).*

Diferentemente do episódio "Isabel", um número maior de professores afirmou dividir as turmas por sexo durante as aulas. Esses discursos diferenciados dos professores entre os episódios, talvez tenham ocorrido em função de essa estratégia de ensino (dividir as turmas) ser incoerente com o objetivo mais citado pelos professores – a socialização, e com o discurso dos documentos públicos e das publicações da área.

As formas de atuação dos professores com as turmas separadas por gênero variavam em função do espaço físico da escola: um professor relatou dividir o tempo de aula (não igualmente) entre os sexos e outros três utilizavam os diferentes espaços da escola.

*(...) como o espaço é pequeno então a gente tem que dividir uma hora pros meninos, outra hora pras meninas, esse é o maior problema (...) Agora em relação, aqui, aos homens tem preferência pros homens usarem o espaço e as meninas sempre ficaram sem, isso ainda existe, ainda é um pouco difícil de dividir a quadra, né? Normalmente na hora de dividir a quadra fica 30 minutos pros meninos e 15 minutos só pras meninas (P8).*

*Ah ... principalmente aqui que eu tenho aqui dois espaços: uma quadra de vôlei e uma quadra de futebol, ah ... o dia que eu, eu digo, que aquele dia as meninas vão usar a quadra (P9).*

P27 disse utilizar a divisão das turmas durante um período da aula como forma de garantir maior participação dos alunos nas atividades que pretendia

ministrar. Uma aula os alunos tinham livre e a outra o professor a utilizava para ensinar os conteúdos desejados.

*(...) Aí tem dia que eu separo, que realmente eu deixo a menina na quadra, e ... eu mudo um dia eu dou, eu dou essa chance pra eles, joga só os meninos, porque a gente tem que, se eles colaboram, então eu faço uma troca e é na troca que a gente consegue conquistar o espaço ali. Porque se a gente não fizer uma troca com eles a gente não vai conseguir nada. De vez em quando a gente precisa trocar com eles (P27).*

#### *b) Controle da composição das equipes*

A prática pedagógica em assumir o controle da escolha dos times como forma de enfrentar as situações de discriminações e preconceitos sexistas entre os alunos era adotada por 48,1% dos 27 professores. Particularmente, cinco deles se reconheciam como autoritários, “mandões”.

Ao assumir o controle da organização das equipes, os professores incluíam as meninas nos times, colocavam a formação de equipes mistas como condição para os meninos jogarem e/ou atribuíam às alunas a responsabilidade pela escolha.

*(...) Mas esse tipo de atitude realmente ocorre, eles se separam. Existem grupos distintos, que nós chamamos de panelinhas, né? Eles realmente fazem isso então aí o professor tem que interferir sim. O professor tomar a frente, né? E vamos dizer assim, colocar ordem, na hora de montar as equipes, na hora de realizar atividade em conjunto e desmanchar, dissolver essas panelinhas, porque isso se torna contraproducente (...) então eles se colocam numa posição de querer dominar a turma, e isso não pode acontecer, né? Pra isso o que que se faz? Eu costumo fazer justamente o oposto, né? Eu costumo, na hora de montar as equipes, pegar esses alunos que têm problemas e pedir pra que eles montem as equipes, né? Não com tanta frequência, mas esporadicamente eu faço dessa forma, né? (P26).*

Tendo o controle da organização das equipes, P24 relatou montar equipes com meninas mais habilidosas num time e os meninos menos habilidosos no outro, desse modo garantiria a vitória das meninas. Para ele essa estratégia era bastante eficiente para sensibilizar os alunos quanto à importância e valor das alunas.

#### *c) Conversas*

Segundo 29,6% dos professores, as conversas coletivas com os alunos no início do ano e diante de recusas e manifestações contrárias à prática de

atividades conjuntas entre meninos e meninas traziam resultados positivos para a prática pedagógica.

*(...) no começo do ano a gente, ah ... eu tenho um bom papo de esclarecimento, saber o que é, como que vai ser, o que é, o que pode, o que não pode. Então assim, eu acho que eu deixo bem colocado isso, então esses problemas até ocorre, mas só que muiiiiiito esporadicamente, tá? (P8).*

As conversas com todos os alunos tinham enfoque na importância do respeito na sociedade e entre eles, da valorização de si próprio e dos demais colegas, dos cuidados a serem tomados durante as atividades com as colegas e da necessidade de todos participarem para que pudessem ser avaliados.

*(...) Até na fila, até você vê pra formar as filas pra fazer as atividades lineares que eu preciso, tal e tal, essas coisas, eu falo: 5ª série é interessante porque elas vêm das 1ª a 4ª com as filas certinho, fila de menino e fila de menino. Eu falo pra eles que a vida não é assim. Vocês vão no banco tem fila de homem? Não. Tem fila de mulher? Não. Então vocês têm que misturar, enquanto não misturar não tem atividade. Por quê? Ah ... o menino mexe com nós. Nós temos que parar com isso, a gente está entrando uma nova era. A gente fica separando, não tem mais. A mulher quer tanto ser valorizada e eu como a professora eu quero que me valorize, não desvalorizando o homem, mais estamos juntos (P41).*

*P41 justificou sua intervenção pelo fato de ter vivenciado atitudes de preconceito e discriminação ao longo de sua vida. Isso confirma a importância da vivência pessoal, das emoções para as mudanças de crenças e valores, tal como afirma Moreira (1998).*

*Então essa separação de quem tem habilidade, eu sofri muito isso, ah! Porque o meu porte físico, era pequenininha da turma, eu era sempre isolada, eu tinha paixão por basquete (...) Eu era pequenininha, como uma menorzinha daquele tamanho, podia jogar basquete? Mas eu quero, porque quero, porque quero. Eu treinava muito e sentia isso na pele. Os meninos tinham chance e eu não. Algumas meninas tinham chance e eu não. Então, interessante, o primeiro professor de Educação Física foi um senhor de Brotas que me olhou e falou assim: “Vem jogar aqui N. com os meninos”. Porque minha professora punha a turma separado, meninas e meninos, eu acho errado ... as turmas, e ele virava pra a professora e dizia: “Deixa a Neuza jogar comigo”. E eu ia toda contente, porque é um modo de valorizar. Então eu falei: “Se um dia eu fosse professora dessa área”, eu gostava muito de física, química, eu não imaginava que eu ser professora de Educação Física (...) Mas isso eu prometi, que esse tipo de separação eu não ia permitir.*

d) *Atribuindo funções didáticas aos alunos*

Diferenciando-se dos demais professores, P11 disse enfrentar as situações envolvendo diferenças entre os sexos tranquilamente e para isso realizava adaptações nas atividades e atribuía funções didáticas entre os sexos como forma de responsabilizá-los pela aprendizagem.

*(...) eu não costumo dividir joguinho só feminino ou joguinho só masculino, sempre funciona como misto, inclusive treinamento sempre fiz uma categoria maior jogar com uma categoria menor, por exemplo: o pré-mirim jogar contra o mirim, mirim contra infantil ... juvenil, infantil ah ... porque um ajuda o outro, um ensinando o outro. Ah ... faço sempre equipes mistas e, por exemplo, agora no momento estou dando futebol de salão, primeiro bimestre. Então quem dá aula de futebol de salão são os meninos, então eu converso com eles: “Antes vocês vão ser diplomatas, delicados, cavalheiros vão ter que ensinar. Se as meninas não aprenderem, então tem duas causas: ou vocês não souberam ensinar ou as meninas não prestaram atenção tá” e tem corrido bem direitinho, porque você passa a dar responsabilidade nem que for pra uma criança de 5ª série, então o garoto se sente tão importante e a menina fica prestando tanto atenção que eles no final, acabam no final do bimestre, eles acabam no final do bimestre, eles acabam, todos saindo jogando. É ... eu faço joguinhos, por exemplo, só as meninas podem fazer gol, os meninos só ficam na defesa, as meninas vão no ataque. Ah, se for basquete só as meninas tem direito a arremessar a bola, só as meninas podem cortar, só as meninas podem fazer gol no handebol. Então pra dar oportunidades pra elas, pra elas trocarem passe (...) (P11).*

Para os cinco professores do ensino médio era mais fácil atuar nesse nível de ensino, pois os meninos já não queriam mais mostrar a ‘virilidade’ para as meninas e nem elas mostrar a fragilidade para eles.

Faria et al. acreditam que os professores e os demais elementos do processo educativo, apoiados em conhecimentos e realizando processos reflexivos sobre as crenças e estereótipos em relação ao gênero, poderão contribuir

*(...) para uma maior igualdade entre homens e mulheres no conjunto da sociedade, à medida que caminhar na direção de uma educação não-sexista, que contribua para a superação de preconceitos e para a construção de pessoas comprometidas com a igualdade de direitos entre os sexos (apud Pavan, 2001, p. 21).*

Analisando os relatos dos professores, observa-se a existência de discriminações dos meninos contra as meninas em função da falta de habilidades físico/desportivas delas e das meninas contra os meninos, em menor número, em decorrência da violência deles durante os jogos. Diante das discriminações os professores relataram dividir as turmas por sexo, assumir o controle da composição das equipes, conversar com a classe toda e solicitar que os alunos se ajudassem mutuamente para a aprendizagem dos fundamentos esportivos. A organização escolar reforça a presença de comportamentos discriminatórios ao manter o ensino centrado somente em algumas modalidades esportivas, ao manter a cultura de atividades físicas diferenciadas entre meninos e meninas, ao não oferecer cursos de formação continuada voltados ao trabalho com as diferenças sexuais e com as situações de preconceito e discriminação.

### *3.3.2. Questões envolvendo as diferenças físicas*

*Todos os professores enfrentaram situações de discriminação e preconceito envolvendo as diferenças físicas entre os alunos ao longo da experiência profissional: 77,8% dos 27 professores disseram ter problemas quanto às diferenças físicas no momento da coleta, um disse não existir nenhum problema e 14,8% apontaram somente as formas de atuação.*

*A presença de discriminação e preconceito envolvendo as diferenças físicas era percebida pelos professores quando ouviam comentários jocosos sobre o tipo físico (obesidade e baixa estatura eram mais freqüentes) e viam atitudes discriminatórias em não permitir a presença de determinados alunos nas equipes.*

*(...) pessoa que já sai um pouquinho dos limites da estética, ele é alvo de brincadeiras, é alvo de brincadeiras. É o rolha de poço (risadas), é o baleia assassina, coisas desse tipo (P12).*

Tanto os comentários jocosos, como as manifestações para a não inclusão na equipe ocorriam em função da falta de habilidades físicas ou desportivas.

Os comentários ocorriam durante as aulas em função da realização de movimentos errados; já as atitudes excludentes eram usadas para evitar a presença de pessoas pouco habilidosas na equipe, e conseqüentemente ter um time pouco competitivo. No entanto, alunos com características físicas fora dos padrões estéticos convencionais (magros, obesos, baixos), mas habilidosos eram aceitos pelos alunos nas equipes.

Diante dos comentários e/ou atitudes de exclusão, os professores adotavam práticas pedagógicas, descritas abaixo: com a classe toda, com o aluno que sofria preconceito e com quem apresentava as atitudes preconceituosas e discriminatórias.

*a) Com a classe toda*

Ao perceberem a tendência dos alunos em escolher para a sua equipe somente integrantes fortes, altos, esbeltos, habilidosos, os professores relataram diferentes práticas: conversas, assumir o controle da escolha das equipes, “chantagem”, “troca” de aula, anotar a participação e ensino cooperativo.

As conversas abordando o direito de todos em participar das atividades, a importância do respeito pelas diferenças, as vantagens dos tipos físicos em cada modalidade esportiva e as melhoras de performance dos alunos com a prática eram realizadas por 51,9% dos professores.

*(...) Você pode dar, por exemplo, dentro do voleibol, a iniciação do toque, da manchete. O menor, por exemplo, dentro do jogo de vôlei ele pode servir de levantador, entendeu? Preparação pra jogada. Dentro do atletismo, ele faz normal, igual aos outros, né? Apenas no vôlei, no basquete que a estatura é um pouco menor que ela atrapalha um pouco, mas nem por isso, ele pode vencer pela habilidade, então normal, pra mim não tem diferença nenhuma (...) Nós temos experiências aí, casos de seleção, aí que as jogadoras não têm uma estatura tão elevada, no caso de levantadores, Maurício, Marcelinho, Dalmir são jogadores de uma estatura média, e hoje você sabe que a maioria de jogadores de vôlei, basquete é acima de 2 metros e eles têm habilidade pra jogar (P16).*

*Neste caso eu forçaria a participação de todos com um trabalho mais dirigido e tentaria inculir nos alunos o pensamento de que todos possuem direito à prática e que só assim poderiam melhorar e vir a desenvolvê-la de acordo com o que eles queriam (P32).*

Dos 27 professores, 40,7% adotavam a estratégia de assumir a organização das equipes, o que era eficiente para coibir atitudes discriminatórias e preconceituosas entre os alunos, segundo os professores.

Ao retirar dos alunos a organização das equipes, os professores disseram que colocavam no time os alunos com diferentes características físicas, davam a liderança para os discriminados escolherem a equipe, faziam escolhas pelo número de chamada etc. Segundo esses mesmos professores, essa postura não era aceita pelos alunos mais habilidosos.

*(...) eu faço sempre um rodízio assim pra formação de, dos grupos e tem esse gordinho, esse baixinho, esse ah ... molinho, né? Então ele sempre tem que tá sendo líder pra escolher a turma, às vezes a turma faz uma caretinha assim, mas sempre é aceito (P39).*

*Dois professores (não eram os mesmos que fizeram referência em “Isabel”) disseram usar chantagem como modo de garantir o envolvimento de todos. O termo chantagem sugerido como estratégia consistia em colocar uma condição para a participação: jogaria se deixasse o outro jogar.*

*(...) Acontece sim, viu, diariamente eles ... não querem, evitam, mas eu não deixo eles participarem também se não colocarem aqueles que não sabem jogar assim direitinho ou aqueles que são mais baixinhos, tudo isso você encaixa, entendeu? Eu aviso que se eles não deixarem participar os menores, os mais gordinhos, as meninas assim, eles não terão a participação também (P16).*

*Um professor disse realizar uma “troca” com os alunos. A “troca” estava baseada na liberação de uma aula para os alunos fazerem o desejado, desde que na segunda eles participassem das atividades propostas pelo professor. Por mais efetiva que tenha sido essa prática, ela é questionável, na medida em que os alunos ficavam livres, sem qualquer orientação e a disciplina perdia tempo para a obtenção de seus objetivos.*

*(...) eu começo, dou atividade livre você não vê, você tem aqueles alunos que não gostam mesmo da atividade de Educação Física. Então eu peço assim: a primeira aula é minha e a segunda a gente troca, tá. Então eles fazem o que eu dou. Quando eles não estão a fim de ficar na atividade livre, eles sentam, conversam, outros jogam jogos de sala como: dama, xadrez e os outros vão fazer o que gostam, porque foi uma troca, né? (P41).*

*P42 afirmou ter conseguido a participação dos meninos e das meninas e dos mais e menos habilidosos coletivamente, a partir do momento em que começou a anotar a presença, a participação e o comportamento dos alunos durante as atividades.*

*P11 solicitava aos alunos mais habilidosos que ajudassem os menos habilidosos. Os alunos que não sabiam nada ou muito pouco ficavam sob a supervisão do professor. Essa estratégia foi citada como muito efetiva no trabalho com as diferenças, segundo Rizzo, Davis e Toussaint (1994).*

#### *b) Com os alunos que sofriam a discriminação*

As práticas dos professores diante dos alunos que sofriam as atitudes e comentários discriminatórios baseavam-se em conversas particulares e no oferecimento de maior atenção.

Nas conversas em particular (14,8% dos 27 professores) os professores diziam aos alunos que solicitassem ajuda sempre que necessário; ignorassem os comentários, expondo a própria postura como exemplo; participassem e aprendessem a jogar e se reconhecessem com uma determinada característica (por exemplo, como obeso), pois isso faria com que os comentários diminuíssem ou desaparecessem.

O oferecimento de maior atenção ao aluno durante a aula tinha por objetivo melhorar o seu desempenho esportivo.

*Fico sempre mais próximo deles, orientando esses que têm dificuldade: "Oh! Faça aquilo, vai ao lado daquele lá, corre pra frente, volta, faça assim, faça daquele outro" e sempre eu tenho conseguido que eles se desenvolvam um pouquinho mais (P39).*

#### *c) Com os alunos que tinham atitudes discriminatórias*

Um professor proibia a participação do aluno nas atividades, caso as conversas não obtivessem o sucesso na extinção dos comportamentos discriminatórios e outros 14,8% faziam comentários jocosos sobre alguma característica física desse aluno.



Outros professores também utilizavam as características físicas dos alunos como forma de tratamento. A justificativa para esse comportamento era a de ser essa uma forma carinhosa de denominá-los e/ou um modo de motivar os alunos.

*(...) eu tenho aluna de vôlei em outra escola (...) que chamo ela de rodapé. Hoje é uma das melhores alunas que eu tenho no treinamento de voleibol, porque é assídua, ela se empolgou, ela teve todo o apoio (...) é a líder da turma (P37).*

*Aquela brincadeira de anã, essas coisas, acontecem, até chamo meus pequenos de "Oh! tampinha vem cá!", "Professora eu sou muito pequeno pra jogar basquete?", "Nada. Os tampinhas são rápidos, roubam bola, tiram bola, não tem nada, o que vale é a capacidade e a vontade" (P41).*

### Reconhecendo que

*Independentemente de área específica de conhecimento, linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada (assumida individual ou grupalmente), nível de ensino e tipo de escola em que atua, o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e preconceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados (Mizukami, 1996, p. 60),*

verifica-se o quanto tal postura reforçava a presença de preconceitos e discriminações.

A demonstração de insatisfação do aluno que sofria a discriminação e a existência de violência na escola eram fatores influenciadores das decisões pedagógicas. Se o aluno não demonstrava estar ofendido com os comportamentos discriminatórios dos colegas, 5,4% dos professores disseram não intervir.

*Mas esse daí depende muito do aluno, tem alunos que, que entrosam leva a coisa perfeitamente normal, se auto assumem as suas características e tem outros que já são mais retraídos, né? Aí você tem que ter uma intervenção um pouco mais séria, onde você mais uma vez, tem que voltar a valorizar que, não é só o aspecto físico, né? As qualidades e as habilidades físicas tem que ser valorizadas, mas sim a pessoa como um ser humano como um todo (P12).*

Nas escolas onde havia violência, os professores (14,8%) disseram encaminhar os alunos que faziam os comentários direto para a direção, pois não queria criar conflitos em suas aulas e se indispor com eles.

Entre as formas de atuação relatadas pelos 27 professores no episódio “A Turma”, a de P36 se diferencia das demais por proporcionar, ao término da aula, diálogos sobre o desenvolvimento da mesma e sobre o resultado obtido a partir de uma situação imposta pelo professor.

*(...) quando a gente coloca alguma coisa assim imposta, por exemplo: eu coloquei 5, os primeiros 5 da, da chamada e os outros ah ... os outros 5. Então eles falam: “Ai esse time! Essa porcaria, a, o gordo ficou aqui, ele não sabe nada, ele só tapa gol”. Então é bem isso mesmo que acontece. Então depois que eu coloquei, eu impus, né? Ai eu falo: “Agora nós vamos ver o que aconteceu. Foi ruim? Tava muito fraco o time?” Então aí, eles dão as opiniões deles “Ah ... ficou super fraco. Uma porcaria. Essa menina não joga nada”. Mas eu falo: “Escuta e se ela não tivesse tido a oportunidade, quando ela iria jogar?”. Aí então eu faço essa pergunta e eles respondem. Aí então a gente chega numa conclusão, eles chegam à conclusão que ela tem que ter uma oportunidade, assim como aqueles que acham que sabem (risos). Inclusive isso também que eu demonstro. “Você percebeu que não é só vocês que sabem jogar, elas também sabem? Você percebeu que aquele garoto que vocês chamaram de gordinho, joga super bem?”, “Huuu, é mesmo, né? é mesmo ele joga”, “Por que ele não jogava antes?”, “Ah ... porque ... ele só joga na rua dele, que ele não tinha vergonha e aqui ele tinha vergonha de jogar, né?” Então sempre sai conclusões boas (P36).*

As dificuldades relatadas quanto à prática pedagógica diante das diferenças foram justificadas pelas condições precárias de trabalho e pela imposição das turmas mistas pelo governo, dificuldades que, de algum modo, foram superadas por alguns professores no decorrer da experiência profissional, seja oferecendo atividades coletivas, seja mantendo sua atuação com turmas separadas.

*(...) No começo me incomodava, mas depois fui me acostumando com essa situação, porque a própria escola não ... não tomava nenhuma atitude, o que eu posso fazer? (P34).*

Assim como diante dos demais episódios apresentados, algumas práticas pedagógicas relatadas pelos professores estavam direcionadas para um modelo de escola segundo o qual as diferenças eram respeitadas.

*Concluindo, as diferenças entre os sexos e as características físicas dos indivíduos não foram consideradas pelos professores como os motivos geradores de*

*atitudes de preconceito e discriminação entre os alunos. Para os professores essas atitudes surgiam pela falta de habilidades físicas e/ou esportivas que essas diferenças impunham. Diante dos comportamentos preconceituosos e discriminatórios os professores intervinham ou não. As intervenções foram: dividir a turma pelo sexo; conversar; assumir a organização das equipes; fazer “chantagem”; permitir a liberação de uma aula para os alunos fazerem o desejado, desde que na segunda eles participassem das atividades propostas; anotar a presença, a participação e o comportamento dos alunos durante as atividades; solicitar que os alunos mais habilidosos ajudassem os menos habilidosos; dar maior atenção ao aluno discriminado; e junto ao aluno que discriminava, os professores disseram proibir a participação nas atividades, fazer também comentários jocosos sobre alguma característica física dele e em casos mais graves, encaminhar para Direção.*

#### 3.4. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações envolvendo pessoas com necessidades educativas especiais

Esse item está subdividido em dois tópicos: o conhecimento dos professores pesquisados sobre documentos e políticas públicas que embasavam o processo de construção de **escolas para todos** (subentendidos os demais termos) e as práticas pedagógicas diante de situações envolvendo as pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE).

Os dados do primeiro tópico foram obtidos, em sua maioria, por meio do questionário e do segundo, por meio da entrevista.

### 3.4.1. Conhecimento dos professores sobre documentos e políticas públicas visando à construção de **escolas para todos**

Considerando que esta pesquisa foi realizada após o lançamento do “Código da Não Discriminação em Educação” (1989), da Declaração de Salamanca (1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e dos PCN (1997), tanto para o ensino fundamental como para o médio, e tendo em vista o contexto educacional paulista no momento da coleta de dados, no qual o processo de inclusão de PNEE estava sendo implementado nas escolas públicas estaduais, foram questionados os 35 professores sobre o conhecimento dessas políticas e documentos.

A LDB e os PCN foram citados por 68,6% dos professores. Os outros 31,4% disseram desconhecer os documentos oficiais, alegando que, a cada lançamento de documentos oficiais, a Educação Física ficava com mais atribuições e menos respaldo, tais como: a diminuição do número de aulas, ser facultativa no ensino noturno, a inclusão de alunos com deficiências, a inclusão das aulas no horário regular, a retirada do uniforme, a presença de turmas mistas etc.

*Não perco muito tempo me informando a respeito das reformas da Educação. O que sinto é que a cada ano que passa sucateiam mais e mais a Educação Física, e o professor deixa de cumprir o seu papel para desempenhar outras funções dentro da escola. Nessa escola por muitas vezes sou pai, mãe, amigo, inspetor de aluno, servente etc., etc., etc. (relato verbal, P9).*

Mizukami (1999) retrata como problemas para a implementação das políticas públicas o acesso e a discussão dos documentos a ela vinculados. Assim como os professores pesquisados pela autora, os participantes desta pesquisa não tinham recebido o conjunto dos PCN prometido pelo governo, assim como poucos tinham lido. As poucas discussões feitas foram relativas aos Temas Transversais durante as Orientações Técnicas (OT)<sup>72</sup>.

Dos 68,6% dos 35 professores que disseram conhecer os documentos oficiais (L.D.B. e PCN):

- 71,4% os consideravam inadequados à realidade.

Segundo os relatos orais, os motivos para a inadequação desses documentos eram: serem feitos sem consultas aos professores (...) *quem faz as reformas nunca teve conhecimento da prática* (P25); não estar o Governo

---

<sup>72</sup> OT são encontros com todos os professores de uma área, promovidos pela Diretoria de Ensino e organizados pelos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP). Os encontros na área de Educação Física consistiam em palestras, cursos, vivências, estudos de texto, organização de jogos estaduais etc.

interessado na educação, pois a intenção era ‘acabar’ com o ensino, quanto menor a cultura, menor inteligência e mais fácil a dominação/engodo do povo; haver mudança da linha pedagógica freqüentemente; tornarem os alunos passivos em função da progressão continuada e da não reprovação; e não incentivarem a participação em cursos de longa duração.

*(...) agora eu volto a repetir as altas esferas são as responsáveis, são as responsáveis pelo que está acontecendo (...) porque quem emitiu ordem lá em cima não quer saber o que se passa (...)* (relato verbal, P37).

- 7,6% afirmaram que apesar da existência dos documentos oficiais, as decisões ficam (...) *a caráter do professor. A política coloca no papel, cabe aos educadores desenvolver, criar* (relato verbal, P16).

- 21% deles acreditavam que as políticas públicas contribuía para a prática docente. (...) *Os PCN vieram para ajudar o professor a trabalhar com maior visão dos objetivos a serem alcançados* (relato verbal, P2).

Os PCN foram importantes para a Educação Física, pois a reafirmaram como “área de conhecimento” integrante da base comum nacional do ensino fundamental e médio e expressaram a necessidade de a educação estar voltada para as necessidades dos indivíduos, de modo que pudessem ampliar seus conhecimentos de modo crítico e emancipatório, assegurando-lhes o direito de participação, sem exclusão por nenhum motivo. Mesmo considerando as ponderações feitas por Mendes (1999), Silveira (1999) e Maranhão (2000), pode-se dizer que os PCN vão ao encontro das perspectivas científicas mais recentes sobre a cultura corporal e o respeito às diferenças, respeito esse também exposto na LDB.

A maioria dos professores, mesmo considerando inadequados os documentos, especialmente os PCN, usou expressões ou jargões divulgados nesses documentos. O uso de expressões semelhantes às dos documentos pôde ser visto principalmente na descrição dos papéis da Educação Física, nas formas de avaliação e na descrição dos conteúdos.

Arce (2001) comenta que os próprios PCN previam a ocorrência do uso de jargões quando disse que

*(...) O trato inadequado dessa questão leva, algumas vezes, a mudanças no discurso dos educadores, com a incorporação de “chavões”, enquanto suas práticas permanecem inalteradas (...)* Desta forma, é possível concluir que não é a adoção de um modismo teórico, tal como vem sendo feito com o construtivismo, que irá solucionar os problemas das relações ensino/aprendizagem na educação infantil (MEC, 1996, p. 42).

Talvez por serem documentos internacionais e não comuns no meio escolar público, nenhum dos 35 professores citou o “Código” ou a Declaração de Salamanca, que se referem à perspectiva de uma **escola para todos**.

Stefane (2001) analisando a opinião dos professores sobre o processo inclusivo identificou que 5,7% dos 35 professores desconheciam ou conheciam muito pouco essa proposta educacional para emitir uma opinião, todos os demais emitiram pareceres indicando conhecimento,

Entre os 94,3% dos professores que conheciam/tinham idéias sobre a proposta inclusiva, 88,6% eram favoráveis e 5,7% eram contra: *“fora do contexto”* (P21) e *“deve separar os alunos”* (P10). Um professor em particular não se posicionou a respeito, somente disse que a proposta era (...) *mais um jogo do governo, pois a 4024/71 já pregava isso* (relato verbal, P36).

Os 88,6% dos professores favoráveis ao processo inclusivo tinham algumas reservas quanto à qualidade do atendimento educacional e das condições de trabalho (cursos preparatórios, organização do ambiente escolar, incentivo governamental, etc.).

Os professores que eram contrários ao processo inclusivo acreditavam que ele deveria ocorrer somente depois da qualificação dos profissionais e das adaptações estruturais e pedagógicas nas escolas.

*Apesar de desconhecerem as publicações sobre o processo educacional visando à inclusão e sucesso de todos os alunos, observa-se que os professores apontaram alguns aspectos que vão ao encontro da literatura apresentada anteriormente sobre a escola para todos.*

De modo geral, os professores estavam distanciados dos documentos e políticas públicas. O distanciamento dos professores dos documentos e estes da realidade escolar pode ocorrer pelo fato de as idéias e trabalhos científicos que poderiam contribuir para a prática docente voltada às diferenças não afetarem os líderes políticos e educacionais responsáveis pelas decisões públicas (Kincheloe apud Scherer, 2000).

Outro aspecto para o distanciamento das políticas públicas pode ser o fato de (...) *além de não responderem à complexidade e à urgência da situação, contribuem para reforçar as tendências mais negativas em direção à desprofissionalização e à exclusão do magistério* (Torres apud Mizukami et al., 2002, grifo das autoras, p. 35).

*O modo como os professores são vistos e como se posicionam diante das políticas públicas, como elementos que devem cumprir regulamentos e realizar tarefas administrativas não se preocupando em aprofundar discussões sobre as*

*questões políticas e pedagógicas mais amplas, faz com que eles não percebam a sua relevância na construção e na elaboração desses documentos.*

Talvez pelos motivos acima descritos, associados às condições de trabalho (o pouco tempo, a falta de organização dos HTP, a baixa remuneração recebida etc.), ao tipo de envolvimento político e social, à fase de desenvolvimento profissional, à formação inicial e continuada, os professores desta pesquisa estivessem distanciados dos documentos oficiais.

O envolvimento dos professores em movimentos sociais, de representação pública e o acesso aos conhecimentos produzidos pela academia e pelas políticas públicas poderão trazer contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos, e conseqüentemente para a área e para a educação. Pois o professor com isso (...) *poderá descobrir, selecionar e utilizar os novos conhecimentos, assim como compreender e interpretar integralmente os fatos e os fenômenos* (Unesco apud Torres, 1994, p. 108).

O professor é, em última instância, o responsável pela concretização das propostas e políticas públicas educacionais e é preciso que haja seu envolvimento e comprometimento nessas questões, para que assim possa aderir ou contestá-las, resistir e criar alternativas; enfim, participar dos encaminhamentos da educação.

#### ***3.4.2. Formas de enfrentamento dos professores diante de situações envolvendo pessoas com necessidades educativas especiais***

##### **Episódio Carlos**

*Carlos anda mais devagar que os demais alunos da turma porque tem uma limitação física em uma das pernas. O fato de haver um aluno com limitações físicas causa inquietação em muitos alunos.*

*Alguns alunos extravasam por meio de comentários jocosos e piadas, outros se ocupam de apelidar o colega de aleijadinho, torto, papa-léguas, tartaruga, entre outros.*

*Há revolta de alguns deles com a falta de solidariedade de seus colegas mas não tomam nenhuma iniciativa em relação ao caso, outros não entendem por que Carlos não é dispensado das aulas de Educação Física e encaminhado a uma escola especial.*

*“Carlos” foi adequado para identificar as intervenções pedagógicas diante de PNEE. Apesar do episódio referir-se a um aluno com deficiência física, os relatos abordaram as formas de enfrentamento com a deficiência de modo geral.*

*Contrariamente aos dados do questionário, todos os professores comentaram ter atuado com deficientes em algum momento da experiência profissional. O motivo para a alteração das respostas (entre questionário e entrevista) parece ter ocorrido em função de os professores considerarem inicialmente o trabalho com deficientes mentais e na entrevista as demais deficiências.*

*A presença de alunos com deficiência física, auditiva e visual era mais freqüente nas aulas de Educação Física das escolas públicas de São Carlos. Somente três professores relataram ter atuado com alunos com deficiência mental.*

*Entre as PNEE, os deficientes auditivos estavam em maior número no ambiente escolar, talvez por exigir menos adaptações pedagógicas dos professores e estruturais da escola.*

Os alunos com deficiência, de modo geral, tinham interesse pelas aulas de Educação Física e participavam delas de diferentes modos.

*(...) mas se ele ... pelo fato dele ser, dele ser deficiente não me lembro de ter tido algum caso de um aluno sentado porque ele é deficiente. Alguma coisa ele sempre sabe fazer, ou, ou, como eu já falei ou nos jogos de salão ou na parte teórica, eu ... alguma coisa ele faz, ficar sentado só porque é deficiente, não acredito que eu tenha tido algum caso assim não (P24).*

*As experiências dos professores com PNEE foram, na maior parte das vezes, em escolas públicas, muito provavelmente pelo processo de inclusão ocorrido nos últimos anos. Elas foram marcadas pelo sentimento de insatisfação, insegurança e pela falta de conhecimentos e competências para atuar, uma vez que o processo inclusivo ocorreu sem qualquer preparo dos professores e do ambiente escolar.*

As práticas pedagógicas dos professores diante das PNEE consistiam em “permitir” que o aluno se adequasse às atividades, oferecer atividades diferenciadas, permitir o envolvimento em parte da aula ou da atividade, atribuir outras funções durante a aula, realizar adaptações nos equipamentos, deixá-los “livres” e esperar autorização da família.

Segundo 26 (96,3%) professores, as PNEE participavam das atividades propostas para os demais alunos, mesmo não havendo, na maioria dos casos,



alterações nos conteúdos, na seqüência deles, nas estratégias de ensino e no processo de avaliação.

*(...) Não diferencio nada, é lógico que tem situações que você procura adaptar né? Se é no vôlei, que nem a garota que não tinha um braço, só tinha antebraço, então ela se adaptou e ela participava. No handebol, ela não precisava das duas mãos, com uma não só ela conseguia jogar; no basquete, ela jogava com uma mão só ... Futebol de salão, ela participava normalmente, compreende? Então que dizer não tem como você fazer muita diferenciação, ficar protegendo porque tem deficiência (P3).*

O professor, ao não realizar mudanças pedagógicas na disciplina e na aula, transferia ao aluno a necessidade de ele se adaptar às atividades, às aulas, à escola. Essa forma de atuação se contrapõe a um dos princípios elementares do processo de inclusão, o da escola se adaptar às necessidades dos alunos.

Desses 26 professores, 42,3% (11) relataram empregar como forma de garantir o entendimento da tarefa a ser realizada, as correções dos movimentos e a interação com aluno, formas diferenciadas de comunicação: falar mais pausadamente, direcionar o corpo para o aluno de modo que ele pudesse fazer leitura labial, usar gestos para demonstrar o que desejavam e tocar o corpo do aluno para demonstrar o movimento ou para chamá-lo.

Dependendo do tipo de deficiência ou do comprometimento do aluno, os professores ofereciam atividades diferenciadas, permitiam o envolvimento em parte da aula ou da atividade, atribuíam outras funções durante a aula e realizavam adaptações nos equipamentos.

Nove professores possibilitavam o envolvimento em atividades diferenciadas, tais como os jogos de salão; cinco permitiam o envolvimento em parte da aula e/ou da atividade, por exemplo, fazer a parte teórica, fazer relatórios, só sacar, só ficar no gol, só fazer os fundamentos; três atribuíam outras funções, por exemplo, ser árbitro; e duas professoras adaptavam os equipamentos, envolvendo as peças do jogo de dama com papel luminoso e a bola com saco plástico para que a mesma produzisse ruídos e desse 'pistas' ao aluno.

*(...) A, a, agora esse, agora eu tenho um outro menino aqui que ele é deficiente ... assim ... ele é um pouco mental, um pouco, só que assim aparentemente ele é normal, só que ele não é nada normal. Ele tem, ele não, aprender direito ele não aprende, mas pra Educação Física eu também tenho um pouco de medo, de deixar ele participar de alguma coisa, só quando é coisinha parada ... que ele, então ele fica assim então ... ele tem apito, então ele marca, ele tem cartão ... sabe? (P13).*

A não participação regular nas aulas ocorria, principalmente pelas limitações da estrutura, por exemplo, existência de vários lances de escada para se chegar na quadra, dificultando o acesso dos cadeirantes<sup>73</sup> e pelas

<sup>73</sup> Cadeirantes: termo empregado para designar as pessoas que utilizam cadeiras de rodas para locomoção.

limitações profissionais dos professores, em não saber oferecer outras atividades para os alunos ou ter receios de que algum acidente poderia acontecer, especialmente com os deficientes mentais e visuais.

*(...) a gente deixa a critério do aluno, se ele quiser fazer algumas coisas, mesmo porque pra, pra locomover o carrinho nessa escola, tem muita escada, tem muita rampa, né? Fica difícil a locomoção dessa aluna. Então eu deixo livre, né? E o momento que ela quer fazer, ela faz normalmente, sentada mesmo na ... cadeirinha dela, né? Se ela não quiser fazer, se ela quiser ela ... Geralmente pega um livro, caderno com alguma outra colega também muitas vezes fica com ela fazendo companhia. Eu permito porque ah ... pra não se sentir sozinha. Então eu permito que ela fique com outra colega, justamente pra não ter, pra não, pra não se sentir sozinha, né? (P40).*

Por sentirem dificuldades, dois professores transferiam para o aluno a decisão de participar ou não das atividades, mesmo que não houvesse atestados médicos dispensando-os; e um professor disse esperar autorização da família para desenvolver qualquer atividade, pois não sabia o que o aluno poderia ou não fazer. Diante do não envolvimento do aluno, os professores disseram permitir: *(...) ela fica lá sentada prestando atenção no que está acontecendo, ela até tira um sarrinho, faz uma brincadeirinha em determinados barulhos que ela ouve, né? (P8).*

Segundo a maioria dos professores, o objetivo principal das aulas de Educação Física para as PNEE era o de envolvê-las nas atividades, pois isto contribuiria para a sua inclusão no ambiente escolar.

*Não trabalhei separadamente, trabalhei junto com o grupo para evitar discriminação. Diante das dificuldades e limitações, adaptava o que tinha de melhor para tarefas, trabalho diante da capacidade dele (relato escrito, P16).*

A ocorrência da inclusão nas aulas de Educação Física foi considerada por seis professores mais fácil do que nas demais disciplinas, em função do enfoque corporal e não intelectual.

A maioria dos professores acreditava nos benefícios do processo inclusivo; entretanto, 17,1% apontaram que esse processo, na forma como vinha ocorrendo nas escolas, causaria prejuízos ao desenvolvimento das PNEE, particularmente pela própria (8,6%) falta de competência para atuar.

Contrariamente aos demais episódios que apresentavam diferenças, particularmente envolvendo a falta de habilidades físicas que geravam comentários jocosos e atitudes discriminatórias, a presença de PNEE nas aulas de Educação Física não gerava muito esse tipo de problema.

Os comportamentos dos alunos em relação aos PNEE foram considerados pela maioria dos professores como de respeito, admiração pelo empenho deles nas aulas, cuidado, *(...) por exemplo, cuidados nas 'entradas',*

*durante o jogo (P27), ajuda e colaboração na execução de tarefas e nas atividades de vida diária.*

*O episódio Carlos este ano eu tenho um aluno o 3º E, período da tarde, que ele tem, ele é deficiente, mas eu não, não, não encontrei essa situação com ele. Quer dizer, não, os colegas tratam ele normalmente. Quer dizer, não há assim ah ... casos de ... ah ... ele ser motivo de chacota, de piada, né? (P3).*

*Normalmente, com raríssimas exceções, o aluno que tem alguma espécie de dificuldade ele é ajudado, ele é incentivado pela turma. Essa turma aposta nas qualidades dele. Não existe essa, essa segregação, essa atitude jocosa que aqui está sendo comentada no texto (...) eu já trabalhei também com deficiente visual, deficiente auditivo, certo? E nunca houve esse tipo de problema, pelo contrário sempre houve aí, desde que os companheiros têm consciência da dificuldade do aluno há um incentivo grande. Já tive aluno que os amigos levavam ele na aula de Educação Física na cadeira de rodas, certo? Ele andava, ele fazia o aquecimento, a atividade física na cadeira de rodas, com todo apoio da turma, certo? Sem problemas nenhum nesse aspecto (P12).*

Dois professores relataram que a relação entre os alunos era tão boa que alguns aprenderam a linguagem de sinais para se comunicarem melhor com os deficientes auditivos e fizeram concessões quanto a permanecer em um prédio antigo para que o aluno “cadeirante” pudesse participar das atividades.

*(...) aqui teve um caso logo no começo do ano, um cara que ele andava de cadeira de rodas, então ele jogava basquete na cadeira de roda, então os meninos catavam a cadeira de roda dele, eu não, porque ele era pesado, levava dentro da classe, mesmo na cadeira de rodas ele jogava, numa boa, ele dava o saque pro time dele, acabou, a partir de hoje ninguém dava, só ele dava o saque, né? Ah ... foi a classe resolveu ficar aqui embaixo, nessa sala aqui, porque era o único lugar pro menino subir de cadeira de roda. Ele não podia ir pro prédio novo, porque era uma 8ª série inclusive, quando foi ... terminou o prédio, eles iriam inaugurar, já estava prometido, mas a classe resolveu que não, que eles preferiam ficar aqui embaixo. Então isso você concorda que foi um trabalho de todos os professores para que houvesse solidariedade, que todos eles ajudassem a pessoa com deficiência física? (P11).*

Quatro professores comentaram que a presença das PNEE tornou a turma mais humana e solidária.

A ausência de comentários jocosos e atitudes discriminatórias nas aulas de Educação Física talvez seja justificada por práticas, tais como as relatadas por sete professores, de preparar a classe para a presença de PNEE. Essa preparação ocorria por meio de conversas sobre as diferenças e as limitações que elas impunham, de textos e de palestra realizada por uma professora que havia ministrado uma OT sobre deficiências.

Segundo alguns professores, os alunos inicialmente demonstravam preconceito, mas com o decorrer do tempo e com as explicações sobre as limitações e potencialidades das PNEE, essa postura mudava.

A exceção quanto à presença de comentários jocosos ocorria em relação aos alunos com déficit de visão que necessitavam de lentes corretivas e com deficiência mental, que apresentavam limitações em seu desempenho, especialmente em situações coletivas como a de jogo.

Excluindo um professor que não intervinha diante da ocorrência dos comentários, acreditando que isso aumentaria o interesse dos alunos em manter tais comportamentos inadequados, os demais relataram intervir diante deles.

As práticas pedagógicas de intervenção, descritas abaixo, ocorriam por meio de conversas com a classe toda (7 professores), com o aluno que recebia os comentários (1) e com o(s) aluno(s) que fazia(m) os comentários (2). Os demais professores disseram que intervinham sem expor o como.

#### *1) Com a classe toda*

Com a classe toda reunida, uma conversa era realizada sobre a importância do respeito às diferenças dos indivíduos, para que os alunos se colocassem no lugar do colega discriminado.

#### *2) Com o aluno que realizava os comentários*

Por meio de conversa particular, o professor disse que solicitava que ele se colocasse no lugar do outro e pensasse o que ele seria capaz de fazer com as limitações que o colega apresentava.

O professor que narrou conversar *com o aluno discriminado* não explicitou a abordagem que fazia na conversa.

A postura dos alunos, narrada por um professor e que se diferenciava de todas as demais, foi a de incentivar o professor para atuar com as PNEE da escola, pois inicialmente esse professor tinha receio.

Independente do tipo de deficiência, para P8 e P16 era mais fácil dar aulas de Educação Física para crianças de faixas etárias menores, pois o trabalho baseava-se em atividades lúdicas; com adolescentes era mais difícil, pois as aulas eram basicamente as modalidades esportivas, o que dificultava o desempenho dos alunos com deficiência.

P41 acreditava que uma melhor inclusão poderia ocorrer nas aulas de Educação Física se houvesse essa disciplina na grade curricular desde as séries iniciais, fato que começou a ocorrer a partir deste ano nas escolas públicas paulistas.

*Ela, eu treinei ela pra jogar basquete desde pequenininha quando tinha aula no CB, eu já comecei a trabalhar, foi tirado do professor de Educação Física, foi muito triste, porque a criança tá chegando aqui sem certas habilidades, principalmente a criança que apresenta uma deficiência. Ela sente isso. E agora, eles estão colocando, nossa, vamos colocar as crianças com deficiência junto, junto com as crianças na atividade normal.*

Além dessa mudança, os professores disseram que para o processo inclusivo acontecer outras seriam necessárias: *mudanças organizacionais* (40,0% dos professores), como um maior número de aulas por semana, menor número de alunos por turma, aviso antecipado ao professor sobre a chegada às aulas de alunos com problemas de saúde e/ou deficiência, presença de especialistas (profissional da Educação Especial, fonoaudiólogo, terapeuta educacional, fisioterapeuta etc.), equipamentos e materiais mais diversificados; envolvimento familiar e compromisso governamental; *mudanças estruturais* (22,9% dos 35 professores), tais como rampas, banheiros adaptados etc.; e *mudanças formativas* (92,6% dos 27 professores). Esses aspectos citados pelos professores estão em acordo com os expostos no referencial teórico para a elaboração de uma **escola para todos**.

*(...) Eu acho que é bom, desde que tenha pessoa especializada. Então, por exemplo: eu acho que, ele, esse caso desse, imagina uma sala que tenha surdo e mudo, então a pessoa tem que ser especializada pra dar aula pra ele, concorda? Porque a professora está às vezes na lousa falando alto, mas o aluno não está escutando, ele não vai conseguir escutar, então tem alguém que fale a língua, se expresse pela língua dos sinais, tá? (...) Agora colocar aleatoriamente pra dizer que, puxa vida, o estado de São Paulo é legal, né? Ele deixa, ele dá chance pra todo mundo. Daqui a pouco eles vem com a idéia de colocar gente da FEBEM também, né? Então daqui a pouco você vai estar convivendo com cara que está fumando crack, no intervalo de uma aula pra outra. Eu não concordo que seja legal isso. Porque não colocam eles numa sala de aula na FEBEM, né? e põe o Governador e a Secretária dando aula, por exemplo, né? mas eu acho legal, é, é, eu concordo não deve ser, não deve ter preconceito, que eles devem participar da maneira que eles conseguirem, numa boa (...)* (P11).

*Quanto às necessidades de mudanças formativas, 25 dos 27 entrevistados afirmaram inexistir profissionais qualificados para atuar com o ensino inclusivo. Esses professores afirmaram que a formação inicial foi incipiente ao não oferecer conteúdos ou disciplinas que abordassem tal clientela, ao não contextualizar as disciplinas e os alunos com quem poderiam atuar, tampouco possibilitar o contato e a vivência com essa população.*

*Diante da falta de competência, os professores disseram necessitar de cursos de formação e/ou a presença de um especialista na escola, pois dessa forma*

*poderiam estudar sobre os problemas / diferenças dos alunos e verificar as melhores intervenções de ensino. Na verdade, o processo de inclusão requer mais que um especialista na escola, ele envolve a presença e o trabalho multidisciplinar, fato inexistente em todas as escolas nas quais os professores atuavam.*

*Dois professores disseram sentir-se preparados para atuar com PNEE, pois tinham recebido orientações a respeito de deficiência e/ou atuado em escolas especiais. Mas que qualificação receberam? Observando o relato de P16, “Fui orientado a agir normalmente perante o aluno e o grupo”, percebe-se que o conhecimento transmitido não foi adequado, pois o que se espera é uma atuação voltada às especificidades dos alunos e não uma postura de indiferença.*

A falta de formação para atuar com PNEE parece ter sido de alguma forma amenizada pela experiência docente diante desses alunos, mesmo que isso significasse não saber ao certo como agir e/ou ter condições organizacionais não adequadas.

*Aqui nós temos um aluno surdo e mudo, então no começo era uma loucura, então agora ele já tá, o ano passado ele tava na 5ª série, esse ano ele já está na 6ª (...) Quer dizer o ano passado, eu tive alguma experiência, eu trabalhei lá na APAE em São Paulo, mas com deficiente, mas lá tinha toda uma estrutura e aqui? Me ajudou muito, mas e o resto, né? Às vezes dois numa sala com 40 alunos pesa, não pesa? Então ... fica difícil (P11).*

A troca de saberes entre colegas da profissão também foi importante para uma professora diante de alunos com deficiência visual.

*Ele vem pra aula normal. Ele não faz, na aula de Educação Física eu não faço nada com ele, porque eu não sei o que fazer. Já tentei, diz que dama ele joga, eu já tentei, porque parece que tem que encapar as pecinhas com aquele papel alumínio, parece que o brilho né? Eu lembro disso porque eu tenho uma amiga que trabalhou uma vez e ela me falou isso, que ela encapava e que eles jogavam né? Tinha até um menino que jogava pra escola tudo e era deficiente visual (P13).*

Mesmo diante de tantas necessidades, P33 relatou que atuar com PNEE era uma experiência (...) *muito gratificante, pois adorei trabalhar com estas crianças, foi muito marcante para mim.*

Em resumo, as práticas pedagógicas dos professores diante de PNEE consistiam em “permitir” que o aluno se adaptasse às atividades, oferecer

atividades diferenciadas, permitir o envolvimento em parte da aula ou da atividade, atribuir outras funções durante a aula, realizar adaptações nos equipamentos, deixá-los “livres” e esperar autorização da família. Elas estavam marcadas pela falta de conhecimento e competência, provavelmente advinda do desconhecimento ou desvalorização das políticas públicas, do não acesso aos documentos e as produções acadêmicas sobre educação para todos, do modelo de formação inicial que vivenciaram, da ausência de atualizações sobre a temática. Os alunos em relação as PNEE demonstravam respeito, admiração pelo empenho deles nas aulas e cuidado, e ajudavam e colaboravam na execução das atividades escolares e da vida diária. Os pouquíssimos comentários jocosos, geralmente com deficientes visuais e mentais, eram gerados pela falta de habilidades físicas e/ou desportivas desses alunos. Diante deles os professores disseram intervir ou não. As intervenções eram conversas com a classe, com as PNEE e com o que discriminava, baseadas na importância do respeito às diferenças e no princípio de equidade. Uma prática empregada por poucos professores, mas que parece ter oferecido bons resultados foram as conversas realizadas, antecipadamente a ocorrência de fatos, abordando a importância do respeito às diferenças.

### **3.5. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações suscitadas a partir dos episódios “João”, “Marcelo”, “Waldir” e “Júlia” cujo foco principal era problemas de saúde**

#### ***Episódio João***

*Dentre os vários alunos que participam ativamente das aulas de Educação Física, João é o líder. Não importa a atividade desenvolvida nas aulas - vôlei, judô, dança ou ginástica - ele sempre está disposto a conhecer e a saber mais sobre ela. A todos os eventos propostos pela escola ele comparece. Não falta a quase nada, a não ser quando apresenta suas tradicionais crises respiratórias.*

*As crises respiratórias do João não têm período certo para ocorrerem. Em algumas ocasiões de crise, João se ausenta das aulas de Educação Física. Em outras, vem regularmente às aulas e participa ativamente. Entretanto, na maioria delas, não consegue chegar ao fim.*

#### ***Episódio Marcelo***

*Por apresentar problemas cardíacos desde o nascimento, Marcelo sempre foi zelado por cuidados da família. Freqüente a escola regularmente desde os cinco anos de idade, e ainda hoje, nos seus quinze anos apresenta boas notas em todas as disciplinas. A única disciplina que nunca teve nota no ‘boletim’ foi Educação Física. Apesar de requerer alguns cuidados especiais, a família de Marcelo sempre decidiu apresentar um atestado médico para a dispensa das referidas aulas.*

*Estamos no início do ano letivo e você é o professor de Educação Física da classe em que Marcelo está matriculado, o que você faria?*

### Episódio Waldir

*Era o último dia de aula do ano e a turma resolveu fazer uma festa em comemoração aos aniversariantes do ano e de despedida. Alunos e professores organizaram e compareceram à festa. Enfeites, música, animação e muita bebida e comida. Duas mesas foram organizadas: uma só de salgados e outra só de doce. A mesa de salgados tinha, além dos tradicionais 'isopores aromatizados', coxinhas e pastéis. A mesa de doces tinha bolo de chocolate e de banana, além de brigadeiros e beijinhos.*

*Waldir, que era o gordinho da turma, permanecia distante das mesas tão fartas, não comendo sequer um pedaço de bolo. Esse fato chamou a atenção do seu professor de Educação Física, uma vez que, mesmo ele tendo dado aulas bem 'puxadas' durante todo o ano, Waldir parecia não perder um grama.*

*O professor foi perguntar o que estava acontecendo e para sua surpresa Waldir respondeu:*

*—“Fessor, tenho diabetes!”*

### Episódio Júlia

Assim como os demais alunos da turma, Júlia está matriculada nas aulas de Educação Física que acontecem às terças e quintas-feiras, sempre às 13 horas e 30 minutos na quadra da escola.

*Após praticar qualquer atividade física que requeira algum esforço, queixa-se de dores na nuca, náuseas e tontura, sendo que seu pescoço e face ficam vermelhos, como se fossem explodir.*

*Vale lembrar que Júlia é aquela aluna “das famosas encrencas”. Em todo problema e confusão que surge na escola, Júlia sempre está envolvida.*

Apesar dos quatro episódios de ensino terem sido construídos com foco em problemas de saúde, eles trouxeram à tona outros aspectos (também presentes) do cotidiano escolar – a presença de alunos líderes, “encrenqueiros”, envolvidos com drogas, obesos e anoréxicos.

*“João”, conforme previsto, favoreceu os relatos dos professores a respeito da presença de pessoas com problemas respiratórios e líderes nas aulas, assim como as formas de enfrentamento diante delas.*

A situação “Marcelo” foi inadequada para identificar a questão sobre dispensa médica, mas foi adequada quanto à presença de alunos com problemas cardíacos nas aulas e as formas de enfrentamento.

*Em “Waldir”, além da temática prevista sobre a forma de atuação diante de alunos com diabetes, os professores abordaram a obesidade e o papel da Educação Física na perspectiva de emagrecimento.*

Os relatos dos professores surgidos em “Júlia” foram dentro do esperado, pois abordaram a identificação de sintomas como uma doença, a



confiança na fala dos alunos sobre estarem se sentindo mal e a atuação diante de alunos encrenqueiros. A temática sobre drogas, mesmo não sendo foco no episódio “Júlia”, foi apontada por quase 30% dos professores como justificativa para as problemáticas disciplinares nas escolas.

Diante da variedade de tópicos surgidos nesses episódios, a descrição dos resultados será feita primeiramente sobre os problemas de saúde específicos dos episódios “João”, “Marcelo” e “Waldir”, e posteriormente será apresentado “Júlia”. Em seguida, estarão descritas a presença e as formas de enfrentamento diante de alunos líderes, dos que promovem encrencas e dos obesos; que apareceram respectivamente em “João”, “Júlia” e “Waldir”.

### *3.5.1. Formas de enfrentamento diante de alunos com problemas de saúde (respiratório, cardíaco e de diabetes)*

*Quanto à presença de alunos com problemas de saúde, 92,6% dos 27 professores afirmaram serem comuns os problemas respiratórios, um não respondeu e outro disse não ter enfrentado situações problemáticas com esses alunos.*

*Quanto aos problemas cardíacos, 81,5% dos 27 professores disseram não ser comum a presença de alunos cardíacos em suas aulas, mas todos afirmaram ter se deparado com essa problemática, ao menos uma vez em sua experiência profissional.*

*A presença de alunos com diabetes foi o problema menos enfrentado pelos professores, uma vez que somente 48,1% relataram ter atuado diante dele. Isso talvez se deva pelo desconhecimento da doença entre os pais e alunos, e conseqüentemente dos professores, já que essa doença pode passar despercebida.*

*A identificação dos problemas de saúde era feita pelos professores principalmente por meio de conversas no início e ao longo do ano, como também por: preenchimento de fichas; redações explicitando problemas de saúde; solicitação de autorização por escrito dos pais; solicitação ao conselheiro de classe*

*para identificar junto aos pais possíveis problemas; observação do aluno durante as atividades.*

*(...) Não tem exame médico. No comecinho do ano a gente faz uma reunião com os pais na prefeitura, mas não tem reunião com os pais na escola do estado. Como na escola do estado não tem reunião, no começo do ano, então eu faço o seguinte: eu mando eles escreverem no próprio caderno uma autorização para que o filho possa freqüentar as aulas de Educação Física e mando o responsável assinar no próprio caderno dele, autorizando ele fazer Educação Física e na autorização, eu coloco se não fez exame médico, que ele procure um posto de saúde mais próximo do bairro para fazer, antes de fazer, tirar a cisma. Isso eu faço na escola do estado, todo ano (P34).*

*Os pais e/ou aluno comunicavam, segundo 18,5% dos professores, os momentos de crises respiratórias. Nos casos de diabéticos, 33,3% dos professores disseram que os pais vinham até a escola e/ou os próprios alunos comunicavam sobre a doença, expondo inclusive o que poderia ser feito ou não e quais os procedimentos a serem adotados na crise. Já diante de problemas cardíacos, 37% dos professores disseram que os pais comunicavam sobre a doença, mas para 33,3% deles, os pais assumiam a postura de superproteção ao solicitar a dispensa, mesmo que não tivessem atestado médico.*

*As pessoas que tinham diabetes ou eram parentes de diabéticos talvez tivessem mais informação sobre a doença, porque foram os únicos a apresentarem orientações para os professores.*

*Os procedimentos de identificação de doenças dos alunos, adquiridos na formação inicial (P37) e na experiência docente (26 professores), passaram a ser mais empregados a partir da retirada do exame médico no início da década de 1990. Antes, os alunos eram submetidos aos exames médicos, realizados na escola ou em Postos de Saúde, e a partir de então eram liberados ou não para a prática de atividades físicas.*

*Bom quanto a ... a saúde, né? ... Não temos mais os exames médicos nas aulas, né? ... ah ... pra Educação Física então isso já é uma outra preocupação que cai em cima do professor, eu costumo perguntar se eles têm problemas, né? (P13)*

*A retirada do exame foi para 22,2% uma falta de responsabilidade do governo, pois os professores de Educação Física não teriam formação para atuar diante de problemas de saúde.*

(...) Em se tomando isso, por exemplo, eu volto a frisar e vou preconizar até quando pendurar minhas chuteiras, falta muita estrutura, falta tudo pra que possamos dar a essa rapaziada uma, um bom desenvolvimento físico e também detectar alguma coisa como eu detectei (...), mas não temos nada pra isso. Então o que acontece, toda e qualquer responsabilidade é jogada nas costas do professor ... aí vão falar, porque você não verificou isso antes? Eu pergunto: “Por que o governo não faz uma coisa antes?” Pelo menos, porque não deixou como estava? Essa crise respiratória está dando a entender que nós professores de Educação Física somos médicos, não somos médicos, eu particularmente, creio que você também, nós tivemos aulas com ótimos médicos de São Carlos e graças a eles que eu consegui detectar alguma coisa. Agora no caso do João, e outro que tem sopro, outro que tem disritmia, você não pode ficar o tempo todo sendo professor, sendo médico, sendo tudo. Eu quero saber novamente: as altas esferas, onde estão as responsabilidades e os responsáveis? (P37).

*Os 44,4% dos professores que justificaram a necessidade da volta do exame médico alegaram ter dificuldades em identificar problemas de saúde e não ter formação para agir adequadamente.*

*P. Vocês receberam alguma orientação ou mesmo na época da faculdade vocês tiveram alguma orientação de como trabalhar com uma pessoa com problema respiratório?*

*13. Não, tchu, tchu! Eu pelo menos na minha época não tinha nada, nada.*

*O exame médico deveria ser feito por:*

(...) um profissional competente, com responsabilidade ah ... porque ele descobria problemas às vezes na coluna, gente que não podia fazer, mas que não tinha como ir ao médico ... tinha problema na coluna seríssimo, né? Lordose, cifose ou escoliose que ... ou usando colete ou fazendo algum exercício. Bom ai então ai o médico já fala pro professor, né? “Olha esse daqui tá com problema!” Então você já marcava lá, esse cara tem que fazer exercícios determinados, tá? Teria, teria que ter uma avaliação honesta (P11).

*A partir da identificação do problema de saúde, os professores solicitavam aos pais encaminhamento ao especialista, na tentativa de receber um laudo sobre as possibilidades e limitações quanto à prática de atividades físicas e/ou uma possível dispensa. Isso porque 59,3% dos professores relataram insegurança em desenvolver o trabalho pedagógico a partir da retirada do exame médico, já que não tiveram formação para tal.*

*Alguns professores (37,1% dos 35) relataram que durante a formação inicial tiveram boas aulas de Fisiologia e Socorros de Urgência e contaram com bons profissionais “médicos”, no entanto, somente 14,2% sentiram a contribuição dessas aulas na prática docente que desenvolviam (Stefane e Mizukami, 2002).*

*A insegurança na atuação talvez ocorresse não só pela falta de conhecimentos sobre problemas de saúde e as suas implicações na prática de atividades físicas, mas por possíveis responsabilizações causadas por práticas mal conduzidas.*

*A maioria dos professores disse desconhecer as implicações legais sobre a responsabilidade em casos de incidentes e acidentes nas aulas de Educação Física*

*na escola. Para 29,2% dos professores a responsabilidade era deles e para 22,2% do sistema escolar, já que havia sido retirado o exame médico.*

(...) ai no caso, ai já, há uma falha, há uma falha do sistema do, do, educacional, porque antes, antes, antigamente, quando eu comecei ... o aluno antes da, da, de iniciar o período de Educação Física no ano escolar ele tinha um exame médico na escola, ele passava pelo médico, tudo bem que não era um exame detalhado, né? Mas já servia pra ter uma base, né? Então esse aluno passava pelo exame médico e aí a responsabilidade, que nem, que nem de professor inexperiente que não consegue perceber algum problema de lesão, né? Então, aí então, no caso eu ... o professor não percebesse a responsabilidade seria Educação Física. Mas esse exame, mas esse exame por questões econômicas foi, foi abolido, e ele é de suma importância na escola (P20).

*A responsabilização sobre algum incidente e/ou acidente durante as aulas de Educação Física também foi atribuída aos pais por 22,2% dos professores. Essa opinião era compartilhada pela DE de São Carlos (em comunicação pessoal).*

*Segundo informações da DE é raro acontecer algum acidente na escola que implique e tomada de decisão por parte desse órgão. Supondo uma ocorrência, afirmaram que não há nenhuma implicação judicial sobre o professor ou sobre o sistema. Se a família buscar esclarecimentos via judicial haverá a abertura de uma sindicância administrativa para apurar os fatos, caso contrário, não.*

*Para 22,2% dos professores, a ocorrência de algum incidente com os alunos doentes nas aulas de Educação Física era impossível, pois o tempo de envolvimento deles nas atividades era muito limitado.*

(...) Mas eu acho assim, eu acho que tão pouco tempo de Educação Física que nem dá tempo de, de aquecer quase, imagina dar tempo de, de se a ... de acontecer algo assim ... o

pior pra ele, né? Então eu acho que não é a minha preocupação (P36).

*Em casos de acidentes/incidentes durante as aulas, 22,2% dos 27 professores relataram ter recebido orientações da Direção da escola para ligarem para o “Resgate” ou o Posto de Saúde mais próximo.*

(...) se passou mal, que nem a gente já sabe que tem, que ele tinha diabetes, tava mal, desmaiou e isso aí e tal, então já leva, encaminha direto pro hospital, aqui não se dá nada, porque a gente não sabe o que fazer realmente. A procedência é essa: a gente chama ou leva pro postinho, e daí eles já chama a ambulância e eles já levam direto pra Santa Casa (P13).

*Apesar de ser correta a solicitação de apoio paramédico especializado nos casos de emergência, isso não exclui a necessidade de os professores terem conhecimentos e competências em “Socorros de Urgência” para que medidas sejam tomadas o mais rápido possível.*

(...) Alguns cursos de ... de primeiros socorros diz que a única coisa que não se pode fazer é dar água com açúcar pra criança do resto tudo é válido, desde que o socorro seja imediato e no caso dela, a primeira coisa que eu consegui tirar dela, que ela não tava ainda totalmente desmaiada, eu consegui tirar o que a alimentação dela foi muito fraca, ela só tinha comido arroz e salada, então ... não tinha desmaiado totalmente, não tinha perdido o sentido totalmente. Então eu consegui levar ela pra o refeitório e como tinha sopa naquele dia, eu fiz com que ela comesse umas 4 colheres de sopa segurando ela, pondo na boca, ai nesse meio tempo a diretora já a ... foi comigo pra Santa Casa, socorrer, mas, mas ela ficou cinco meses internada depois daquilo, depois daquele episódio, mas o médico disse pra mim, o que tinha salva o vida dela foi o fato de eu ter colocado um pouquinho, as colheradas de sopa, porque ela poderia ter entrado em coma naquela hora, que, que a glicose dela chegou a 10, no meu carro chegou a 10, então ela correu um certo risco, mas o pior seria deixar a menina sem socorro nenhum e, e aquele dia ela não, ela não tava, não tava em condições de fazer aula e eu não deixei que ela fizesse, então ela não desmaiou por causa da minha aula e talvez se tivesse feito poderia ter entrado em coma, mas eu percebi logo que ela não tava em condições, ela tava sentadinha a hora que desmaiou. P. (...) Você fez algum curso de primeiros socorros? Onde você fez?

24. *É na prefeitura né? Pelo estado nada, prefeitura que há ... alguns anos atrás tinha agente de saúde da escola e eu era uma dessas agentes, então a gente tinha ... tinha noção dos primeiros socorros, no caso de, de machucado, assim ferimentos graves, diabéticos, aidéticos, principalmente e eu tive essas noções, mas a gente vai mesmo na louca porque no estado não nos oferece nenhum recursos, nem material, nem humano, né? E, e quanto muito menos de, de, de cursos que que nos conectar pra isso né?*

*O domínio de conteúdos sobre primeiros socorros, doenças e suas implicações pedagógicas é fundamental para práticas corretas e seguras e foi considerado pelos professores como necessário e relevante para a prática docente.*

(...) Eu acho que a gente, não temos condição de avaliar problema físico ou saúde e sempre você tem que usar o bom senso. Mas, ah ... eu tive o caso de uma aluna por exemplo, que machucou o joelho (tá acabando a fita!) e não deixei ninguém colocar a mão na menina. Aí eu quis levar a menina pra casa, ela disse que a mãe não tava, não sei o quê. Bom, conclusão, a menina ficou na escola. Aí dois professores mexeram na perna da menina e no dia seguinte a mãe veio aqui na escola e falou o bicho e quem ouviu fui eu, porque eu era responsável pela menina. Mas eu não tinha feito nada, entendeu? Eu tinha falado: “Não deixa ninguém mexer no seu joelho”. Mexeram no joelho da menina, deu derrame no joelho e a menina ... complicou pro resto da vida, por que, né? Eu ouvi as conseqüências por inconstância de dois professores que não tinham nada a ver com o caso “Não, porque eu fiz aula com o doutor não sei das quantas, com o Dr Terruggi” e se achou na competência de colocar o joelho da menina no lugar. Eu não ponho. Eu deixo o resgaste, eu não deixo ninguém mexer e não me sinto capaz pra fazer isso, pra distinguir doença nenhuma. E tenho muito medo. Eu sempre falo pro aluno: “Não desmaia que eu desmaio junto” (risadas) Eu não sei o que fazer, entendeu? Esses primeiros socorros, eu nunca tive caso de aluno que quebrou o braço e que ficou com fratura exposta, nada disso, porque eu tomo muito cuidado. Quando eu vejo, que um jogo tá ficando muito bruto, eu chamo atenção, eu mando parar. A minha preocupação com o aluno que se machuca é muito grande (P9).

*Programas de formação continuada foram solicitados pela maioria dos professores. Essa formação seria importante tanto para oferecer conhecimentos e competências para a prática docente diante de alunos que não fossem saudáveis,*

como também para rever conceitos equivocados que possuíam, por exemplo, a não existência de problemas para o diabético ao praticar atividades físicas e (...) o aluno Waldir que pode apresentar problema de tireóide (P32).

*(...) eu acho que isso foi uma falha muito grande na formação dos profissionais da área de Educação Física, essa parte, vamos dizer assim, da medicina esportiva, pelo menos na época em que eu freqüentei a Escola de Educação Física, ela era muito ruim. Não havia praticamente nada de formação nesse sentido, o pouco que a gente conhece nós conseguimos através da curiosidade própria, né? Pesquisando, lendo alguma coisa, tentando se manter atualizado, né? Se bem que é difícil, o tempo da gente é todo tomado pela escola então a gente não tem condições de correr atrás desse tipo de coisa, né? Acho até que a própria Secretaria da Educação do Estado poderia nós fornecer curso nesse sentido, de atualização. A gente sabe que a medicina desportiva evoluiu muito, tem muita novidade e nós realmente estamos desatualizados. Não só da parte prática da Educação Física, com relação às regras das várias modalidades, mas na medicina esportiva principalmente. Muitos conceitos estão totalmente modificados hoje, né? Como exemplo, nós temos o próprio Dr. Cooper, né? Que ele já desdisse tudo aquilo que ele tinha como uma lei antigamente, e só como exemplo, eu acho que nós podemos melhorar esse aspecto (P26).*

*As precárias condições de trabalho (local, número de aulas, tempo das aulas, formação continuada, equipamentos etc.) foi outro aspecto apontado como limitador da atuação com os alunos com problemas de saúde; (...) porque assim na escola não dá nem tempo de você dá assim uma atenção individualizada, né? Não tem como (P13); (...) agora em sala de aula, eu acho que o professor, acho que teria que ter menos alunos para gente poder dar um trabalho mais assim, individualizado, né? (P27).*

*A falta de conhecimentos e competências para atuar com alunos com problemas de saúde, a falta de estrutura das escolas e de organização do sistema de ensino impossibilitando estudos continuados, talvez tenham sido condições motivadoras para a alteração do enfoque das aulas de Educação Física na escola: (...) então eu tenho a impressão que a atividade passou a ser mais lúdica (P24).*



Com certeza, porque aqui no caso dessa escola, pelo bairro que ela é situada, muitas vezes o aluno, o escolar só ia no médico nessas ocasiões, só sabia, só detectava qualquer tipo de problema nessas ocasiões quando tinha que fazer exame pro, pra Educação Física. E ... mas ... depois de abolido, o professor tem, tem um pouco de receio, né? Tem medo de trabalhar com ... ter muito problema com criança, eu tenho a impressão que a Educação Física caiu um pouco em termos de rendimento porque a gente tem medo também de, de causar um, uma lesão maior no aluno sem saber. Eu tenho a impressão que antigamente, porque eu peguei 3 ou 4 anos só, onde as aulas eram feitas somente após o exame médico, ah ... de lá pra cá também aconteceu uma mudança de, de, de Educação Física sendo no mesmo período, a gente não pode forçar muito (...) (P24).

*As práticas pedagógicas dos professores eram semelhantes diante de alunos com diabetes e com problemas respiratórios, mas distintas em relação aos cardíacos.*

*Diante de alunos diabéticos e com problemas respiratórios os professores disseram:*

- *perguntar constantemente sobre como estavam se sentindo durante a aula;*
- *observar mais atentamente a presença de sinais físicos (tosse, suor excessivo, falta de equilíbrio etc.);*
- *não permitir a participação nas aulas quando em crise;*
- *quando em crise, oferecer atividades alternativas;*
- *oferecer atividades direcionadas ao problema do aluno;*
- *solicitar-lhes para que determinassem o limite da prática;*
- *solicitar-lhes atestados médicos;*
- *envolver os alunos em atividades teóricas e em algumas práticas.*

*(...) A gente procura recomendar com ele, se você tiver, se você sentir que está forçando alguma coisa você pára, né? Você pára na mesma hora. E também quando a gente percebe que o aluno tá muito alterado, ele começa ficar muito vermelho, começa a suar de uma maneira fora do comum, a gente chama o aluno, manda ele parar, vê o que está acontecendo, né? Se for o caso a gente manda chamar a*

*família, tudo, pra levá-lo ao médico, ah ... e procura ah ... procurando sempre agir nesse sentido, né? Procurando sempre ah ... o bem-estar ... do aluno, né? (P40).*

*Os professores disseram que diante de qualquer sinal físico diferenciado desses alunos eles solicitavam a interrupção das atividades.*

*Todos os 18,5% dos professores que não permitiam a participação dos alunos quando em crise, afirmaram incentivar a prática de atividades físicas.*

*(...) o que a gente faz é realmente esclarecer e pedir para que quando ele não se sinta bem ou que ele está num momento de crise ou que ele teve nos dias anteriores a crise, para que ele se abstenha da prática da Educação Física, fora isso a atividade física na minha maneira de entender é aconselhável sim, ele deve fazer, ele deve participar sempre que possível (P26).*

*Outros professores (14,8%) possibilitavam que os alunos (em crise) fizessem atividades alternativas durante as aulas, geralmente jogos de salão e/ou assumir outra função, por exemplo, ser árbitro. No entanto, essa prática “alternativa” não era bem aceita pelos alunos, pois eles alegavam que se podiam fazer algo, gostariam de estar juntamente com todos os colegas de turma.*

*Eu acho que era melhor ele ter ficado na casa dele e ... “Senta lá. Vai jogar uma dama, vai lá na ... vai jogar um dominó, ou vai jogar ping-pong. Faz outra atividade”. Embora se eles gostam muito, eles não querem às vezes, eles são até rebeldes (P36).*

*Somente P13 e P42 disseram oferecer atividades específicas para os alunos com problemas respiratórios, pois haviam participado de uma OT. Entretanto, eles afirmaram que a orientação não foi suficiente para prepará-los para atuar em situações de crise.*

*(...) por exemplo, se você tá dando uma atividade, ele se sente mal, ele pára, né? Ai você procura, né? Que nem, ele fazer uma ginástica respiratória, você procura auxiliar, né (...) uma vez nós fizemos acho uma OT, foi muito boa, com uma professora ... mas ela ... senão me engano ela tem uma clínica de ... aqui no (bairro) Santa Marta (...) e ela deu, era ginástica natural, ela deu essa a parte de respiração, sabe? um pouco né? Então eu gostaria de me aprofundar mais sobre o assunto, porque ... é importante mesmo que ele não tenha, que não seja uma criança que sofra de uma bronquite, que tenha essas crises, você dá toda essa parte de respiração, relaxamento daí é legal né? (...) Eu procuro, quando eu dou assim algum exercício alguma coisa, a gente sempre fala, né?: “Vai respirando lentamente, expira” e você vai dando todo aquele relaxamento no final e tal. Mais é coisinha assim, não é nada aprofundado, né? Pra quem tem uma doença, por exemplo, crônica, uma bronquite, uma asma. Porque se tiver uma crise de asma a gente não sabe o que vai fazer.*

*Tendo em vista que a maioria dos professores disse ter participado das OT, poucos aproveitaram os conhecimentos transmitidos.*

*A principal expectativa da maioria dos professores diante da presença de alunos com crises respiratórias e diabetes era um laudo médico para orientar a prática pedagógica ou para dispensar o aluno das aulas; caso contrário, os professores solicitavam aos alunos que fizessem as atividades até onde desejassem.*

*(...) eu converso com eles ah ... cada um tem o seu limite, eu posso chegar até determinado ponto. Se eu for pra lá eu não vou conseguir, então eu vou fazer bem até aonde eu consigo ... tá? Quando tem problema de asma, de bronquite, eu já aviso pra eles: “Quem tem problema de asma, de bronquite, se não tiver se sentindo bem, assim é só falar: Dona, eu não estou bem”. Eles sentam na arquibancada, longe da poeira, na sombra e tudo bem, ele fica lá tranqüilo, quando ele tiver legal, ele vai participar da aula (P11).*

*A entrega de atestado de dispensa do aluno por motivos de saúde não era vista consensualmente pelos professores. Um professor afirmou não existir mais dispensa, por serem as aulas no horário das demais disciplinas, alguns dispensavam de todas as atividades e outros somente das atividades práticas. Essas práticas*

*denotam a falta de conhecimento dos aspectos legais que permeiam a prática profissional.*

(...) porque hoje em dia num, não dispensa da aula de Educação Física, sendo dentro do horário, né? (P13).

(...) *Ele não tem nota, ele é simplesmente dispensado, né? (...) com o atestado médico é dispensado, né? no boletim é dispensado, não tem nota.*

*P. Ele não precisa estar presente na aula?*

*P1. Não.*

(...) é da prática de Educação Física, porque dentro da, da Educação Física a gente, nós temos aulas teóricas também, nós temos aulas teóricas e dessas aulas teóricas o aluno ... é dispensado da prática da ... de exercícios físicos, aula teórica ele pode participar normalmente, inclusive emitindo opinião, né? (...) ele vai ser avaliado dentro da, da daquilo que foi ... que foi ... pedido na aula teórica.

*Com base na Lei nº. 1044/69 e no Decreto nº. 6202/72 as práticas docentes devem promover atividades compatíveis com o estado de saúde dos alunos amparados por eles. Desse modo, é coerente com a legislação a prática dos professores que ministravam aulas teóricas e práticas exigindo a participação dos alunos nas aulas teóricas, em atividades que não envolvessem o esforço físico e a entrega de trabalhos teóricos ao final do bimestre.*

*Dois professores relataram receber laudos médicos orientando a prática pedagógica. Os outros foram unânimes em afirmar que os médicos só mandavam o atestado informando o código de identificação da doença e que o número de atestados diminuiu desde que as aulas passaram a ser no período regular.*

*Apesar de não terem condições de trabalho adequadas, de se sentirem incapazes de atuar adequadamente com os alunos com problemas respiratórios e*

*com diabetes, de possuírem conceitos equivocados sobre as doenças, os professores acreditavam que os alunos teriam benefícios com a prática de atividades físicas.*

*A principal prática pedagógica dos professores diante de alunos com problemas cardíacos era proibir a participação nas atividades até que ele trouxesse atestado médico.*

*(...) Isso assim é um problema bem meu mesmo, sabe? Ah, eu tenho um menino que tem sopro, tem não sei o que lá no coração, eu não deixo ele fazer, porque eu tenho medo, né? Eu não me sinto segura, de acontecer, sei lá, ter alguma coisa ali com ele e meu socorro, no primeiro dia, a hora que eu vi assim tava ele entrando lá no time. Eu tirei ele da quadra, porque eu fiquei com medo. Porque aqui na escola é assim, é muito grande, é muita gente lá, é difícil, eu não tô sozinha com vinte alunos, que a hora que acontecer alguma coisa é fácil deu socorrer, é muita gente, e é muita coisinha que acontece. Então, eu sei que estou errada, mas, deveria fazer alguma coisa que eu também não sei o que, porque eu isolei, eu isolei, porque eu fui conversar com ele e fui ver o que ele gostava. Ele joga dama bem pra caramba, tá? Então ele inclusive é um que até me ajuda, quem não sabe jogar dama e tá sem fazer nada por vários motivos aí, né? Eu falo: "Leandro vai lá, ensina aquela menina jogar", entendeu? Eu dou uma outra atividade, dou uma outra responsabilidade pra ele, porque eu jogando dama com ele, eu só perco, entendeu? Ele joga bem. Então eu peguei ... dei uma outra coisa pra ele, né? Porque eu tenho medo, porque ele é branco pra caramba, magro pra caramba, ele já tem cara de doente. Então eu proibi ele de fazer isso, porque eu tenho medo, porque é insegurança minha (P8).*

*Dos 27 professores, 40,7% preferiam que os alunos trouxessem atestados de dispensa, enquanto os demais (59,3%) gostariam de receber um laudo orientando sobre as atividades que poderiam ser desenvolvidas. A maioria (59,3%) disse também solicitar a presença dos pais, para que pudessem ter maiores esclarecimentos sobre os alunos e esclarecer os benefícios da prática de atividades físicas.*

*As demais práticas relatadas pelos professores diante de alunos cardíacos foram:*

- *solicitar o envolvimento dos alunos nas atividades até o limite dele, entretanto os professores tinham reservas quanto a essa prática, pois alegaram que não saberiam o que fazer em caso de acidente;*

- *59,3% dos professores disseram oferecer atividades alternativas, principalmente jogos de salão;*

- *14,8% disseram solicitar a ajuda deles na organização das aulas e de campeonatos;*

(...) Logicamente ela não participava das aulas práticas de jeito nenhum, então o que eu faço pra ela? Ela está sempre apresentando, ela traz exercícios, ela traz joguinhos e ela explica pros alunos, pra os grupos como fazer esse tipo de exercício. Ela faz, ela me ajuda na postura, na, no regulamento assim de todas essas atividades. Ela apenas participa teoricamente (P39).

- *a maioria disse observar mais atentamente a presença de sinais físicos, mesmo que eles não tivessem fazendo a parte prática.*

*A inexistência de problemas de saúde entre os alunos gerava sentimentos de alívio entre os professores, (...) graças a Deus eu não tive, pelo menos nas turmas que eu trabalho, eu não tive nenhum caso semelhante a esse, né? (P40).*

*Como forma de discutir as diferentes condições físicas com os alunos, P41 disse (...) eu comecei trabalhar na sala de modo diferente, ela fazia as atividades e até com a mãe, até desenvolveu uma atividade numa Feira de Ciências.*

*Os professores relataram que os problemas de saúde não interferiam no processo de avaliação, pois consideravam a não-participação do aluno uma imposição física da qual ele não tinha controle e não uma escolha baseada na "vontade". No entanto, os professores disseram que diante da ausência às aulas, da*

*falta de respeito para com os colegas e do não envolvimento nas atividades propostas, conceitos avaliativos insuficientes eram atribuídos.*

*Nenhum professor comentou a presença de atitudes discriminatórias e/ou preconceituosas em relação aos alunos acometidos por doenças; pelo contrário, relataram que os colegas eram solidários e incentivavam a participação.*

*(...) Então o que ela faz, ela ajuda, assim, ela leva uma música e faz adaptação de movimentos rítmicos da música ou joguinhos e ela explica e ela participa desse jeito, e quando ela vê que consegue, porque o grupo também participa ativamente, porque acha maravilhoso, então ela fica feliz da vida e eu também, mais ainda (P39).*

*Nesses episódios envolvendo problemas de saúde, os professores relataram ter e necessitar de um maior contato com os pais para troca de informações e/ou orientações sobre o como atuar, para orientá-los sobre a importância da atividade física, da boa alimentação e para solicitar o encaminhamento do aluno para outras atividades físicas fora da escola: (...) recomendar o pai na primeira reunião de Pais e Mestres pra ele procurar escolinhas, que hoje tem muitos projetos de natação aí, pra ele executar, porque a água limpa e ensina a respiração correta. Lógico, escola boa, né? (P41).*

### **3.5.2. Formas de enfrentamento a partir do episódio “Júlia”**

*Em “Júlia” esperava-se comentários sobre a possibilidade de ela ter pressão arterial elevada, uma vez os sintomas descritos são comuns entre as pessoas que sofrem desse mal; entretanto, nenhum professor se referiu a ele.*

*Quanto a acreditar na fala da aluna, a maioria dos professores (81,5%) disse confiar nos sintomas relatados. A confiança dos professores na fala da aluna estava relacionada à raridade de acontecimentos envolvendo alunos encenqueiros nas*

*aulas de Educação Física. Desse modo se aluna estava irrequieta era porque não se sentia bem e/ou não podia participar ativamente da aula.*

*Dos 27 professores, 77,8% acreditavam que a aluna poderia estar passando mal pelas condições climáticas e pelo horário da aula (em geral, perto da refeição e com sol muito forte), pois as escolas não tinham condições estruturais adequadas.*

(...) porque o sol também desgasta a gente, e a criança ou então o adolescente fica meio assim irritado, uns que xingar o outro, ou então eles já querem bagunçar a aula, porque o calor deixa também a gente meio inquieta (P17).

(...) Aqui é por causa do horário, esse horário de sol forte e tal né? Então esse ... o problema da, da Educação Física, né? É quanto as quadras das escolas que não são cobertas né? Então tem esse problema de ficar às vezes uma aula ou duas aulas no sol, jogando ou fazendo qualquer atividade física, e a criança ... passa mal às vezes, né? Não tem assim muitos alunos, mais algumas passam mal, quando são mais clarinhos e tal, então a gente tá sempre orientando pra trazer um boné, alguma coisa, porque a Educação Física acaba tendo que se adaptar em função do horário e, e, ... e do sol forte também (...) Porque isso é problema realmente que se fosse ver né? Não poderia, né? (P13).

*Nesse episódio, os professores reafirmaram o desejo do retorno das aulas de Educação Física para o horário contrário das demais disciplinas, visto os inúmeros problemas causados ao aluno, à dinâmica escolar e à própria disciplina.*

(...) *Eu acho péssimo. Eu acho que deveria ser em período contrário (...) Porque na minha época foi, era assim, né? Eu acho que funcionava, funciona melhor, né? Você não tem que ta ... um problema é que tem professora que não gosta que você use a sala. Tem que professor que reclama que o aluno tá suado (...) Esse é o problema maior, às vezes você quer dar uma atividade na sala e professora não gosta ... então se é horário contrário, é a sua aula, acabou. O aluno chegou, fez a aula, se ele suar, ele vai pra casa, tomar o banho dele, né? Agora lá, lá ele pratica atividade física, vai suar e vai voltar pra sala, vai dar problema até com o professor da sala (P23).*



*(...) Teria que tirar a Educação Física desse horário do sol quente. Hoje em dia protetor solar não são, não é todo mundo que tem né? E custa caro .... então a gente procura falar pra que eles se protejam né? ... Mas a maioria dos alunos eles já estão acostumados né? A, a ficar no sol né? A vida deles é correr é, é essa. Agora quem não está, a gente procura mandar se proteger, fazer alguma coisa desse tipo (P13).*

*Para 33,3% dos professores era muito comum a simulação de sintomas pelos alunos como forma de chamar a atenção, pois desse modo se tornariam o centro das atenções. Segundo esses professores, esse comportamento era motivado pela existência de problemas familiares.*

*(...) O episódio da Júlia é o tipo daquelas meninas, entendeu? Da ... da ... principalmente menina que quer ser o centro das atenções, aqui na escola, nós temos muitas ... e normalmente elas querem é chamar atenção sobre si. Que é um problema que ela deve ter em casa, ele não recebe a atenção em casa, então ela procura através dessas atitudes chamar a atenção pra pessoa dela, mas isso é um problema que tem que ser resolvido na casa dela (P2).*

*Diante de problemas familiares, vários professores disseram que os professores não substituem os pais e, desse modo, os problemas devem ser resolvidos na própria casa. No entanto, esses professores acreditavam que um trabalho mais próximo entre a escola e a família poderia contribuir com a melhora do comportamento do aluno, como também com a organização escolar.*

*Os pais eram chamados por 29,6% dos professores para conversar sobre os sintomas, sobre a existência de doença e, se necessário eram orientados para encaminhar o filho ao médico, como também para que oferecessem o almoço mais cedo.*

*(...) Dores na nuca, essas náuseas, tonturas aí, pode ter um problema grave até, né? No caso pode dar uma convulsão no*

meio de uma aula a gente não sabe nem como agir direito, né? Então eu acho que o ideal seria chamar os pais e pedir um encaminhando médico pra saber o que está ocorrendo com a criança aqui, né? (P23).

*Dos 27 dos professores, 40,7% disseram solicitar ao aluno a procura de um médico para identificação dos sintomas.*

*(...) aqui no episódio diz que ela era criadora de problemas, pode ser que esteja sempre, ah ... simulando situações pra fugir das aulas. Então a gente tenta descobrir qual é o problema e fazer com que essa aluna se enquadre e faça as aulas (...) É possível que ela tenha, ah, se for verdadeiro, é possível que ela tenha um problema de ordem cardíaca, tá? Porque falta respiração, tem dores na nuca, pode ser que tenha algum problema neurológico também, a gente não sabe, a gente não é médico. Então, nossa formação acadêmica tivemos algumas noções na área médica, a gente não tem com profundidade esses conhecimentos. Então, precisa ver, ela passar por uma avaliação médica e a gente então e só após isso que pudesse desenvolver um trabalho mais específico (P10).*

*Apresentar os sintomas como desculpas para não participar das aulas, também foi considerado como possível por 33,3% deles. Isto demonstra a visão preconceituosa em relação ao sexo feminino: (...) Confio. Apesar de ficar desconfiado, às vezes eu acho mesmo que elas não gostam de participar, então elas vêm com essas desculpas. Agora eu não posso ter certeza disso, às vezes pode ser verdade (...) (P34).*

*Assim como P10, a maioria dos professores relatou não ter conhecimentos e competências para saber se o aluno estava ou não passando mal, se tinha ou não alguma doença e como agir.*

*Com base nos conhecimentos e competências que possuíam e nas condições precárias de trabalho, particularmente a falta de quadras cobertas, as práticas dos professores diante de alunos com sintomas indesejáveis eram:*

- *observar se só um aluno os apresentava ou se todos. Outros alunos apresentando os sintomas, o ritmo da aula era diminuído;*

- *observar a constituição física da criança;*
- *deixar o aluno sentado;*
- *encaminhar à Direção em situações mais graves;*
- *oferecer outras atividades mais calmas;*
- *perguntar para a classe como ela estava se sentindo anteriormente;*
- *pleitear horários e instalações adequadas;*
- *orientar os alunos para usarem protetor solar e boné. Em duas escolas*

*era proibido o uso do boné pelos alunos durante as aulas de Educação Física.*

(...) olha eu gostaria lá, que pudesse, pelo menos usar um bonezinho, né? Mas lá também não pode usar boné, né? A Diretora acha que num, num quer que use boné, porque não quer. Não sou eu. Então no caso aqui seria pelo menos que a Direção autorizasse usar um, um bonezinho, né? (P23).

- *realizar rodízios entre os alunos nas atividades.*

(...) agora ... passa mal tem algumas crianças que passam mal mesmo (...) dependendo do jeitinho da criança ... tudo, tudo vai né? (...) aqui na escola a gente tem que perceber até isso né? Como que eles vão reagir. Você tá no sol. Aí você tem ir separando, você separa, deixa na sombra um pouco, quando tem uma sombrinha, né? Se deixa metade na sombra, metade vai fazer, aí essa metade vai tomar água, volta outra fica sentada lá, pra não desgastar muito a criança, né? Você vai dividindo o tempo desse jeito (P13).

- *conversar com os alunos sobre os riscos e cuidados quanto à prática de atividades físicas e à necessidade de fazer as refeições em horários distantes da prática.*

(...) as aulas de Educação Física elas são feitas dentro do período, infelizmente muitas vezes acontece da aula começar meio-dia e quarenta e ir até a ... a 1.30, 1.40 aproximadamente. Neste período, principalmente no horário de verão em que o sol é muito intenso, o calor é muito forte, né? Realmente você tem que dosar melhor a intensidade do, do esforço da criança. Então você procura trabalhar mais, a ... forma parada dos movimentos, né? Os movimentos de uma forma tranqüila, debaixo da sombra e como eles querem sempre participar na quadra, você faz o rodízio para que eles fiquem 5 minutos na quadra e 5 ou 10 minutos na sombra porque é justamente pra evitar esse tipo de ... ou melhor, pra evitar que aconteça alguma coisa com o aluno, né? Que acontece um desgaste muito grande. E tem outra, os alunos que tem aula nesse horário, aqueles que não almoçarem cedo, não fazem atividades de maior intensidade (P2).

*Uma professora em particular disse anotar os dias em que os alunos passavam mal ou alegavam estar impossibilitados para a prática, pois se houvesse uma seqüência de reclamações ela o obrigava a participar e a ir ao médico. Essas anotações eram utilizadas para a avaliação.*

Numa situação dessa, na primeira vez até eu mandaria ela sentar. Tudo bem marcaria como eu sempre faço, meu positivo, meu negativo. Deixaria ela sentadinha lá, porque a gente também tem que ver o aluno, porque não que ele é bagunceiro ele também tem a dor dele, né? (risos) Então eu tenho que, deixaria ela sentadinha, mas escreveria assim: “Que ela tava com náuseas, doente, tal, tal”, deixaria. Aí “Doente de novo”, aí eu venho conversar com ela: “Oh! Na outra aula doente, de novo doente, de novo doente”, aí eu faço fazer aula, eu obrigo a fazer as aulas sim, só se for um atestado que o médico daria pra mim, aí sim que eu deixaria ela sentada (P42).

*Nenhum professor comentou sobre o comportamento dos demais alunos em relação a “Júlia”.*

*Em resumo, os professores enfrentavam os diferentes problemas de saúde sem conhecimento teórico-prático. A identificação dos problemas dependia dos relatos dos alunos e pais, os quais eram incentivados pelos professores por meio de*

*redações, diálogos, autorização dos pais. A retirada do exame médico gerou insegurança à prática e por isso foi solicitado seu retorno. Pelas dificuldades em identificar, pelo desconhecimento da legislação sobre a responsabilização em casos de acidentes, pela falta de conhecimentos e competências para atuar nesses casos e pelas condições precárias de trabalho, os professores adotavam práticas que pouco ou nada contribuía para melhorar a saúde e os conhecimentos do aluno sobre os benefícios e cuidados com a prática de atividades físicas diante do seu quadro de saúde. Eram os alunos que ditavam se iriam participar, o que fariam e como fariam, os professores concentravam-se em observar a presença de sinais indicando se o aluno ultrapassava os “limites” e em oferecer atividades e funções alternativas. A participação diferenciada não influenciava na atribuição de conceitos. Desejavam, particularmente diante de alunos cardíacos e em crise, a dispensa das aulas. Os professores relataram inexistir comportamentos de discriminação e preconceito com esses alunos, pelo contrário, eram de respeito e apoio.*

*Nos itens seguintes serão abordados as demais temáticas que surgiram quando da resposta dos professores nos episódios “João”, “Marcelo”, “Waldir” e “Júlia”.*

### **3.5.3. Formas de enfrentamento diante de alunos líderes**

*Alguns professores (22,2%) disseram que não era mais comum a presença de alunos líderes durante as aulas de Educação Física; no entanto, a maioria dos professores achava fundamental poder contar com líderes para o desenvolvimento da disciplina.*

*A liderança dos alunos, segundo a maioria dos professores, ocorria nas escolas por diferentes motivos: domínio intelectual, financeiro, idade, tipo de*

*personalidade, mas principalmente pelas habilidades esportivas que possuíam. Um professor comentou que nunca havia visto um aluno líder com problemas de saúde.*

*(...) toda situação que você pega um garoto ou uma garota que exerce influência sobre as outras, quer seja por poder econômico ou mesmo intelectual, então você, quando é intelectual é mais fácil de trabalhar porque a pessoa tem condições de enxergar aquilo que você quer que ela ... melhora. Agora quando é poder econômico ... que nós temos casos, o poder econômico ele é mesquinho, muitas vezes ele leva o indivíduo a não raciocinar, ele raciocina simplesmente porque ele exerce influência porque ele tem pessoas de posse entendeu? Ele não mede aquilo que ele faz, isso que é o mais terrível (P2).*

*(...) Eu tenho vários alunos que são considerados líderes, não só pelas habilidades esportivas dele, né? mas também de ... de uma ... não sei se é por causa da própria idade (P34).*

A liderança dos alunos sobre os colegas nem sempre era vista pelos professores como positiva, pois existiam alunos que queriam conduzir a aula, que influenciavam maus comportamentos e que promoviam tumultos na escola.

*Quem tem uma vontade forte supera, aqueles que se deixam levar pela influência do meio, principalmente pela influência dos colegas, porque isso não falta, as más influências, não consegue superar. Começam a fumar, a usar drogas e as meninas vulgares e os meninos fúteis e é assim que a coisa acontece. Essa a minha experiência dentro da escola (P26).*

As práticas pedagógicas relatadas pelos professores diante da liderança dos alunos foram a de conversar com a classe toda e/ou com o aluno líder e atribuir-lhe responsabilidades.

As conversas com a classe e/ou com o aluno líder giravam em torno dos aspectos positivos dessa característica: de poder ajudar os outros; de se ter respeito pelos outros e de não "extrapolar" sabendo da influência que exerciam; de cuidar da própria vida e de identificar o que era melhor para ele.

*(...) eu não gosto muito de aluno que fica mandando um no outro (...) porque se você deixar, acontecer de alguém mandar em você, você não, você não manda na própria vida nem na classe (P42).*

Dos 27 professores 22,2% afirmaram que além de conversas, costumavam solicitar a ajuda aos líderes para animar os alunos mais parados,

para ensinar os menos habilidosos, para organizar campeonatos e para organizar o material das aulas.

#### *3.5.4. Formas de enfrentamento diante de alunos que promoviam encrencas e estavam envolvidos com drogas*

*A presença de alunos encrênqueiros nas aulas de Educação Física era rara, segundo a maioria dos professores. A proximidade entre professor e alunos e o interesse dos alunos pelo “espaço” da aula de Educação Física contribuía para essa pouca ocorrência de encrencas nas aulas.*

(...) Só a Educação Física consegue realizar certas coisas que as outras disciplinas não consegue, por quê? Porque ela é aberta, é mais livre, o professor consegue se aproximar mais dos alunos, né? O relacionamento é um pouco diferente, né? (...) E eu percebo que quando a gente começa a conversar, nós conquistamos, o professor de Educação Física tem uma facilidade muito grande de penetrar no mais íntimo dos alunos, os alunos se abrem mais com os professores de Educação Física, em função desse contato que nós temos, a proximidade, contato até físico. É muito comum o professor, a professora estar sempre abraçado ao seu aluno, à sua aluna, isso é muito comum, né? Então, nós ganhamos a confiança desse aluno e conseguimos tirar coisas, que se nós colocarmos num livro é de arrepiar o cabelo, né? Mas são coisas que ficam pra gente, eu guardo pra mim e na medida do possível eu tento ajudar, eu vejo o que dá pra fazer (P26).

*Para os professores, os alunos considerados encrênqueiros pelos demais docentes, geralmente eram os que mais gostavam e se empenhavam na disciplina.*

*Os motivos apontados para a promoção de encrencas pelos alunos foram a existência de problemas familiares e a cobrança de habilidades físico-motoras dos colegas.*

(...) muito provavelmente é uma aluna que tenha como origem desse seu comportamento, problema familiar. Eu procuro, hoje

muito mais acentuadamente, por conta própria inclusive, isso eu não coloco no papel, é uma coisa minha, eu desenvolvo uma atividade muito forte no sentido de fazer contato mais direto com esse tipo de aluno, os alunos que dão mais problema. E pelo que eu pude observar, a grande maioria, eu diria que 99% dos casos de alunos com esses tipos de, com esse padrão de comportamento, a origem está na estrutura familiar. Ela não existe ou ela é, vamos dizer assim, desvirtuada. Ou o pai bebe ou a mãe bebe, ou o pai é separado e a mãe separada, ou as duas coisas, agressão, enfim, ah ... caso de estupro nós conseguimos detectar também, né? Inclusive, nós tivemos um caso aqui que aconteceu com o pai, coisa séria, né? E nesses momentos nós nos vemos sem saber que caminho tomar, eu assumi uma postura no sentido de conversar, que eu acredito que o professor como educador tem essa função também e de tentar fazer com que o aluno ou a aluna enxergue que ela é um ser, embora originário desse pai, dessa mãe ela tem a sua própria individualidade. Ela tem que batalhar, trabalhar no sentido de não deixar que esse tipo de acontecimento na sua casa afete seu desempenho, seu desenvolvimento, seria mostrar perspectivas para essa pessoa, né? E em alguns casos a gente consegue, outros a coisa funciona por momentos, né? Então depende muito de uma palavrinha, que eu comento muito com os alunos, que chama vontade. (P26).

*(...) Eu às vezes passo aqui pelo corredor, eu observo até nas outras aulas. Ele era um aluno que sentava no fundo da classe, ele era bagunceiro, ele atrapalhava, eu acho que esse fato de eu ter ... eu sei que na época ele não gostou, ele ficou mesmo emburrado comigo, né? Porque ... porque, eu acho pelo que eu falei com ele. Eu até conversei com ele, eu falei: "Quando eu conversei com você, não foi no sentido de te diminuir, de te deixar pra baixo, porque eu sei que você é ótimo em qualquer coisa que você for fazer, só que você tem que levar em consideração seus colegas que não tem a mesma aptidão que você. Aqui na aula de Educação Física não é um treino, então você não pode exigir que eles tenham as mesmas capacidades, os mesmos desempenhos que você tem, porque você treina todo dia". Ele vem e ele é esforçado, ele vai embora daqui meio-dia e quinze e às vezes que nem hoje, que eu vou embora 2h10m, às vezes eu encontro com ele. Ele tá morando aí no Santa Maria. Lá vem ele pela Washington Luís a pé, ele vem pra treinar a pé, vem a pé, volta a pé, mas só que ele também não pode pisar nos colegas, né? Que não são tão bons como ele. Eu falei: "Aqui é aula, todo mundo faz, a gente faz não como na parte técnica, porque eu não sou treinadora, minha função aqui é outra, né? É englobar todo mundo ali em diversas atividades. Um treinador é um treinador, ele vai cobrar de você o seu esporte, que nem o futebol. Você vai ter que ser bom lá no seu futebol, lá com ele, né? Mas aqui não." E eu acho que ele melhorou assim ... sensivelmente, pelo menos o que eu observei, né?*



*As práticas dos professores diante dos alunos que promoviam encrencas*

*foram:*

- *aumentar a aproximação com eles;*
- *conversar com os “encrenqueiros” na perspectiva de:*
  - *identificar os motivos dos comportamentos;*
  - *esclarecer a forma esperada de comportamento;*
- *conversar com os demais professores para saber do comportamento fora*

*das aulas de Educação Física;*

- *conversar com os pais;*
- *encaminhar à Direção;*
- *proibir a participação em determinadas atividades;*
- *proibir a participação nas aulas seguintes;*
- *maior envolvimento deles nas atividades, solicitando ajuda para o*

*desenvolvimento da aula.*

*As conversas eram as primeiras providências diante do aluno encrenqueiro, a partir delas as demais poderiam ser adotadas, dependendo da proximidade do aluno com o professor e da gravidade da “encrenca”.*

(...) E aluna que está sempre nas encrencas, sempre tem, né? A gente sempre conversando, tanto o professor de Educação Física como o professor da classe, para ver o que está acontecendo, porque ela está sempre em encrencas, sempre arrumando briga, né? Então no caso aqui, a gente teria que estar conversando com ela, com os pais pra ver o que está acontecendo. Porque vem algum problema de casa também, às vezes é algum problema lá da casa dela, pra ela estar sempre arrumando briga, arrumando encrenca, né? Então, nesse caso aqui, eu acho que seria uma participação dos pais, que seria importante aqui, né? (P23).

*Assim como nos relatos sobre os alunos com problemas de saúde, os pais eram convidados a comparecer à escola na tentativa de identificar e/ou confirmar a existência de problemas.*

*O relato de P13 se diferencia dos demais ao afirmar que os pais eram convidados a participar mais ativamente das decisões da escola, inclusive ajudando na resolução de problemas disciplinares.*

*(...) Teve um ... caso no ano passado de crianças, né? Que, que por problemas de disciplina aqui dentro da escola, foi reunido o Conselho, tudo, foram mandados embora, e esse ano não tiveram vagas. Só que a gente não teve força pra segurar isso, porque esses alunos moram aqui no bairro, uns dois alunos, esses moram no bairro, não arrumaram vaga em outra escola. São de menores, você entendeu? O que aconteceu? O juiz (...) obrigou, então a gente é obrigada a aceitar a decisão do juiz. Então que cara que a gente fica, né? Aqui, né? Perante os outros alunos: "Oh! Eles estão aqui de volta, né? Aprontaram, aprontaram e tão aqui de volta". Então tem coisa que num cabem à gente, então a gente falou tudo isso pros pais, né? Então a gente chama a comunidade pra escola, para que eles nos apoiem. E se esses alunos continuarem dando trabalho eles ... nós vamos, sei lá, vai até o juiz ou faz uma comissão de pais pra que eles, né? nos auxiliem. Só que o juiz vai cobrar alguma coisa desses alunos também. Mas tá assim, a gente tá aqui muito unido com a comunidade, né? Pra ver ser melhora. Problema de disciplina a gente não tem tido assim problemas graves demais ... tá muito bom.*

*P13 também reforça a importância do envolvimento do corpo docente e administrativo da escola, da postura definida da Direção, da higiene e organização da estrutura física como fatores que contribuem para a manutenção do bom andamento escolar.*

*(...) Professores que trabalham aqui e em outras escolas preferem muito mais vir aqui, tem o diretor daqui que tem o pulso firme, né? Os alunos sentem, os da 5ª que vem de fora, eles tem um pouco de medo, sabe? É importante isso, né? Que eles vêem que a escola está sempre muito, muito limpa, muito bem arrumada, então acaba funcionando, né? Os professores têm agora ah ... tem um vínculo com a escola, a maioria deles, são todos efetivos, então não muda de um ano pra outro, então tudo isso eu acho que é importante dentro de uma escola. Tudo tá indo pra um ... conjunto, né? Uma coisa, essa parceria com os pais foi muito importante, né? A gente pede que eles venham, se sabe de algum problema fora da escola, vem falar que a gente, às vezes não sabe, né? Vem, em vez de ficar fazendo rodinha aí fora (risos) aí escondido, vem, conta aqui dentro da escola, vem perguntar por que, que eles cobrem também lição, cobrem lição dos*

*filhos (...) porque não pode deixar solto de uma vez, porque daí ninguém vai ... vai conseguir mais nada, aí você não segura, né? Chega num ponto que ninguém segura, mas eu esse caminho daí tá dando certo. Com isso melhorou bastante.*

*Segundo os autores estudados que analisam a questão da **escola para todos**, os aspectos apontados por P13 são fundamentais para o sucesso da sua elaboração e implementação.*

*Apesar da temática “drogas” não ter sido prevista durante a elaboração do episódio “Júlia”, 29,9% dos professores teceram comentários.*

*Todos eles afirmaram ser comum a presença de alunos envolvidos com “drogas” na escola, como também de traficantes nas imediações. Esses fatos foram considerados por todos os professores como (...) um problema ... que é muito, que é um problema, que é muito, que é muito delicado pra escola (P40).*

*(...) uma das coisas mais comuns, no meio escolar, seria a droga, né? Uso de drogas por alunos e também por infiltração de, de pessoas que traficam essa droga dentro das escolas, ou até nas imediações, e também alunos com .... com .... trazem bebidas alcoólicas, ou que já vem embriagado pra dentro da aula, né? (P40).*

*Maconha, cocaína, crack e bebida foram citados como “drogas”.*

*O comportamento de alunos usuários de “drogas” nas aulas de Educação Física, segundo os professores, se diferenciava pela apatia ou agitação, mas não pela promoção de encrencas.*

Quando identificada a presença de “drogas” no ambiente escolar, todos os professores disseram intervir; entretanto declararam não ter conhecimentos e competências para realizar discussões sobre drogas com os alunos.

As práticas pedagógicas adotadas pelos professores diante da temática “drogas”, em sua maioria, foram a de conversar com a classe e com o aluno em particular. Outros professores narraram: ter levado o assunto ao

conhecimento da Direção e essa chamou o pai; ter usado de “dinâmicas”, por exemplo, teatro; e ter encaminhado para outras pessoas.

O enfoque das conversas residia em esclarecer os riscos que as drogas envolviam e os benefícios da prática de atividades físicas. Com os alunos em particular, as conversas tentavam identificar o porquê e como eles se envolveram com drogas, o que pensava a família sobre isso, se recebia ajuda, que tipo de ajuda e por que ele não parava com o vício.

A intervenção ou não do professor estava relacionada à afinidade e aos (pré) conceitos que ele possuía em relação aos alunos envolvidos no fato.

*(...) um menino que, o Jorge é um aluno que não fazia nada no começo do ano, era esse e o tal de Euler, um dia esse menino, a inspetora de alunos disse que viu ele saindo correndo do banheiro, que tava fumando maconha e ela me mostrou quem era e eu corri atrás, corri, literalmente corri e levei ele e o outro pra Direção. Ah...depois eu peguei esse menino, conversei com ele, o outro não dava pra ter muito papo, que eu sabia que ele não ia me ouvir, mas esse menino eu sabia que ele ia me ouvir, eu conversei com ele. Ah .... e falei da importância dele participar das aulas, dele se envolver com o esporte, pra ele não fazer isso. A partir desse dia, esse menino joga todas as aulas, então eu acho que o trabalho nosso é muito importante, entendeu? Em todos os aspectos. Eu tenho muitas histórias (risadas), entendeu? Eu não sei, o aluno joga tudo errado, cresceu dentro da aula, cresceu, melhorou, está jogando melhor, mas não é um atleta, entendeu? (P9, grifo meu).*

As conversas e as intervenções pedagógicas envolvendo os alunos usuários de drogas ocorriam com “cautela”, em função das conseqüências que isso poderia trazer à prática docente e à própria pessoa do professor.

*(...) E no que a gente pode orientar os alunos nesse sentido, a gente sempre procura orientar, né? (...) ele tem que ter, ter uma perspicácia muito grande pra tratar com esses alunos, tem que ter uma calma muito grande e tem que saber usar da melhor maneira possível a sua capacidade de entender, né? Ou até de, de, punir os alunos, né? Porque hoje, hoje é muito complicado isso aí, né? É muito, é muito ... ah ... é muito temível, né? o professor ele pode, ele pode se encontrar muitas vezes em situações embaraçosas, né? Você, quando se tratando em ... em resolver problemas de alunos, né? Acho que é isso aí, né? (P40).*

*As situações escolares envolvendo drogas se tornaram problemáticas na medida em que os professores não tinham conhecimento e competência para discuti-la e enfrentá-la; falta que foi explicitada pelos professores, mesmo após terem freqüentado OT sobre o assunto.*

*O conjunto de aspectos que envolvia a problemática das “drogas” na escola gerava insegurança e medo nos professores, conforme se observa também no relato de P27.*

*(...) E em sala de aula, que eu passei por uma situação de aluno, que estava chovendo, eu pedi pra jogar, o aluno sentou e queira ficar sentado colado na menina. Aí eu falei: “Não, não quero sentado, eu quero cada um numa carteira. Vocês vão jogar dama, fica um de frente pro outro e vão revezando” Ai o aluno ficou bravo, ele pegou a cadeira jogou longe, começou me xingar, falou um monte de coisa e falou que eu tinha falado. Porque eu falei pra ele que eu não queira que sentasse, porque já já a mãozinha escorrega, era aluno de 8ª série, era um passar a mão aqui, passar mão dali. Ele entendeu que eu disse que eles estavam se passando a mão. E não foi isso que eu disse. Aí ele falou um monte de besteira, fez piadinha comigo, e eu retribuí: “Mas eu sou mesmo e daí”, que eu sou chata, que eu sou uma gorda, que sou não sei o quê. “Mas eu me olho no espelho, eu vejo que sou assim”. Eu aceitei a brincadeira, só que ele ficou uma fera. Aí veio outro professor conversar com ele, eu sai da classe, ele falou: “Eu ainda dou um tiro na cabeça da professora”. E volta e meia ele aparece, sobe no muro e fica falando, fica fazendo sinal pra mim que vai dar um tiro na minha cabeça. Agora ele parou um pouco, mas ele passa na escola e fica lá fazendo arte, até hoje vai, joga as coisas na escola, é um aluno de 18 anos, é viciado em drogas, então a gente fica meio assim receosa, porque a gente não sabe a reação desse menino (...) mas dá problema, sempre deu e eu fico com medo. Então a gente precisa na hora que for chamar a atenção, que brigar com eles, a gente precisa tomar cuidado para evitar esse tipo de coisa. Porque eles ameaçam mesmo a gente, né? Mas não sei até que ponto eles ameaçam e vão fazer alguma coisa. Mas às vezes a gente fica com medo. Porque eles são terríveis mesmo.*

Talvez por ter vivenciado esse episódio traumático, P27 afirmava ter agido incorretamente quando enfrentou uma outra situação envolvendo drogas.

*(...) eu estava dando aula de Educação Física, e subiu um menino no muro e passou pro menino um cigarro de maconha, eu acho que era. E eu tirei do menino. Aí, depois que eu tirei, que eu fui me preocupar, em achar que eu fiz uma coisa errada, eu tirar do menino, porque o menino depois ele vai falar que esse trouxe pra ele levar pro primo, que ia levar pro amigo, que o amigo ia levar não sei pra quem. Aí eu comecei a ficar com medo, porque coisas que vêm passando, né? Aí a gente deixou guardado isso na escola, pediu pro pai vir, a Direção, foi indo, conversou, né? com o pai, mas não passou pro pai diretamente o que tinha acontecido e depois a gente jogou isso fora, porque o menino não veio procurar, deu um tempo pra ver se vinha alguém resgatar isso. Mas eu fiquei com muito medo, porque eu acho que foi uma medida que eu tomei, que foi uma coisa meio de ímpeto, no momento eu fui e tirei, eu acho que não devia ter tirado porque era aluno de 3ª série, o aluninho, era criança pequena. Então fiquei com medo, porque vai que essa criança acende aqui dentro da escola, então a gente começou a ficar de olho nele. Mas que eu não devia ter feito isso, eu acho que eu devia ter chamado a Direção, chamado ele*

*ali, conversar, né? Eu achei que eu errei em tirar, depois eu fiquei com medo (...) foi uma coisa que passou, a gente nem espalhou, ficou por isso mesmo e não tivemos mais problema. Mas que deu medo, né? Mas nunca mais aconteceu.*

Talvez muito mais pelo medo e pela violência que circundam a temática “drogas”, P25 solicitou para que não gravasse ou mesmo escrevesse sobre seus comentários a respeito: (...) *Olha o que você pode fazer ... pode desligar?* (referindo-se a gravação).

*Além de conversas, P39 relatou empregar dinâmicas como forma de enfrentamento da problemática das drogas na escola:*

*(...) a gente conhece os alunos, nós temos em todas as escolas, em todas as turmas alunos com esse tipo de problema, drogas (...) então eu trabalho muito com dinâmicas, aquelas brincadeiras, ah ... quando fala sobre drogas, quando começa, os perigos, como evitar. Porque também eu fiz uma OT sobre esse tipo de prevenção e aprendi várias dinâmicas, então eu sempre aplico entre uma aula e outra, ou uma vez por mês ou duas vezes por mês, esse tipo de brincadeira, são brincadeiras que eles adoram e que no fim sempre dá resultado, porque após a brincadeira ou antes da brincadeira a gente sempre levanta um assunto, eles falam, escrevem, fazem cartazes, alguma coisa, depois a gente aplica a brincadeira e sempre tem resolvido, não de saber assim que a criança... deixou de usar uma droga (...) devido esse tipo de dinâmica ou de instrução, ou de brincadeira, de conhecimento, né? Mas que ... muitas vezes eles, eles comentam ... eles chegaram a comentar que puxa vida, né? foi realmente dessa maneira ou foi semelhante esse tipo ah ... dessa maneira que eu comecei na droga, né? Então você vê que foi falta mesmo de conhecimento e que por isso tem que ser aplicado, tem que ser trabalhado sobre droga (...) desde o pré, eu acho, desde pequenininho, porque é falando, falando, falando que eles vão procurar evitar isso daí, o porquê alguns comentaram que se eles tivessem esse tipo de conhecimento não teria entrado (...) Olha eu pessoalmente fico muito triste, eu sei que é uma coisa, né? ... que ... que é devastadora e não tem volta, né? Eu procuro conversar com eles o porquê, e como, como pensa a família, se tem ajuda, que tipo de ajuda e por que que ele não volta, não termina com isso, né? E às vezes alguns fazem algum comentário, outros já se esquivam, saem, né? Aí sempre a gente procura depois estar constantemente conversando: “Oi e daí, né, parou? Diminuiu? Está se afastando ou está fazendo alguma coisa contra isso”. Às vezes a gente ouve até resposta ótimas, às vezes, “Ah ... não tem jeito, né?” Aí a gente vai falar: “Tem jeito sim” (...) (P39).*

*P24 empregava dinâmicas, como o uso de peças teatrais, para abordar o assunto “drogas”, como também outros pontos de conflito na escola, tais como: sexualidade, roubo.*

(...) eles fizeram teatro, a classe inteira dividiu em sete, eles fizeram em grupinhos de teatro, trabalhando com temas assim a ... que envolvia tudo o que acontece na escola, como gravidez, a gravidez na adolescência, droga, a ... roubo, são sete temas que eu não me lembro muito bem agora quais são, e eles ficaram um mês trabalhando no teatrinho tudo, inclusive apresentaram, andaram apresentando pra algumas classes, mas eu não sei como trabalhar (...).

*Reconhecendo as próprias limitações, P39 disse encaminhar esses alunos para outras pessoas mais competentes.*

*(...) e muitas vezes a gente, às vezes procura, gente até fora dali ou ... eu não tenho muito conhecimento sobre isso, então eu falo: "Não, vai procurar fulano, outras pessoas que tem conhecimento". Sempre indico alguém que tem, que eles demonstram interesse em aprofundar mais, pra deixar, ou para conhecer mais alguma coisa, então eu sempre indico alguém que eu conheço, estar dentro do assunto, pra procurarem pra conversar.*

Os professores quando questionados sobre a existência de orientações e/ou projetos que ajudassem a enfrentar tal problemática foram unânimes em afirmar que não havia: (...) *Olha, nenhuma das 3 escolas que eu trabalho, não conheço assim um trabalho pra combater isso, eles sempre recorrem a ... qual o órgão ... da, do adolescente lá, (...) Conselho titular, né?*

*Nesse sentido, seria fundamental para esses professores aprenderem a atuar diante da temática "drogas" e das diferenças dos indivíduos. Os cursos de formação inicial deveriam também preparar os docentes para o contexto diverso da escola, tal como expôs P40.*

Fica minha mensagem pra todos as pessoas, que estão se formando agora, que estão, estão escolhendo esta profissão de ... é uma profissão, parece fácil, mais não é, é uma profissão muito complicada, que você lida com, com o ser humano a todo instante, com problema, a gente vai desde, desde a família, desde violência dentro da família, como violência dentro da

escola, como caso de drogas, ah ... sexualidade, então o professor tem que estar muito bem preparado, tá?

### 3.5.5. Formas de enfrentamento diante de alunos obesos e anoréxicos

*Apesar de a temática sobre as diferenças físicas terem sido abordadas em episódio anterior, “A turma”, 66,7% dos 27 professores fizeram algum comentário a respeito da obesidade nas aulas de Educação Física no episódio “Waldir”.*

*A presença de alunos obesos, segundo 37% dos 27 professores, tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Esses alunos apresentam dificuldades em participar das atividades e em relacionar-se com os colegas, pois comentários jocosos ocorrem quando eles não apresentam desempenho físico-desportivo esperado.*

(...) Normalmente os alunos eles já vem pra escola com excesso de peso, né? Ah ... quer dizer: não é uma regra geral, né? Hoje existe um bom número de alunos que já estão bem acima do limite de peso, então, por exemplo: o aspecto de obesidade, ele traz uma série de inconvenientes, inclusive pra nós é um prejuízo tremendo isso, porque o aluno, que ele tem peso, ele já tem uma série de barreira pra fazer Educação Física. Primeiro porque ele não quer mostrar o corpo, ele está com excesso de peso. Segundo que, ele com excesso de peso, ele já não tem ah ... pré-disposição pra fazer atividade física. Terceiro que não é qualquer roupa que ele vai colocar pra fazer também, porque ele vai achar que vai ficar aparecendo muito assim ... ah ... a região assim...de tórax dele ... própria barriga, né? E ... vai sofrer aquele fenômeno lá, aquele episódio lá da gracinha, da brincadeira, e não passa de brincadeira, mas são assim aspectos negativos (P35).

*Entre os 66,7% dos professores que relataram sobre a obesidade, a maioria via os comentários jocosos como “brincadeiras” e não como atitudes preconceituosas e de discriminação. Alguns professores utilizavam expressões*



*relacionadas às características físicas para se dirigir aos alunos; entretanto, essa postura não era compartilhada por todos os professores.*

(...) Eu endireito a postura, por exemplo, mas eu não faço crítica nenhuma. E por exemplo, numa aula eu corrijo o aluno entendeu, mas não vou ficar falando: “Oh! Você está corcunda, não sei o que, tá, tá.” Ah ... desvaloriza, eu acho que isso desvaloriza o aluno, embora você tenha preocupação, mas você precisa tomar cuidado, né? nessa situação (P9).

*As formas de enfrentamento diante dos comentários jocosos foram as mesmas relatadas quando do episódio “A turma”.*

*A maioria (66,7%) dos professores não reconheciam o emagrecimento como objetivo das aulas de Educação Física, mas consideravam que ela deveria orientar sobre os riscos da obesidade, a alimentação correta e a importância da prática de atividades físicas.*

(...) Mas às vezes tem até aluna que fala: “Ai, professora, eu queria perder um pouquinho de peso, né?”. Então eu falo: “Bom, precisa fazer uma caminhada, evitar as massas, mas você está numa idade que precisa se alimentar de acordo, comer tudo o que você precisa comer, mas manejar, né? Em certas coisas que você, que não é importante pro seu organismo. Tem que fazer caminhadas, que é o importante pra você. Agora não adianta pedir ginástica que não vai emagrecer. Não é? Eu acho que caminhada é o principal (P27).

*Alguns professores (22,2%) chamavam os pais dos alunos obesos para orientar sobre alimentação e a importância da atividade física, como também para solicitar o encaminhamento dos mesmos para médico e/ou nutricionista.*

(...) cheguei era o Diogo, que está fora do peso na 5ª série, ele está pesando, eu arrisquei com a mãe dele, 90 quilos e está pesando 87 quilos. Está completamente fora. No começo eu arrisquei, deu falta de ar, comecei exagerar um pouquinho e vinha: “Diogo, você está fora do peso e não quer fazer atividades, por quê? Você tem algum problema?”, “Não, só falta de ar.”, “Por que você não consegue, o coração não dá conta de tanta massa. Você vai tirar o pão, doce ...”, tudo o que eu sabia que ele ... conversei com ele. Não emagreceu, Cláudia! Voltei fiz uma atividade, ele para, quando eu virara as costas ele está na turma do futebol na atividade, ele jogando, falei: “É gozado Diogo, na minha atividade você sente falta de ar, pra jogar futebol.”, “Não é, professora, eu tomava chutão dum grandão.” Mas ele quer jogar, né? Na última ... aula que eu tive aqui, tempos atrás, com o Diogo eu falei: “Diogo, qualquer hora eu vou conversar com a sua mãe, porque sua mãe que é culpada porque eu faço a minha parte e ela não está fazendo a dela”. E na primeira reunião de pais, ela falou assim: “Professora, o Diogo falou comigo”, a mãe: “Eu quero que a senhora me ajude, porque eu veto e o pai dá o dinheiro”. Eu falei: “Ah é”. “Eu gostaria que a senhora mandasse um bilhete pro pai proibindo dele dar dinheiro pro Diogo”. Porque as duas irmãs do Diogo são gêmeas, tá? Foram minhas alunas, também fora de peso e eu sempre comentava e as próprias irmãs: “Ih, quando você pegar a professora Neuza ela vai pegar no teu pé!” (P41).

*Para 33,3% dos professores o comportamento alimentar inadequado da família era o responsável pela obesidade dos alunos.*

(...) a mãe tá dando muita massa, porque talvez ele quando era pequenininho era magricela, então a mãe enchia ele de massa. “Come massa! Vai polenta, come hambúrguer”, então a comida não tá adequada a ele, né? Então a mãe resolve levar ele no Shopping Center, dá batata frita, vão comer um Big Mac que é mais fácil, né? (P11).

*As práticas pedagógicas com os alunos obesos eram direcionadas para que os mesmos fizessem as atividades até o limite, não devendo acompanhar o ritmo geral da turma, a não ser que eles se sentissem bem e capazes.*

*Ao abordar a obesidade P27 e P41 discutiram outra problemática, que segundo eles está cada vez mais constante no meio educacional – a anorexia. Isso talvez esteja ocorrendo pela pressão da sociedade, cujo padrão de beleza é o do corpo magro, quase que esquelético, tal como modelos e atrizes.*

*Diante dessas alunas com a idéia de perder peso, P27 disse:*

*(...) tenho alunas que começaram, elas começam aquela, aquela hora da vaidade, que elas começam uma tirar, uma fazer piadinha da outra, né? porque a outra é gordinha, começam a fazer regime, eu até tenho uma que, eu tô, desde antes das férias do meio do ano, eu tô mandando recado pra mãe dela, pedindo pra mãe vir conversar comigo, a mãe não veio, mas a irmã, já mandei recado, a irmã já falou que a mãe tá cobrando dela, porque ela começou a fazer regime, não come nada, então eu começo a ficar preocupada porque ela emagreceu demais e continua não comendo. Então eu tenho estado em contato com a irmã, através da irmã com a mãe, pra mãe cobrar dela, porque a gente tá tendo problema sério de criança, de meninas com problemas de anorexia, que não quer comer, então eu tenho, quando está nesse, nessa situação eu começo a cobrar.*

*De modo geral, percebe-se que nas questões envolvendo peso (obesidade e anorexia) o professor volta seus discursos para a família, seja para culpá-la, seja para garantir o envolvimento e colaboração.*

### **3.5.6. Avaliando a postura dos personagens abordados no episódio**

*“Waldir” também suscitou comentários sobre a postura dos personagens abordados.*

*Em “Waldir”, 55,6% dos 27 professores julgaram a postura dos envolvidos. A maioria deles (80%) considerou que o professor falhou em não identificar o problema, dois acreditavam que a falha era do aluno em não falar do problema, uma vez que é impossível identificar visualmente pessoas com diabetes, e outro atribuiu à família o erro de proteger o filho.*

*(...) Puxa ... um absurdo. Eu, pelo menos no começo do ano, eu já tenho uma ficha, eu faço uma fichinha, e vou sempre conversando do que eles gostam, do que eles não gostam, dos que eles preferem fazer, o que não preferem, porque não faz isso, porque não faz aquilo, ah ... pergunto sobre família, ah ... ah ... pergunto sobre saúde, então eu sempre tenho essas informações. Nossa! É impressionante, foi um ... um deslize do professor no caso (P39).*

### 3.6. Relatos dos professores sobre os enfrentamentos diante das situações envolvendo orientação sexual

#### Episódio Jocelir

*Jocelir chegava todos os dias de batom e blusa amarrada, deixando à mostra o umbigo. Com o passar do tempo, o momento de Jocelir ir ao banheiro se tornou um verdadeiro dilema.*

*No das meninas não podia entrar, afinal seus órgãos genitais eram masculinos. No dos meninos muito menos, pois era coagido e ameaçado com palavras e socos.*

Dos 27 professores, somente um não tinha se deparado com situações envolvendo homossexualismo, ou alunos “afeminados” em sua prática docente.

Os professores diferenciavam homossexuais de “afeminados”, pois acreditavam que os alunos “afeminados” eram assim por modismo (7,4%), por ser uma forma de chamar a atenção (7,4%), ser um modo de conviver mais ou somente com as meninas (7,4%), por resultados das mudanças hormonais (7,4%) e terem uma educação familiar diferenciada (18,5%).

No que se refere à educação familiar, os professores acreditavam que as mães eram responsáveis por tais comportamentos, pois os educavam como se fossem meninas, *(...) porque às vezes em casa a mãe trata como menina (P13).*

Dos 26 professores 85,2% afirmaram ter ministrado aulas para alunos “afeminados”, *(...) ah ... tem meninos que são afeminados (P40)*, e 11,1% para alunos travestidos tal como Jocelir. O lesbianismo foi relatado por dois professores.

O comportamento “afeminado” dos alunos não foi visto, pela maioria dos professores, como causa de problemas nas aulas de Educação Física.

*(...) você tem aí vários alunos com tendências (...) enquanto não, não interfere nas atividades dos demais alunos, enquanto não estavam interferindo no bom desenrolar da aula ou no andamento das coisas, a gente permanece neutro (P12).*

A neutralidade dos professores diante da opção sexual dos alunos é um comportamento esperado e desejado dentro da perspectiva intercultural;

entretanto, resta saber até que ponto eles se manteriam neutros diante das interferências *“no bom desenrolar da aula ou no andamento das coisas”*.

Apesar de os alunos “afeminados” ou homossexuais se envolverem nas aulas de formas distintas, os professores disseram organizar e conduzir as aulas sem realizar qualquer alteração pedagógica.

Esses alunos participavam normalmente das atividades segundo 37% dos 27 professores, e para 63%, somente junto com as meninas: (...) *voleibol, ah ... geralmente no futebol eles nunca jogam, dificilmente tem um que vai pro futebol, é só vôlei mesmo* (P25).

A participação limitada nas atividades femininas não era vista como um problema para os professores, pois (...) *participando pra mim, se ele tá fazendo alguma atividade física, seja ela qual for, pra mim tá muito bom* (P25). Entretanto, outros disseram “forçar” a participação desses alunos nas atividades realizadas pelos meninos, (...) *Então a gente manda ele participar junto com os meninos, né? Com as atividades físicas na, inclusive ... mas a gente nota que ele sempre chega com as meninas* (P34).

Os alunos que faziam as atividades somente com as meninas justificavam, segundo os 63% dos professores, que o futebol era violento. Essa afirmativa conduz à idéia de que as atividades eram oferecidas de acordo com o sexo, aos meninos futebol e às meninas vôlei, contrariando os conteúdos expressos nos questionários e os discursos de que atuavam com turmas mistas.

Os problemas na prática pedagógica advindos da presença de alunos homossexuais eram gerados pelas atitudes de preconceito entre os alunos, as quais eram identificadas pelos professores nos comentários jocosos e nas raras situações de exclusão durante os jogos.

O lesbianismo gerava menor número de comentários jocosos durante as aulas do que o homossexualismo masculino, segundo os dois professores que vivenciaram a situação. Eles consideravam que era (...) *mais fácil dela, dela se integrar ao homem, junto com o homem no meio, ela sofre menos preconceito, não é? Embora sofra também, do que o menino junto com as mulheres* (P9).

Os comentários jocosos eram mais freqüentes com os alunos “afeminados” e ocorriam quando eles cometiam erros e/ou agiam “escandalosamente” durante o jogo, e as atitudes de exclusão quando apresentavam comportamentos inadequados (...) *Porque normalmente ele chega perto da gente, ele, ele encosta a bunda na gente* (P11).

Eram mais comuns a partir da 5<sup>a</sup>. série e menos freqüentes entre os alunos do ensino médio, segundo cinco professores. A diminuição dessas atitudes ocorria, segundo esses professores, em decorrência da convivência deles e do enfoque em atividades recreativas e não esportivas.

Para 88,9% dos 27 professores eram comuns os comentários jocosos, principalmente partindo dos meninos: (...) *acontece sim dos meninos fazerem piadinhas com ele, eu tenho lá em Água Vermelha, eu tenho um que eles fazem piadinhas mesmo dele* (P27). As meninas faziam menos comentários em relação a esses alunos. Isso talvez ocorresse pelo fato de eles participarem das atividades, na maior parte das vezes com elas, e elas gostarem desse envolvimento.

*(...) As meninas aceitam numa boa, nem liga que fica junto com elas, ou que fica batendo papinho. Geralmente eles partem mesmo pro lado das meninas, né? Só que eles fazem trabalhos junto com as meninas e qualquer atividade é junto com as meninas* (P13).

*(...) É mais comum você encontrá-los, vamos dizer assim, 90% das vezes com as meninas. E a aceitação das meninas é muito boa* (P26).

A aproximação desses alunos das meninas pode ser compreendida como busca de conhecimentos do universo feminino, como forma de identificarem se realmente era esse “universo” que eles desejavam pertencer ou como forma de serem aceitos e menos ridicularizados por elas. Essa maior convivência possibilita às meninas a re-elaboração de suas crenças e estereótipos sobre a homossexualidade masculina, inclusive reconhecendo o valor/caráter do indivíduo, independente de sua opção sexual.

Se por um lado, os meninos faziam comentários jocosos com os alunos “afeminados”, por outro incentivavam e solicitavam a participação deles nas atividades, segundo relato de P13.

*(...) eu tive, eu tive já dois casos de meninos, sabe? Que ele ficava só no meio de menina, mas aí ninguém falava nada, aí vai ficando né? Que eles gostam. Aí depois, os próprios meninos da classe começaram: “Você é homem, moleque! Sai né? Vamo lá co’a gente! Vamo fazer isso! Sai daí do meio das meninas!” Aí resolveu, ele acabou ... ficando junto com os meninos, mais aí a classe que né? os meninos da classe ajudaram* (P13).

As práticas dos professores, descritas abaixo, diante dos comentários jocosos, eram conversas imediatas ou posteriores (com a classe toda, com o aluno ridicularizado e/ou com os alunos que faziam os comentários) e a valorização das habilidades desses alunos em outras atividades que não

esportivas. Outros professores já tomavam atitudes menos eficientes contra o preconceito e a discriminação, quando desviavam o assunto.

### 1) Conversas

#### a) Conversas com a classe toda

A maioria dos professores afirmou conversar com todos os alunos sobre a importância de se respeitar as diferenças e as opções individuais, inclusive sugerindo que se colocassem no lugar do aluno.

#### b) Conversas com o aluno ridicularizado

A maioria dos professores (66,7%) conversava especificamente com os alunos quando eles apresentavam comportamentos inadequados ou sofriam comentários jocosos. As conversas, em geral, abordavam a forma de agir diante dos comentários (aceitar e, se possível, fazer também com os colegas), as condições para o seu envolvimento nas atividades que desejava, os comportamentos e a participação esperados, os incentivos à participação nas atividades em que eram bem sucedidos e nas atividades praticadas pelos meninos.

*(...) às vezes eles começam a fazer piadinha e ele começa a achar ruim, então eu chego falo pra ele assim: "Se você aceitar a brincadeira, se você entrar na deles, se fizer a piadinha e devolvendo a piadinha, eles não têm como mais fazer piada com você, e você acaba resolvendo seu problema". E no fim eles acabam entrando, faz a piadinha, aceita a brincadeira, acaba, sabe? Essa coisa de um ficar tirando sarro do outro, fazendo aquelas piadas, porque ele entrou na brincadeira e aceitou a brincadeira numa boa, então acaba (P9).*

*Se ele, por exemplo, no caso de aluno que ... começou a reforçar esse aspecto, aqui nessa escola aconteceu, de o aluno começar a reforçar esse aspecto, você tem ... tem que ir orientando, falando e conversando. O aluno, por exemplo, vamos dar um exemplo prático, ele, o menino gosta de ficar lá dançando, lá requebrando né? Você tem que ir orientando, falando se ele gosta mesmo de arte, de música, de ... show e se ele for por esse ... lado aí que ele vai fazendo corretamente, eu acho que qual vai ser nossa atitude em relação a isso? (P35).*

*(...) ele não participa com os meninos, só se você faz uma chantagem com ele. Fala: "Vamos brincar lá junto com os meninos, porque se não você não vai poder fazer aquilo que você gosta de fazer, nadar", tal ... então ele vai, porque a gente força um pouquinho, porque ele gosta mais de ficar com as meninas, né! (...) Ele tem uma voz, uma voz fininha, uns trejeitos assim ... e a gente tenta mudar essa atitude dele, né? (P34).*

*(...) eu deixo que eles ... que eles fiquem aonde se sintam melhor! Se ele tá lá junto com as meninas, ele prefere ficar lá ele fica lá! ... Agora quando eu vejo que é uma coisa meio forçada e tal, então eu coloco no lugar dele, eu falo: "Você é homem você tem que ficar aqui, você vai fazer de forma mais discreta possível vai" (P13).*

c) *Conversas com os alunos que faziam os comentários*

*Dois professores disseram conversar especificamente com os alunos que faziam os comentários, na tentativa de mostrar o quão inadequado eram tais comportamentos.*

(...) porque durante uma aula minha, começaram a mexer com ele e eu não deixei e depois nessa aula eu chamei esses alunos que estavam pentelhando o Luciano, o nome dele, e eu falei: "Vocês são covardes, porque vocês ficam mexendo com gente muito mais fraca que vocês. E ele é um menino que precisa de ajuda, se você não tem nada de bom pra falar pra ele deixa o menino quieto, porque ele não enche as paciências de ninguém, entendeu?" (P9).

2) *Valorização das habilidades dos alunos "afeminados"*

Alguns (14,8%) professores disseram que o importante era valorizar as habilidades que esses alunos possuíam para que assim fossem reconhecidos e respeitados pelos colegas.

*(...) Eu não sei se é o modo da gente tratar o aluno, a gente vê o aluno, porque se a gente fica pondo "Ai você é isso!", o aluno vai criando cada vez mais problema pra você. Se você conversando a ... a ... dialogando com ele, fazendo ele participar, a, a valorizar o que ele faz (P42).*

*Mas ele, por exemplo, dá aula de ginástica, ele dança ballet clássico há não sei quantos anos. E um dia eu cheguei: "Oh traz o seu CD que a gente vai fazer uma aula aqui" e foi interessante a aula dele, entendeu? Nós dançamos forró, ah ... ele passou, ele começou pedir exercício de alongamento pra mim, eu passei alguma coisa pra ele, eu aprendi alguns passos com ele de aeróbica. Então eu acho que numa situação dessa não vejo nada demais (P9).*

Das práticas pedagógicas narradas, vale destacar as que solicitavam ao aluno a aceitação dos comentários jocosos e conseqüentemente da discriminação que sofria, pois ao se submeter à discriminação ele acataria passivamente o preconceito, como se fosse o "preço" de sua opção sexual. Não aceitar a discriminação não significa negar sua condição.

*Se de um lado, a maioria dos professores se posicionava contra os comentários jocosos, alegando que a ocorrência aumentava a discriminação e o preconceito, (...) se eu discriminar, imagina os alunos ainda (P9), por outro, era usado por professores.*

(...) às vezes a gente mesmo pra descontrair um pouco o ambiente a gente faz uma piadinha, joga uma piadinha, porque você sabe que ele não está ligando mesmo, pra descontrair o ambiente, pra que os outros parem (P27).



Atitudes como essa relatada pelo professor denotam tanto o preconceito, como a falta de conhecimento e de competência para enfrentar situações de discriminação e preconceito. Se o professor que serve de modelo aos alunos apresenta atitudes preconceituosas, quais são as possibilidades de os alunos pararem de demonstrá-las?

Dos três professores que relataram a presença de meninos travestidos, tal como Jocelir, P25 foi o único a expressar a sua reação, a dos alunos e a forma de atuação.

*(...) nós temos aqui alunos ... como Jocelir (...) no começo foi terrível, porque todos, eles saíam ... o primeiro dia que eu dei aula na sala, tinha aluno de todas que eram salas pra ver como ele estava naquele dia, se estava maquiado, se não tava maquiado, que cor era o esmalte, tudo, tudo, tudo, e falavam na cara: "Olha que linda. Oh! que não sei o que tem (...) as meninas são mais resguardadas, elas não falam muito não, pelo menos não assim diretamente na cara. Agora os meninos falam sim. Eu falei: "Respeito em primeiro lugar. Cada um na sua". Eu falei: "Ele pelo menos assumiu e acabou, deixa ele". E você sabe que no intervalo, teve um dia fizeram uma gozação danada com ele e agora, agora melhorou muito. Na sala de aula pelo menos não tem mais aquela curiosidade, dos ... da outra sala (risos). O primeiro dia que eu entrei lá não parava mais de entrar menino pra ver, aí acabou (...) Ele continua vindo assim, sainha não mais, mais blusinha justinha, maquiado, de esmalte, isso sim.*

*P. E nas aulas de Educação Física como era o comportamento dele?*

*P25. Olha nas primeiras duas aulas eles não fez, sentou e não fez aula nenhuma. Aí eu cheguei nele, porque ele não é aluno nosso desde o começo do ano, ele entrou acho há um mês e meio, mais ou menos, então você precisa saber onde está pisando, como falar né? Quando eu cheguei falei com ele: "Você precisa fazer aula". Ele vinha de salto. Eu falei: "Olha você pode até vir, né? mas na aula de Educação Física não, cê vem com o tênis", "Ah ... eu não gosto de tênis, eu não tenho tênis". "Então você empresta de alguém e vem". Ele faz, futebol não, voleibol ele faz (...) É no começo só, como eu não o conhecia, então eu fui pisando em ovos até chegar nele, porque você nunca sabe a atitude, a reação dele, mas foi normal (...) Olha no começo, porque a gente sempre tem, é difícil a sala que não tenha ninguém, mas não assim assumido como ele. Com os outros, normal (grifo meu).*

Observa-se que o professor esperava um comportamento diferenciado (agressivo e/ou escandaloso) do aluno pelo fato de ele ter uma opção sexual fora dos padrões sociais, o que expressa a presença de estereótipos em relação à homossexualidade.

Para 55,5% dos professores, esse episódio e as situações envolvendo a homossexualidade são muito difíceis de responder e enfrentar.

*(...) Eu sinceramente eu não sei ... qual seria a, a abordagem para esse caso. Eu preferiria ai não responder esse caso (P12).*

*(...) um menino com todas as características de uma menina, né? Felizmente pra mim, ainda eu não tive (P40).*

As principais justificativas dos professores para não abordarem e/ou terem dificuldades em responder ao episódio foram: ser um assunto delicado, não gostarem de falar sobre isso, não ser competência do professor.

As dificuldades dos professores podem estar relacionadas ao pouco contato com situações semelhantes durante a experiência pessoal e profissional, à falta de conhecimentos e competências, à presença de conceitos e estereótipos quanto à homossexualidade e aos preconceitos envolvidos na questão da opção sexual dos indivíduos fora dos ditames culturais.

Como modo de amenizar as dificuldades, os professores esperavam intervenções da direção e buscavam ajuda junto aos pais e colegas de trabalho.

P23 sugeriu a intervenção da direção diante de alunos travestidos na escola.

*(...) É difícil e a gente não tem nem experiência para tratar num assunto desse daí. Ou se conversa com o aluno, se conversa com a classe, se, é difícil. Eu acho que no caso aqui, que a direção já tomaria uma atitude sabendo que ele é ... homossexual, mas que ele não vá pras aulas de batom, de blusa amarrada, porque ... pelo menos tem que ter no mínimo assim de ... de, mais discreto possível, né?*

*Dois professores relataram ter conversado com os pais dos alunos “afeminados” na perspectiva de tentar reconhecer se os trejeitos não eram fruto da educação. A presença dos pais na escola é positiva, não em caráter “inquisitivo” como esses professores demonstraram agir. A maioria dos professores explicitou não sentir liberdade para falar sobre isso com eles. Essa postura de distanciamento dos pais está em consonância com a maioria das respostas emitidas nos episódios anteriores. Mas o que teriam esses professores a falar com os pais?*

*Outros dois professores procuraram apoio junto aos demais professores da escola.*

*Ah, eu já tive um aluno, né? Ele só não andava de batom e, e blusa amarrada no imbigo (sic), a não ser quando teve teatro, agora que eu me lembro, outro dia teve um teatrinho na escola lá e ele, ele se pintou todinho lá e veio requebrando, né? Uma coisa que eu fiquei até chocado, né? No princípio das aulas, eu fiquei muito chocado porque foi uma situação que eu nunca tinha enfrentado e aí eu fui conversar com a professora de Ciências, professora super gente fina, como eu enfrentaria o problema e ela conversou comigo que era um menino normal, inteligente, apenas tinha aquela situação e a gente tinha que aceitar, né? Mas eu confesso que eu fiquei realmente muito chocado perante o quadro assim, depois com o passar do tempo eu fui me habituando, né? Fui me adaptando e acabei entendendo o problema que ele tinha, né?*

Contrariamente à relação de confidente estabelecida entre professor-aluno relatada em episódios anteriores, a proximidade dos “afeminados” não era tão constante e estreita. Somente cinco professoras sentiam-se confidentes dos alunos “afeminados”, fato que reforça a idéia do machismo presente entre os professores.

Os alunos tinham a sua confiança, segundo dois professores, a ponto de os ouvirem assumindo a homossexualidade. Diante da exposição do aluno, um deles relatou:

*A minha atitude é tratar ele normal, como se ele fosse uma pessoa igual aos outros. Inclusive tive casos que eles chegaram pra mim, esse ano mesmo tem o Ivan. Ele chegou pra mim e falou assim: “Eu sou 24 mesmo”, “Tudo bem, você é 24, só que aqui na escola, você age normal como uma pessoa normal, o que acontece na sua vida, se você é diferente fora da escola não me interessa” (P3, grifo meu).*

Mas o que será que P3 pensou quando disse que agiria “*como se ele fosse uma pessoa normal*”? A opção sexual dos indivíduos não os torna “anormais”, mas sim diferentes.

Os outros três professores relataram que os alunos procuravam aconselhamento sobre a opção sexual e ajuda diante dos comentários jocosos, fora da aula de Educação Física.

(...) eu tenho um aluno que o pessoal, o menino chegou para mim, ah ... quase chorando, várias vezes, ah ... por exemplo ele é discriminado na classe e fazem gozações com ele e é um menino ... é uma bicha discreta (...) ele é um menino extremamente frágil. É um menino que não sabe se defender, então ah ... ele chegou um dia chorando quase pra mim. O menino não conseguia falar: “Professora, pelo amor de Deus conversa com tal e tal colega, porque eles estão me massacrando na classe”. Então tiravam a calça dele na classe, coisas assim, puxavam a calça dele, escreviam versinhos obscenos na lousa, e ele veio pedir minha ajuda (P9).

*As situações problemáticas para a prática pedagógica envolvendo o homossexualismo são, na maior parte das vezes, amenizadas com o passar do tempo, com a convivência, com a descoberta dos valores desses indivíduos, com a revisão de crenças. No entanto, ainda retratam a inadequação do contexto educacional diante das diferenças.*

*Concluindo, a opção sexual era carregada por preconceitos pelos alunos e pelos professores. Os alunos homossexuais participavam na maioria das vezes nas atividades femininas, o que para alguns professores não era problema e para outros era algo a ser evitado. Contrariamente aos outros alunos, esses não eram “próximos” dos professores, somente cinco professoras relataram ter afinidade com eles. Os*

*problemas gerados pela opção sexual fora dos parâmetros estabelecidos pela nossa cultura centravam-se em comentários jocosos e atitudes discriminatórias surgidos a partir da falta de habilidades do(a) aluno/aluna e comportamentos inadequados. Diante desses comentários os professores intervinham ou não. As intervenções, em geral, eram conversas imediatas ou posteriores (com a classe toda, com o aluno ridicularizado, com os alunos que faziam os comentários). Nota-se que o preconceito arraigado quanto à opção sexual não foi abordado pelos professores, isso talvez pelas poucas oportunidades de contato na vida pessoal e profissional com homossexuais, pela falta de conhecimentos e competências para abordar questões envolvendo preconceito, pela falta de práticas reflexivas notadamente na perspectiva de rever os próprios valores, crenças e estereótipos. Essas limitações dos professores podem ser os motivos para a narrativa de que essa situação era a mais difícil de enfrentar e de responder.*

## CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de narrativas foi adequado como procedimento metodológico, pois conforme análise de Calderhead (1996), elas possibilitaram o acesso aos (...) *processos que envolvem percepção, reflexão, resolução de problemas, manipulação de idéias etc. os quais influenciam as formas da aquisição e uso do conhecimento, e as circunstâncias que afetam sua aquisição e emprego*, o que permitiu compreender os relatos dos professores (histórias de vida, como aprendem, os processos de desenvolvimento profissional, a descrição de como desenvolvem os conhecimentos e as experiências bem-sucedidas, o conhecimento e reconhecimento do universo escolar etc.).

As narrativas serviram como estratégia de formação, pois proporcionaram momentos de reflexão, troca de informações e reconstrução dos conhecimentos: (...) *eu não tenho nenhuma idéia, mas eu procuraria como já procurei pra outros tipos de problemas, eu fui atrás de conhecimentos pra aplicar* (P39) (Elbaz-Luwisch, 1997; Cunha, 1997); como momentos de “desabafos” dos professores, especialmente se referindo às condições precárias de trabalho, à falta de apoio governamental e às múltiplas funções na escola: (...) *você vira meio psicólogo, meio benzedor (risos), meio tudo deles aqui na quadra* (P25); e para confirmar a complexidade das tarefas do professor, explicitando meios para compreender os processos que ocorrem em sala de aula (Clark e Peterson, 1986).

Os professores pesquisados não fugiram à regra de recorrerem primeiramente as situações vividas para expressarem suas concepções, crenças, valores, sentidos, sentimentos, habilidades, aspectos da individualidade e da personalidade diante das situações dilemas questionadas, conforme se pode observar na narrativa de P39 expondo sua opinião de preconceito.

*(...) Bom, assim pessoalmente eu acho que é só ah ... uma pura ignorância, uma falta de conhecimento, né? Ah ... agora em ... falando em relação a alunos é uma falta de conhecimento, entre relação de outra pessoa, é que às vezes está acostumado a esse tipo de brincadeira, que acha que não é ofensivo, né? Então é ... é falta de conhecimento em relação ao seu semelhante (...) esse negócio de cidadania (...) é uma coisa que a gente sabe só pra si, aprende, né?*

*Por exemplo, eu nunca tive esse problema, minhas filhas não, mas em relação ao aluno a gente sabe que tem todos esses ah ... essas diferenças.*

No relato de P26, como no de outros professores, estão expressos idéias, conflitos e fraquezas encontradas na prática profissional.

*Acho até que a própria Secretaria da Educação do Estado poderia nos fornecer curso nesse sentido, de atualização a gente sabe que a medicina desportiva evoluiu muito, tem muita novidade e nós realmente estamos desatualizados. Não só da parte prática da Educação Física, com relação a regras das várias modalidades, mas na medicina esportiva principalmente. Muitos conceitos estão totalmente modificados hoje, né? Como exemplo nós temos o próprio Dr. Cooper, né? Que ele já desdisse tudo aquilo que ele tinha como uma lei antigamente, e só como exemplo, eu acho que nós podemos melhorar esse aspecto (P26).*

As narrativas também permitiram identificar a dinâmica educacional, escolar e pessoal que vivenciavam, assim como suas práticas pedagógicas diante das situações expostas nos episódios.

Os professores demonstraram interesse pelo sucesso dos alunos, mesmo restringindo o ensino da Educação Física a modalidades esportivas tradicionais e exigindo a prática dentro dos padrões técnicos, o que reforçava a presença de desigualdade diante das diferenças.

Diante das diferenças dos alunos, os professores adotaram ou não critérios particulares de *participação*. Para os alunos com problemas de saúde ou para as PNEE eram oferecidas atividades (teóricas ou práticas) e funções alternativas (arbitragem, gandula). As diferenças envolvendo crenças e valores, os professores, na maioria das vezes, não faziam concessões a participação. Nas situações de preconceito e discriminação entre os alunos, eles, na maioria das vezes, conversaram.

As dificuldades e/ou as práticas docentes equivocadas podem ser decorrentes: do desconhecimento e/ou desvalorização/resistência aos documentos e às políticas públicas brasileiras (LDB nº. 9394/96, PCN, Plano Decenal) pelos professores; das políticas, dos documentos e do referencial teórico da educação para todos não serem acessíveis aos professores; do não envolvimento dos professores em movimentos políticos e sociais; das condições (estrutural, curricular e organizacional) inadequadas das escolas e da formação (inicial e continuada) não voltada às sociedades multiculturais, das experiências pessoais e profissionais. Sacristán (1992) confirma a influência da

cultura, da sociedade, política educativa externa, das regulações coletivas, das condições de trabalho como aspectos que direcionam práticas docentes competentes ou não.

A situação funcional e financeira no magistério público estadual não foi considerada adequada pelos professores. A maioria atuava em várias escolas e/ou desenvolvia outras atividades profissionais, opções diretamente relacionadas ao aumento da renda e, como consequência, a falta de tempo e de recursos financeiros para investirem em atualizações. Considerando a literatura da **escola para todos**, o sistema de ensino seria responsável em possibilitar o maior envolvimento do professor nas atividades escolares, evitando as múltiplas jornadas de trabalho e oferecendo melhores salários.

A falta de tempo no ambiente escolar gera dificuldades para a reflexão sobre o trabalho docente. Nóvoa (1992) afirma que o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo e, nessa direção, a instituição de ensino deveria oferecer uma condição fundamental e imprescindível para esse desenvolvimento - *dar tempo* para o professor pensar, pesquisar, buscar alternativas etc.

Os HTP existentes nas escolas, fruto de conquista política dos professores, deveriam ser um desses *tempos*, entretanto, para 66,7% dos professores nada era feito de produtivo nesses horários. Diante desse fato, o sistema educacional necessita rever a forma e o modo como o tempo remunerado está sendo utilizado, cabendo à direção e à equipe pedagógica organizá-lo de modo a garantir uma (re) organização da instituição escolar. Esses encontros seriam adequados para reflexões individuais e coletivas, estudos, planejamento coletivo, discussões sobre os documentos oficiais e as perspectivas educacionais mais recentes, troca de saberes produzidos pela experiência coletiva (Tardif et al., 1991), alertando-os sobre a necessidade de situar as situações compartilhadas no contexto educacional pessoal.

Mesmo estando as práticas na escola regulamentadas pelas orientações da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação (que estão influenciadas pelas publicações da **escola para todos**), os professores pesquisados não as conheciam ou as desvalorizavam. A desvalorização e desconhecimento dos documentos pelos professores podem ser fruto da falta de organização e empenho governamental na distribuição e discussão desses documentos, da desvalorização governamental do magistério público estadual,

das experiências dos professores construídas ao longo do exercício docente, dos (des)interesses da fase da carreira profissional em que se encontravam os docentes, de resistências às mudanças e da inadequação e o distanciamento dos documentos oficiais do contexto de sala de aula, este último verificado por Torres (1994).

Candau (1999) ressalta que para a educação intercultural ocorrer

*(...) é importante articular a nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas a igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as. Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente a construção da igualdade e da democracia (p. 6).*

Os PCN foram empregados como “jargão” quanto à definição de conteúdos, pois nos relatos das práticas pedagógicas nenhum comentário foi feito sobre o ensino voltado para a diversidade e o desenvolvimento da cultura corporal que tais documentos pregam.

A existência de manifestações contrárias aos PCN entre os pesquisadores, por exporem a diversidade nacional sem contextualização quanto aos aspectos de conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história, o que permitiria entender como as minorias são oprimidas, não retira o valor desses documentos para o (re) direcionamento da educação no país.

Sabendo que a organização escolar e as práticas pedagógicas são (ou deveriam ser) norteadas pelas políticas públicas, a elaboração e o sucesso de uma **escola para todos** também dependerão de políticas que a sustentem e, fundamentalmente, que seja discutida, aceita e assumida pelos professores. Para garantir essas mudanças educacionais seria necessário o envolvimento tanto dos professores em discussões e reflexões sobre os documentos públicos, como também em movimentos de elaboração dos mesmos.

Pouquíssimos professores participavam de movimentos políticos e sociais (comissões, conselhos e associações) existentes nas escolas e fora dela. Para Dewey (1989), o envolvimento dos professores em comissões, conselhos e associações facilitaria o seu desenvolvimento profissional, ao exigir *responsabilidade*. Ao ter *responsabilidade*, o professor teria claro quais são as conseqüências pessoais, acadêmicas, sociais e políticas do seu ensino para os alunos, o que asseguraria a integridade, a coerência e a harmonia



daquilo que defende. Esse envolvimento também contribuiria para práticas reflexivas, pois os professores “mergulhariam” num movimento crítico em busca de uma sociedade mais igualitária e humana e, assim, poderiam se comprometer com as questões sociais que permeiam a educação como um todo, pois:

*O professor não decide sua ação no vazio, e sim no contexto da realidade, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, por uma política curricular, pelos órgãos do governo ... as possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que são dadas ao professor na hora de configurar um determinado tipo de prática (Sacristán, 1998, p. 198-199).*

Os professores relataram atuar em escolas com condições estruturais e organizacionais muito diferenciadas das expostas como fundamentais para a implementação e sucesso de uma **escola para todos**: localização e condições estruturais da quadra inadequadas, geralmente ao lado das janelas das salas de aula; horário impróprio para a prática de atividades físicas; material pedagógico insuficiente e/ou não diversificado; falta de espaços e tempos para a higiene após a aula; alunos dispensados ou ‘impossibilitados’ para as aulas perambulando pela quadra; a constante presença de alunos de outras classes, assim como de funcionários; ausência de equipe e trabalho multidisciplinar; ausência de cooperação entre os docentes; ausência de apoio administrativo e pedagógico; não-investimento profissional; ausência de apoio ou clima de incentivo e motivação para os professores em suas iniciativas individuais; ausência de grupo de estudos; a não-participação dos pais; a ausência de cursos de formação para atuarem diante das diferenças e dos preconceitos.

Todos os professores apontaram as precariedades das condições escolares e do sistema de ensino (baixos salários, desvalorização profissional etc.) como um dos maiores problemas para a prática docente. E durante as narrativas dos episódios, especialmente diante de alunos com problemas de saúde e PNEE, os professores solicitaram providências.

Esse ambiente de trabalho desarticulado e inadequado acabava por propiciar (...) *as possibilidades autônomas (...) na hora de configurar um determinado tipo de prática* (Sacristán, 1998, p.199). Os professores de

Educação Física tinham uma autonomia pedagógica quase que total. Se por um lado, ter autonomia é crucial para o desenvolvimento do trabalho, por outro pode gerar obstáculos para um ensino de qualidade diante das diferenças, pois o professor pode (...) *servir-se dela para reforçar a distância e a seleção ou para suavizar ... as desigualdades acentuam-se ou diminuem, em certa medida, segundo a forma como os professores compreendem e controlam o seu processo de fabricação* (Perrenoud, 1993, p.28-29).

Um exemplo da autonomia dos professores pode ser visto quando eles disseram não mais planejar as atividades docentes. O compromisso de apresentar o plano de curso era para os professores um trâmite administrativo, que, na maioria das vezes, ocorria de modo descontextualizado da prática cotidiana e repetido de um ano para o outro.

Sem o planejamento prévio, os professores acabavam por organizar o ensino considerando as crenças, os valores, os saberes adquiridos na formação inicial e confirmados pela experiência como adequados para manter o bom andamento da aula. Não havia apoio teórico, talvez pela desarticulação das condições de trabalho coletivo na escola, pelos problemas ocorridos na distribuição e discussão dos documentos e políticas públicas, pela ausência de cursos direcionados para as necessidades e as exigências do cotidiano escolar e pela restrita penetração dos trabalhos acadêmicos e das reivindicações dos movimentos populares no cotidiano escolar. Mecanismos de acesso e de discussão de trabalhos acadêmicos e de publicações oficiais devem ser buscados para os professores.

Tal como exposto por Cardoso (1996), o processo de construção de currículos e as formas de organização e gestão administrativa da escola contribuem para a ocorrência das desigualdades educativas, aspectos que devem ser revistos pela ótica da educação para todos.

A formação acadêmica inicial dos professores também não enfocou a atuação diante das diferenças. Ela estava baseada na busca da performance nas modalidades esportivas - enfoque técnico-desportivo. Nesse enfoque não havia incentivos para a formação continuada e para a prática de processos reflexivos, não havia disciplinas que proporcionassem conhecimentos e experiências práticas diante das diferenças, a grade curricular era distinta para os sexos, o professor era visto como um instrutor e a prática pedagógica como

espaço para a aplicação de regras e conceitos fisiológicos em indivíduos perfeitos e saudáveis, cujas diferenças eram desconsideradas.

Os professores pesquisados participavam das OT mesmo elas não estando adequadas às suas expectativas e necessidades imediatas, não possibilitarem ganhos salariais e não serem exigência da instituição escolar, pelo contrário, alguns diretores omitiam quando tais encontros iriam acontecer. Esse interesse dos professores contraria as análises de Nogueira (1991), Boccardo (1993), Darido e Guglielmo (apud Darido 1997) e Daolio (1995), que apontam professores de Educação Física formados dentro do modelo técnico-desportivo desinteressados em participar de atividades de atualização profissional.

As OT parecem não terem proporcionado conhecimentos, reflexões e práticas sobre os documentos públicos, as abordagens teóricas da Educação Física (desenvolvimentista, construtivista, sistêmica, crítico-superadora e antropológica), tampouco sobre as propostas educacionais voltadas para a educação de todos, a ponto de alterarem a atuação técnico-desportiva dos professores.

As aulas, independentemente da série, continuaram centradas em modalidades esportivas tradicionais: vôlei, basquete e futebol. Alguns poucos professores narraram outros conteúdos como as ginásticas e teoricamente anatomia, regras dos esportes e os assuntos dos Temas Transversais. Apesar de citarem as temáticas transversais, questões envolvendo o reconhecimento, a aceitação e o desenvolvimento de atitudes de respeito às diferenças eram apresentadas como conteúdos por pouquíssimos professores e na maioria das vezes, em decorrência de algum fato surgido na prática docente e não por opção suscitada pelos Temas Transversais ou por qualquer outro meio.

A manutenção do ensino restrito aos esportes coletivos reduz drasticamente a riqueza da área, uma vez que as aulas deveriam tratar pedagogicamente de alguns elementos da cultura corporal: danças, lutas, expressões corporais, jogos recreativos, ginásticas etc., contextualizando-os historicamente quanto aos fatos político-sociais.

Observa-se nos discursos dos professores uma mudança evidente em relação ao tipo de formação que vivenciaram - os objetivos da área. Até uma década atrás havia o consenso entre os professores na busca da performance atlética. Hoje os discursos apontam como objetivos a socialização,

aprendizagem de modalidades esportivas, desenvolvimento físico, atividades de lazer e formação integral.

O fato de os professores dizerem que não buscavam mais o esporte-rendimento nas aulas poderia denotar (...) *uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissional, pois embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola* (Brasil, 1998, p. 27-28). Entretanto, nas narrativas sobre as práticas docentes percebe-se que eles ainda as sustentavam no enfoque técnico-desportivo, pois continuavam exigindo o cumprimento das regras oficiais dos esportes, o número exato de jogadores, a presença de um árbitro etc. A exigência, pelos professores, do rigor de regras esportivas, talvez pudesse ocorrer com a intenção de (...) *Formar o esportista decente, ético, que comporta-se com cidadania em eventos esportivos dos quais participa, seja como jogador, seja como torcedor. Que o indivíduo soubesse aproveitar melhor suas horas de lazer* (P24), opinião de um só professor.

O enfoque técnico-desportivo recebido na formação inicial apontado pelos professores como negativo e o leque de opções de conteúdos sugeridos nos PCN que eles disseram (no questionário) empregar, não foram respectivamente, aversivos e convincentes o suficiente para a mudança dos conteúdos nas aulas. Isso pode indicar o peso dos esportes na formação inicial e na vivência enquanto aluno, o distanciamento das atuais tendências da área e dos documentos oficiais, o reconhecimento das limitações pessoais para o ensino de outros conteúdos, a atenção aos interesses dos alunos e as condições de trabalho.

A manutenção dos esportes denota que os professores, por um lado, estavam comprometidos com o ensino que ministravam, cujo domínio do conteúdo específico era condição para um ensino de qualidade e, por outro lado, o quanto eram precários os conhecimentos específicos que possuíam da área.

As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física diante de situações envolvendo as diferenças dos alunos foram diversificadas e demonstraram estar fundamentadas em conhecimentos, competências, crenças, valores e estereótipos, nas condições de trabalho e nas relações afetivas diante do aluno.

As narrativas centraram-se principalmente nas práticas pedagógicas diante do aluno descrito e de comentários jocosos e atitudes de exclusão entre os alunos.

Os professores disseram realizar poucas adaptações curriculares e pedagógicas para atender às necessidades dos alunos. Segundo a perspectiva da educação intercultural, os conteúdos, métodos e estratégias deveriam ser alterados para levar em conta os saberes dos alunos e para que se relacionassem com os conhecimentos eruditos da escola (Canen, 1997a).

Entre as adaptações narradas pelos professores nos episódios, observa-se que as formas diferenciadas de se considerar a *participação* do aluno, a possibilidade de envolvê-lo em diferentes funções, por exemplo, como árbitro, e em jogos de salão eram as mais comuns. Práticas que contribuem para diferenciar/polarizar os alunos (Cardoso, 1996).

Além da participação em diferentes funções e o envolvimento em jogos de salão, os professores, diante de alunas de religiões diferentes e de alunos cardíacos, em “crise” respiratória/diabética ou com doença não definida, adotavam a prática de dispensar da atividade, de oferecer/solicitar trabalhos teóricos e de envolvê-los em parte das atividades.

A solicitação de trabalhos teóricos parece ter caráter punitivo e não educacional, pois eram exigidos dos alunos que não participavam da parte prática ou participavam com limitações.

A presença de alunas de religiões diferentes e de alunos cardíacos, em “crise” respiratória/diabética ou com doença não definida fez com que os professores passassem a conceber a “participação” de modo diferenciado em relação aos demais alunos.

O critério de *participação* do aluno estava relacionado diretamente aos valores, crenças, conhecimentos e competências do professor para atuar no contexto apresentado.

Enquanto para os alunos de um modo geral a “participação” implicava estarem uniformizados e envolvidos em todas as atividades – basicamente jogos esportivos, alguns casos de PNEE (principalmente deficiência mental e visual) e alunos cardíacos, em “crise” respiratória/diabética ou com doença não definida, mais opções eram dadas como forma de garantir a participação nas aulas (fazer parte da aula, ficar como árbitro, fazer outra atividade prática ou teórica). Em situações envolvendo valores e crenças (religião, gênero, opção

sexual, raça) o professor exigia determinados tipos de envolvimento (ter que participar igualmente aos demais, usar roupas inadequadas para a prática, obrigar o envolvimento com um grupo de não preferência do aluno etc.). Particularmente, nos casos envolvendo cardíaco e PNEE, os professores preferiam que os alunos trouxessem atestados ou que nada fizessem.

Com exceção da dispensa, todas as demais práticas relatadas eram meios para manter os alunos envolvidos em atividades, mesmo não estando elas voltadas para o objetivo principal – a socialização. Mesmo não atingindo o objetivo principal, alguns professores reconheciam o caráter educacional dessas atividades, seja empregando-as como um fim em si mesmas, seja como forma de despertar o interesse no(a)s aluno(a)s por outras atividades. Se por um lado se observa o interesse educacional ao propor tais atividades aos alunos, por outro se nota a preocupação em manter o bom andamento escolar, pois o(a)s aluno(a)s não ficariam perambulando pela escola.

Somente nos casos das alunas de diferentes religiões e dos alunos com problemas de saúde e de PNEE é que a temática sobre avaliação surgiu. A atribuição de conceitos dentro da média estava diretamente relacionada ao modo como cada professor compreendia a *participação*.

Os professores possibilitavam que as alunas de religiões diferentes, os alunos cardíacos, em “crise” respiratória/diabética, com sintomas de saúde comprometida ou PNEE tivessem oportunidades distintas de participação durante a aula e fossem avaliados por critérios diferenciados, entretanto adotavam processos de atribuição de conceitos distintos.

Na maioria das vezes, os docentes atribuíam conceitos mais elevados aos alunos que participavam “*ativamente*” das atividades propostas. A justificativa para essa conduta foi a de que as meninas tinham condições físicas para participar de todas as atividades, enquanto que nos casos de doença e de PNEE não era uma opção do aluno, mas sim uma condição imposta e externa à vontade dele. Essa prática de avaliação é preconceituosa, discriminatória e reforça estereótipos, pois apesar de oferecer critérios diferenciados (oportunidades de acesso), não oferecia a possibilidade de conceitos elevados (oportunidades iguais de sucesso).

A realização do processo avaliativo talvez tenha se tornado numa prática problemática para os professores de Educação Física ao longo dos tempos, pois não tendo mais os parâmetros físicos e fisiológicos para atribuir conceitos, eles passaram a empregar instrumentos subjetivos, tais como a participação. Sendo subjetiva, a

empatia e a boa relação entre aluno e professor acabavam influenciando, quando não determinando, a atribuição de conceitos. Ter as habilidades e as competências avaliativas possibilita oferecer oportunidades de sucesso a todos os alunos.

Associado às precariedades da formação e das condições de trabalho descritas anteriormente, os professores disseram também não ter conhecimentos sobre a legislação que rege as temáticas do uso do uniforme, da responsabilização em casos de acidentes durante as aulas e da dispensa de alunas de religiões diferentes e de alunos com problemas de saúde e PNEE. O desconhecimento e/ou os conceitos equivocados sobre a legislação fizeram com que os professores agissem ‘com certezas’ construídas a partir do exercício profissional e das próprias crenças e valores, as quais nem sempre eram adequadas. Prática como a de dispensar o aluno sem amparo da lei expressa falta de respeito ao sujeito, pois o exclui do processo de aprendizagem de que tem direito; prática como a de proibir a aluna de participar das aulas por estar sem uniforme explicita que a aluna não reconhece a importância de roupas adequadas para a prática de atividades físicas, para a sua higiene e para o bom andamento da aula posterior (já que ela iria assistir à próxima aula suada).

Os professores diante de alunos com problemas de saúde e de PNEE afirmaram observá-los mais constantemente e dar-lhes mais atenção, para que assim pudessem notar qualquer sinal físico indicando que o aluno não estava bem. Estar atento aos comportamentos e às características dos alunos são atitudes que favorecem a organização de um ensino que respeite as diferenças e que deveriam ser comuns a todos os alunos. A sugestão dada pela literatura da **educação para todos** de a escola inclusiva ter um outro profissional auxiliando nas atividades escolares é importante, considerando que as classes contavam com mais de 35 alunos.

Os alunos que não estavam em “crise diabética/respiratória” e alguns casos de cardíacos e de PNEE (deficiência física e auditiva) participavam normalmente das aulas, e por isso os professores relataram não realizar alterações no processo educacional. Aos alunos era permitido escolher se e quando participar, determinar como e em quais atividades se envolver, o que implica dizer que eles se adaptavam às aulas e não as aulas eram adaptadas às necessidades deles. Poucos professores relataram adaptar o material e empregar formas diferenciadas de comunicação com PNEE para garantir o entendimento da tarefa e a correção a ser feita.

Ao transferir ao aluno a responsabilidade pelo seu envolvimento, o professor expressa sua falta de conhecimentos sobre legislação, desenvolvimento humano e fisiologia do exercício, de competências para atuar com essa clientela, deixando de executar uma tarefa indispensável para o sucesso da educação para todos – a remoção das (...) *barreiras para a aprendizagem, sejam estas decorrentes de suas características pessoais, dos vínculos com o professor, do contexto da aprendizagem, da metodologia didática adotada, da relação entre a escola e as famílias ou de outras causas, implícitas no processo educacional* (Carvalho, 2000, p. 26).

Os professores confiavam nos alunos quando eles relatavam ter sintomas indicando algum problema de saúde, pois acreditavam que os sintomas eram decorrentes das condições organizacionais e estruturais inadequadas da escola, das condições climáticas desfavoráveis para a prática de atividades físicas e da constituição física da criança. Além de adotarem as práticas relatadas anteriormente, os professores disseram realizar “rodízios”, observar se os sintomas eram apresentados só pela aluna ou pela classe, solicitar aos alunos o uso de boné e filtro solar e pleitear condições (horários e instalações físicas) de trabalho.

As condições de trabalho inadequadas e as imposições legais estabelecidas sem qualquer preparação docente, como foi o caso das turmas mistas, fizeram com que professores se declarassem incompetentes para atuar. Ao se sentirem incompetentes, mantiveram as aulas divididas por sexo, implicando prejuízos para os alunos e para o desenvolvimento de atitudes de respeito entre as diferenças sexuais, isso porque, durante algum tempo da aula um dos “sexos” ficava sem supervisão pedagógica e os estereótipos da superioridade masculina e da fragilidade feminina eram reforçados (Louro, 1997; Sousa e Altmann, 1999).

Outros professores declararam ministrar aulas para turmas mistas sem realizar qualquer alteração. Entretanto, comparando as respostas entre os episódios, observam-se contradições em relação às práticas com turmas mistas ou divididas por sexo, o que merece observação.

Independentemente de dividir ou não a turma por sexo, alguns professores demonstravam visões estereotipadas negativas em relação às meninas, pois acreditavam que elas não tinham habilidade, eram desinteressadas e arranjavam desculpas (doença, religião) para não



participarem das atividades. Além disto, observaram-se narrativas com linguagem preconceituosa quanto ao sexo feminino, postura que deve ser combatida quando se pensa na atuação respeitando a diversidade (Siedentop e Tannehill, 1999).

As diferenças físicas dos alunos não causavam problemas que justificassem a necessidade de alterações no processo educacional, segundo relato dos professores. Assim como os sujeitos pesquisados por Brasileiro (1992), os participantes desta pesquisa estavam desatentos às alterações decorrentes da puberdade e de suas implicações durante as aulas, como também às questões genéticas e sociais como a obesidade, a baixa estatura etc.

As práticas docentes inalteradas diante das diferenças físicas podem estar refletindo os conhecimentos adquiridos na formação inicial, cujos alunos eram vistos (...) *homogeneamente, tendendo à universalização de seus procedimentos metodológicos. O pressuposto é o de que o corpo, sendo um conjunto biológico, responderá sempre da mesma forma, porque os homens possuem corpos muito semelhantes* (Daolio, 1996, p. 30), que foram reforçados pela prática docente.

O professor ao encarar as diferenças entre os alunos como "fruto da natureza" não se sente responsável em propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso à cultura de movimento, mas sim descobrir as capacidades biológicas para que ao fim das atividades possam chegar às equipes esportivas representativas da escola ou fora dela. Isso ocorre porque o reconhecimento do professor fora e dentro da escola está atrelado ao trabalho que desenvolve, o que nesse caso são as modalidades esportivas.

Especificamente no caso da obesidade, os professores não consideravam fazer o aluno perder peso como objetivo da Educação Física, mas acreditavam que a área poderia orientar sobre a alimentação correta, a importância da prática de atividades físicas e os riscos da obesidade, aspectos sobre os quais os professores disseram conversar com os obesos. Os poucos professores que relataram suas práticas diante dos obesos, disseram solicitar ao aluno o envolvimento na atividade até o momento em que se sentisse bem. Ao dar a "liberdade" ao aluno e ao não oferecer atividades adequadas às suas necessidades pode-se inferir que o professor não tinha conhecimentos para

atuar com alunos obesos e que a escola não estava organizada para possíveis momentos de atendimento especializado.

Apesar de a opção sexual não ser motivo para provocar mudanças na organização da disciplina e ser essa a postura adotada pelos professores e desejada dentro da educação intercultural, a situação imaginada envolvendo o homossexualismo foi a que os professores relataram ter maiores dificuldades para responder e para atuar.

As dificuldades dos professores para responder e para atuar devem estar arraigadas aos estereótipos e preconceitos que eles tinham quanto à opção sexual fora dos padrões estabelecidos pela nossa cultura, que podem ter sido confirmados e/ou reforçados pelos contextos monoculturais em que viviam, pelo reforçamento oculto na formação inicial (...) *quando esta apresenta concepções pouco problemáticas do ambiente escolar (classe, alunos e ensino), e faz transparecer que as instituições e relações sociais apresentam-se como (...) naturais, neutras, legítimas ou simplesmente já existentes* (Ginsburg e Clift apud Garcia, 1999, p. 95) e pela prática docente sem corretas reflexões sobre os problemas nela surgidos (Mardle e Walker apud Garcia, 1999).

Os alunos homossexuais, em geral, restringiam suas participações às atividades com as meninas (o que contradiz a fala das turmas mistas). Alguns professores consideravam essa proximidade com as meninas normal, pois para eles o importante era o aluno estar fazendo alguma atividade; para outros, isso era um problema a ser evitado, inclusive em alguns casos o aluno era forçado a participar com os demais meninos.

No episódio “Jocelir” três aspectos chamaram a atenção: a valorização da habilidade do aluno homossexual diante de um grupo de alunos durante a aula, a importância da afinidade entre professor-aluno para as intervenções a serem adotadas e a pouca aproximação dele com os professores.

A valorização das habilidades dos alunos é condição primordial na perspectiva da educação para todos; entretanto, a forma como essa professora a explorou não pode ser considerada adequada, pois reforça preconceitos em relação à homossexualidade. A professora, por ter afinidade com o aluno, recomendou-lhe que ministrasse uma aula de dança (como se esses indivíduos só tivessem talento para as artes), da qual só as meninas participaram (como se a dança fosse tirar a masculinidade dos meninos), além disso só esse aluno

parece ter tido a oportunidade de ministrar aulas, como se os demais alunos não tivessem “outras” habilidades para serem expostas.

Diferentemente dos demais alunos, os homossexuais mantinham relações distanciadas dos docentes, pois somente cinco *professoras* relataram ter a confiança deles. Esse distanciamento dos homossexuais dos professores-homens pode estar associado aos valores machistas que vivemos.

A afinidade entre professor e aluno também exerceu influência na escolha das intervenções diante de alunos envolvidos com drogas, pois só havendo afinidade as conversas entre eles aconteciam. As conversas eram feitas geralmente com a classe toda com o objetivo de apontar os riscos do uso da droga e os benefícios das atividades físicas. Dinâmicas teatrais e encaminhamento para pessoas mais competentes também foram práticas relatadas.

As conversas e a colaboração nas diferentes tarefas da Educação Física também compunham as práticas dos professores diante de alunos líderes e encenqueiros. Os encenqueiros que eram raríssimos nas aulas de Educação Física, quando envolvidos em casos graves, eram proibidos de participar das atividades naquele dia e no seguinte e/ou encaminhados à Direção.

Essas formas de intervenção narradas a partir dos episódios parecem ter ocorrido pelas experiências profissionais positivas que geraram, por iniciativa individual do professor de construção / desconstrução, reguladas por reflexões realizadas na e sobre a prática (re)significada à luz de outros tipos de conhecimentos, demonstrando que os professores estavam ‘sensíveis’ aos interesses dos alunos e às contingências escolares (número de aulas, tempo de aula, roupa adequada, aula no horário das demais disciplinas etc.).

Ao ter que refletir e reconstruir a sua prática docente os professores exercitaram formas (mesmo que não fossem adequadas) de ultrapassar a barreira imposta pela formação e buscaram soluções de enfrentamento para que as questões do cotidiano fossem utilizadas como uma (...) *ferramenta teórica para construir uma política e uma prática educacionais* diferenciadas (Faria et al. apud Pavan, 2001, p.86). E isso foi realizado pelos professores diante das diferenças.

A presença de comentários jocosos e de atitudes de exclusão entre os alunos estava relacionada a um fator principal – a falta de habilidade nos esportes, o que reforça a necessidade de os professores empregarem outros

elementos da cultura corporal nas aulas de Educação Física e dominarem conhecimentos sobre as formas de enfrentamento diante desses comportamentos inadequados.

Independentemente de o aluno ter ou não características físicas, sociais e culturais diferenciadas do grupo dominante, ele era aceito e respeitado a partir do momento em que fosse um bom jogador. Entretanto, em situações em que o baixo desempenho dos alunos estava relacionado à sua saúde e à deficiência, esses comentários e atitudes não eram freqüentes e os alunos se demonstravam solidários e colaborativos.

Diante de qualquer situação problemática com os alunos (desacordos quanto à avaliação, demonstrações de preconceito e de discriminação), os professores disseram conversar com eles. Dependendo do contexto no qual ocorria a situação, as conversas eram realizadas com a classe toda, com o aluno que 'sofria' o preconceito, com o aluno que provocava a situação e/ou somente com os envolvidos. Os enfoques das conversas (respeito às diferenças, princípio de equidade, solicitar para que os alunos humilhados reagissem ou não diante dos comentários e/ou que assumissem ser o que estava sendo usado como ofensa) estavam relacionados ao conhecimento e domínio sobre o assunto, experiências anteriores (pessoais e/ou docentes) e valores, crenças e estereótipos do professor.

Os professores relataram também outras práticas diante dos comentários jocosos e de comportamentos de exclusão, as quais eram principalmente desenvolvidas em situações envolvendo as diferenças sexuais e físicas: assumir o controle da organização das equipes, fazer "chantagem", permitir que uma aula fosse "livre" para na outra conseguir a participação dos alunos conforme ele desejava, fazer comentários jocosos com o aluno que estava discriminando e solicitar que os alunos mais experientes auxiliassem os menos habilidosos.

A aprendizagem colaborativa é uma das estratégias para o processo de aprendizagem dos alunos e para diminuir ou extinguir atitudes discriminatórias (Rizzo, Davis e Toussaint, 1994).

Comparando as estratégias de enfrentamento diante de comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios apontadas por Block e Brady (1999) com as relatadas pelos professores, pode-se dizer que várias eram semelhantes, mas outras ainda poderiam ser empregadas, tais como:

verificar se o aluno que está sendo o alvo dos comentários quer falar sobre eles ou não; tendo aprovação do aluno em questão e/ou da família, explicar sobre o caso específico do aluno, de modo que os demais alunos possam respeitá-lo enquanto cidadão; convidar pais para falarem sobre a temática em foco; diante de situações em que os alunos tenham comprometimentos específicos, explicitar como interagir e agir com esses alunos; possibilitar que tenham oportunidades de aprender formas especiais de comunicação com os demais, como por exemplo, a aprendizagem da linguagem de sinais e do posicionamento correto para leitura labial quando em contato com colegas surdos.

As formas de enfrentamento contra o preconceito eram empregadas por alguns professores de modo imediato: (...) *se respeite porque qualquer falta de respeito, eu imediatamente, é punido mesmo, eu parto pra cima e viro bicho, principalmente quando desrespeita ... assim no sentido de mexer com a moral do aluno, eu não permito mesmo* (P24); outros assumiam esses conflitos como conteúdos a serem discutidos em aula: (...) *agora a gente fala muito disso, da discriminação ... então a gente trabalha bastante essa parte (...) com texto* (P13); um terceiro grupo disse não tomar nenhuma atitude, pois acreditava que reforçaria tais comportamentos; e um pequeno grupo de professores disse ser normal comentários jocosos, tanto que eles os empregavam com os alunos: (...) *os meninos fazem mesmo piadinhas, às vezes eles não ligam, às vezes a gente mesmo pra descontrair um pouco o ambiente, a gente faz uma piadinha, joga uma piadinha, porque você sabe que ele não está ligando mesmo, pra descontrair o ambiente (...)* (P27).

A repressão de preconceitos e discriminações de modo imediato – as lições de moral - segundo Canen (2001), não proporciona avanços quanto a questionar os mecanismos que mantêm a perpetuação deles.

*(...) a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo* (Candau, 1999, p.6).

Uma postura mais adequada e que deveria ser incentivada diante de preconceitos e discriminações foi a dos professores que “aprofundavam” o

assunto. Eles conduziam discussões em sala de aula empregando ou não materiais de apoio (livros, textos, filmes etc.) e/ou solicitando a presença de outros profissionais.

*(...) então eu levei esses livrinhos, passei com eles, fazendo um trabalho, um trabalho escrito com eles, ah ... pedi pra uma ... professora, né? Que deu o curso pra nós, não lembro o nome dela (...) e ela chegou a dar aí na escola, conversar com eles, explicar sobre a diferenciação (P39).*

Interessante observar que essa estratégia era empregada tanto como forma de preparar a classe para as diferenças quanto diante de fatos ocorridos de discriminação e preconceito. Práticas pedagógicas como essas foram sugeridas por Zeichner (1993), quando analisou as estratégias que poderiam ser empregadas em cursos de formação de professores com enfoque na diversidade.

Os professores ao levar as discussões sobre preconceitos e discriminações para dentro da sala de aula, podem (...) *extrair, a partir dos alunos, atitudes e possíveis preconceitos com relação a estes grupos, de forma a promover uma dinâmica que ponha a descoberto as discriminações e busque combatê-las* (Canen, 1997a, p. 482-483), como também discutir a origem deles e conduzir à reflexão e re-avaliação de crenças, valores e estereótipos, de modo que os alunos e eles revejam suas atitudes (Canen, 2001).

Essa postura dos professores em utilizar as situações de discriminações e preconceitos como conteúdo escolar, pouco ou nada altera a estrutura curricular e os objetivos, mas pode diminuir a presença de questões como o racismo, a pobreza e a opressão que reforçam estereótipos. Essa prática pedagógica é considerada como o primeiro nível para a construção de uma escola **para todos**, conforme estabelecido por Banks (1988).

A justificativa, dada por alguns professores, de não tomarem nenhuma atitude diante de determinadas situações de preconceito e discriminação foi a de que intervenções reforçariam tais comportamentos. O motivo para o não enfrentamento talvez esteja relacionado à dificuldade do professor em discutir de modo sistematizado e formal a diversidade, tal como Pinto (1999) identificou em seu estudo. A não-discussão da diversidade pode estar atrelada tanto à falta de conhecimentos acadêmicos e/ou experiência pessoal e profissional,

como às limitações em reconhecer que ele próprio possui crenças e valores preconceituosos.

Aqueles que consideravam normal a presença de “brincadeiras”, tanto que incentivavam os alunos discriminados a fazerem-nas e/ou eles próprios as empregavam com os alunos, não reconheciam o caráter preconceituoso, discriminatório e pejorativo envolvido nesses comportamentos, assim como não identificavam os próprios estereótipos e preconceitos em relação às diferenças dos alunos. Essa prática inadequada acabava por reforçar a presença de comportamentos de discriminação e de preconceito entre os alunos, pois se sabe que eles aprendem com as experiências sociais da escola e muitas das conseqüências não são previstas (Ginsburg e Clift apud Garcia, 1999).

Essas aprendizagens resultados da experiência escolar e que não fazem parte dos programas oficiais e das políticas públicas, constituem o currículo oculto. Para Barbosa (1996), o currículo oculto

*(...) trata de uma dimensão fundamental em termos de educação para a diversidade cultural, porque englobam ‘aprendizagens vivenciais’ decisivas para a formação dos alunos, que escapam muitas vezes ao controle do currículo formal e podem mesmo, em casos extremos, pôr em causa o trabalho que a este nível desenvolve (p. 28-29).*

O currículo oculto aponta a importância na formação e na prática docentes voltadas à diversidade, porque diz respeito às atitudes e aos valores e à forma como, no interior da escola, se desenvolve a (con)vivência social entre as diversas pessoas e os diferentes grupos (Barbosa, 1996). A escola, ao considerar e tentar controlar o currículo oculto, será capaz de realizar mudanças curriculares para a implementação da **escola para todos**, o que Barbosa (1996) considerou como o quinto e último nível seguindo a hierarquização de Banks (1988).

Ao iniciarem sua formação, os professores já possuem concepções, crenças e conhecimentos a respeito da profissão e do universo escolar, que podem permanecer inalterados ou serem reforçados com a prática docente.

Entre os professores pesquisados observaram-se as concepções sobre o papel da Direção e o envolvimento familiar.

O papel da Direção, contrariamente ao de propor e promover a construção coletiva da dinâmica escolar, estava restrito ao estabelecimento de normas quanto ao uso de uniforme, à dispensa de alunas de diferentes religiões, à proibição de alunos vestidos como mulher, à resolução de casos em que o ambiente escolar era violento e quando envolvia doença, encrenca e droga. O trabalho coletivo incentiva o envolvimento de todos (pais, alunos, professores, funcionários) em processos decisórios da vida escolar e isso é um bom exercício para a aprendizagem de princípios democráticos e de respeito à diversidade de opiniões.

As crenças e os estereótipos dos professores em relação aos familiares eram geralmente negativos. Os professores os consideravam desinteressados pelos filhos e culpados por características que apresentavam, por exemplo, obesidade, homossexualismo, invenção de sintomas e promoção de encrencas. Tal como esses professores, os pesquisados por Reali e Tancredi (2002) também tinham uma visão negativa em relação ao interesse dos pais. Entretanto, Stefane et al. (1999) em conversa com os pais (de uma escola municipal) observaram o interesse deles pelo processo educacional dos filhos e pela participação mais ativa nele.

Enquanto alguns professores afirmaram não chamar os pais diante situações “delicadas” como as que envolviam religião, homossexualismo e raça, outros achavam fundamental a participação deles no contexto escolar.

Os motivos para a solicitação da presença dos familiares e/ou responsáveis na escola foram: identificar ou confirmar doenças, solicitar encaminhamento do aluno para especialista da área de saúde e/ou para a prática de atividades físicas fora da escola, esclarecer a necessidade do uniforme, estabelecer critérios para garantir a prática de atividades físicas pelas alunas de outras religiões e orientar sobre alimentação, saúde e atividades físicas.

Esses motivos apontam que as relações entre os professores e os pais eram esparsas e com o objetivo de convencê-los de que a participação/dispensa do aluno era necessária. Esse tipo de relação talvez ocorresse pela falta de competência para enfrentar situações envolvendo crenças e estereótipos familiares, tais como as relatadas pelos professores pesquisados por Pinto (1999). Para amenizar essas dificuldades, Lynch (1989) e Davies (1997) sugerem que a formação inicial e continuada ofereça aos professores conhecimentos e competências para trabalhar com crianças e famílias *de uma forma imaginativa e eficaz* (Davies, 1997, p.18).

O envolvimento parental contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e por isso a participação deles na dinâmica escolar deve ser algo estimulado pela instituição, de modo que os pais não se sintam só colaboradores, mas responsáveis pelo progresso de todos os alunos, e que a instituição escolar reconheça neles seus parceiros. Esse tipo de envolvimento foi sugerido por alguns professores pesquisados e é condição fundamental para a elaboração de uma **escola para todos**, segundo a literatura (Pelica e



Rodrigues, 1996; Correia, 1999; Nielson, 1999; Perrenoud, 2000 e Auxter, Pyfer e Huettig, 2001).

Sabendo que os preconceitos apresentados pelos alunos estão relacionados às crenças e aos valores familiares, a narrativa, que atribuía à educação familiar papel decisivo na formação de indivíduos reflexivos sobre as crenças e os valores, de modo a destituí-los de preconceitos e estereótipos, vai ao encontro da literatura. Processos reflexivos que todos deveriam realizar, não só os alunos.

Alguns autores compreendendo a relevância dos processos reflexivos para a atuação com sucesso diante das diferenças sugeriram questionamentos e observações quanto à prática pedagógica, de modo a trazer à consciência dos professores os próprios estereótipos e preconceitos e desafiá-los para que (...) *não impregnem suas práticas pedagógicas com expectativas negativas que excluem aqueles cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes* (Canen, 1997, p. 101).

Canen (1997) sugere que os professores se perguntem

*(...) suas aulas introduzem e desenvolvem habilidades e conceitos necessários ao preparo das crianças para viverem em nossa sociedade multicultural? Elas introduzem os alunos aos diferentes **backgrounds** sociais, religiosos e culturais? Permitem que você explore e discuta preconceitos contra povos e estereótipos contidos em materiais de ensino? Você procura evitar o etnocentrismo, isto é, tenta mostrar conceitos e fenômenos sob o ponto de vista de povos de outras culturas? ... Você utiliza jogos de educação física, danças ou música que são típicas de outros povos? ... Você possui estratégias conscientes para lidar com os problemas de crianças que tenham respostas inadequadas à diversidade racial? ... A escola onde você estagia possui alguma política multicultural ou está buscando introduzir elementos multiculturais em seu planejamento?* (grifo da autora, p. 100).

Siedentop e Tannehill (1999) sugerem que os professores reflitam: se está sendo efetivo diante da diversidade da classe; se está usando linguagem preconceituosa quanto à raça, religião, sexo, habilidades, entre outros; se está apresentando atitudes preconceituosas; o quanto está envolvido no ensino do não-preconceito; a postura da instituição escolar em relação ao preconceito; sobre a presença de preconceitos em si mesmos, nas demais pessoas e na instituição; o modo antipreconceituoso de como o ensino está sendo feito; a forma como os preconceitos estão sendo trabalhados em classe e como as políticas públicas e os dirigentes vêm colaborando nesse sentido.

Auxter, Pyfer e Huettig (2001) ressaltam a necessidade de os professores de Educação Física observarem os próprios comportamentos verificando se eles demonstram respeito e qualidade na educação para com todos.

- *saber e usar o nome de cada criança, demonstrando que ela tem valor e importância para o professor.*
- *não tirar conclusões antecipadas pelo comportamento da criança, especialmente se ela for de uma cultura diferente. Por exemplo: se uma criança asiática olhar diretamente nos olhos de um adulto significa desrespeito; deste modo, se o professor pedir para que ela olhe para ele enquanto fala, implica em mudança de valores desta criança.*
- *verificar se algum outro aluno pode ajudar na comunicação professor-aluno, pois algumas vezes o aluno não entende a linguagem do professor e vice-versa.*
- *usar diferentes estilos de ensino, preferencialmente incluindo demonstrações.*
- *usar cartazes que reflitam as diferentes culturas presentes na comunidade escolar.*
- *reconhecer "heróis" que reflitam as diversas comunidades.*
- *aprender a "ler" o estudante. A linguagem corporal, gestual e expressões faciais podem freqüentemente demonstrar intenções e sentimentos melhor do que a linguagem verbal.*
- *o professor pode selecionar e usar músicas que representam a variedade de culturas.*
- *convidar os pais e membros da comunidade para ensinar atividades que representem a sua cultura.*
- *perguntar aos pais e membros da comunidade sobre a diversidade de celebrações religiosas e culturais.*

Para Canen (1997), como para outros autores que discutem a educação para todos, o sucesso dessa educação está no reconhecimento e na mudança de crenças, valores, preconceitos e estereótipos, e poderá ser facilitado pela prática de processos reflexivos (Elbaz, 1983; Schön, 1983; Lawson, 1990; Garcia, 1992 e 1999; Pérez-Gómez, 1992; Zeichner, 1993; Mizukami, 1996).

A revisão de crenças e valores, segundo Dewey (apud Zeichner, 1993), deve começar pela *problematização da prática*, pois os envolvidos no processo educacional poderão trazer à tona para análise e discussão suas teorias pessoais, não só para si como para os colegas. Isto quer dizer que o processo reflexivo vai além da reflexão individual.

Moreira (1998) acredita que as mudanças de valores, crenças, preconceitos e estereótipos acontecerão a partir do envolvimento emocional, pois a abordagem cognitiva não é suficiente. O autor sugere que o envolvimento emocional ocorra em (...) *experiências distintas e em discussões de variados textos, que tanto propiciem a compreensão de que a diversidade é*

*uma construção social, como desenvolvam o respeito pelo “outro” e ajudem a vencer resistências* (p. 30).

Santomé (1995) também considera necessária a prática reflexiva das crenças, valores, estereótipos e preconceitos de todos os envolvidos no sistema educacional, pois todos possuem a:

*(...) obrigação de refletir criticamente sobre o mundo ... não podem fazer vista grossa e ouvidos moucos a situações de injustiça que afetam os grupos minoritários e/ou marginalizados: culturas das nações minoritárias; cultura infantil, juvenil e da terceira idade; etnias minoritárias; mundo feminino, sexualidade lésbica e homossexual; classe trabalhadora e mundo das pessoas pobres; mundo rural e litorâneo; deficientes físicos e/ou psíquicos e as vozes do terceiro mundo* (p. 164).

Considerando que a mudança de valores e normas culturais é um processo complexo, contraditório e com resistências individuais e coletivas, a perspectiva da educação intercultural deve ser parte do projeto político-pedagógico da escola e não estar restrita a uma disciplina, pois somente as vivências diárias dentro desses valores poderão contribuir para a formação de atitudes, valores e crenças não preconceituosas e não discriminatórias.

Moreira (1998) sugere que os currículos estejam orientados para as categorias: conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história, pois elas podem permitir entender como as minorias são oprimidas.

A **escola para todos** também exigirá mudanças e adaptações no sistema educacional em suas características organizacionais, estruturais e formativas, pois diante da problemática escolar de marginalização das culturas existentes e da busca da universalidade da natureza humana, todos têm (...) *entre outras coisas, o direito de receber o ensino em condições de igualdade* (Sacristán, 2002, p. 14).

Para oferecer um ensino em condições de igualdade, cujas desigualdades sejam retificadas e as diferenças valorizadas, faz-se necessário formar os profissionais reflexivos, com conhecimentos, competências e atitudes diante da multiculturalidade, aspectos que implicam o desejo e a capacidade para atuar diante das particularidades e dos contextos sócio-econômico-culturais dos alunos; predispostos para as mudanças, conscientes das relações que a cultura e as características socioeconômicas têm no desempenho e no sucesso escolar; capazes de usar diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem; capazes de questionarem e lidarem com as próprias crenças,

valores, concepções etc. Essa formação estaria voltada especialmente para o estímulo de (...) *atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e protecção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia etc.* (Garcia, 1999, p. 91-92).

Particularmente no caso dos professores pesquisados, observam-se outras necessidades formativas e sugere-se estudo, reflexão e discussão sobre: legislação que envolve o contexto da Educação Física; documentos e políticas públicas; conteúdos sugeridos pelos PCN, em especial *“lutas”*, atividades *“rítmicas e expressivas”* e *“conhecimento do corpo”*; fisiologia do exercício e desenvolvimento motor; Educação Física escolar (papel, objetivos, estratégias, conteúdos, avaliação); os alunos e o seu universo fora da escola; estereótipos e preconceitos; a necessidade de formação continuada e investimento pessoal; organização curricular baseada na **escola para todos**; identificação e formas de enfrentamento diante de situações preconceituosas e discriminatórias; Educação Física voltada à diversidade (objetivos, estratégias, conteúdos, equipamentos, organização curricular); a importância do envolvimento em movimentos políticos e sociais; os meios de acesso às produções acadêmicas, legais e políticas; a prática que desenvolvem e as novas perspectivas educacionais, como por exemplo, a educação intercultural, e a epistemologia da prática. Acrescenta-se ainda o desenvolvimento de auto-estima, de criatividade, de senso de humor e de atitudes positivas em relação aos pais e a aprendizagem do aluno.

Enfim, a **escola para todos** ainda é um objetivo a ser alcançado que não depende só da prática dos professores, mas de vontade política em proporcionar mudanças curriculares, organizacionais, formativas, estruturais do sistema de ensino e, principalmente implementar fóruns de discussão na sociedade sobre a temática, de modo a envolver e garantir a aderência das pessoas nesse movimento educacional.

*(...) o ponto de partida deve ser uma perspectiva em que a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta: “A pedagogia intercultural é tanto escolar como social. A sociedade e a escola têm de unir suas ações no processo de educação intercultural (...)”* (Candau, 1999).

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, N. G. Meninos para cá, meninas pra lá. In: VOTRE, S. (Org.). *Ensino e avaliação em Educação Física*. São Paulo: IBRASA, 1993. p. 101-120.

AINSCOW, M.; MUNCEY, J. *Meeting individual needs in the primary school*. London: Fulton, 1989.

AKKARI, J.A. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, v. 22, nº 74, p. 163-189, Abr./2001.

ALBUQUERQUE, L. M. B.; DARIDO, S. C.; GUGLIELMO, L. G. Os recursos cognitivos dos professores de Educação Física. *Educação: teoria e prática*. v. 2, n. 3, p. 25-34, 1994.

ALMEIDA, N. V. F. de. *Os modos de pensar do professor: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos*. 1994. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

ANDRÉ, M. G. Há lugar para o sagrado na educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 ago. 1997. Seção Tendências/Debates, p. 3.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. 130 p.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 111-123.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 251-283, Abr./2001.

AUXTER, D.; PYFER, J.; HUETTIG, C. *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. 9. ed. New York: Mc Graw-Hill Higher Education, 2001. 718 p.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia pedagógica e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35-60.

BANKS, J. Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural Leaders*, v. 1, n. 2, p.17-18, 1988.

BARBOSA, J. Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. *Inovação*. Lisboa, Portugal: Revista do Instituto de Inovação Educacional, v. 9, n.1, p. 21-34, 1996.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARONE, T. et al. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKUKA, J.; BUTTERY, T.J.; GUYTON, E. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1996. p.1108-1149.

BEREOFF, P. S. *Experiência formativa e Educação Física*. São Paulo: Editora UNISA, 1999. 122 p.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, Rio Claro: UNESP, v.1, n.11, p. 25-31, 1995.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991. 184 p.

\_\_\_\_\_. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1993. p. 239-254.

\_\_\_\_\_. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, M.; LIZ, M.T.F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries do ensino fundamental. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 2000, Lisboa. **Anais...** Lisboa: FMH, 2000, p.157.

BETTI, M.; RANGEL-BETTI, I.C. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, Rio Claro: UNESP, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BETTI, M.; OLIVEIRA, J. G. M.; OLIVEIRA, W. M. *Educação Física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica*. São Paulo: EPU, 1988. 71 p.

BISCAIA, S.; BRÁS, J. A motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 2000, Lisboa. **Anais...** Lisboa: FMH, 2000, p.258.

BLOCK, M. E.; VOGLER, W. Inclusion in regular physical education: the research base. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 65, n. 1, p. 40-44, Jan. 1994.

BOCCARDO, L. M. Comprometimento pedagógico no discurso docente. In: VOTRE, S. (Org.). *Ensino e avaliação em Educação Física*. São Paulo: IBRASA, 1993. p. 83-99.

BORGES, C; TARDIF, M. Apresentação. *Educação e Sociedade*, n.23, v. 74, p. 11-26, abr./2001.

BORGES, C.M.F. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998. 176 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

BORGES, C.M. F. Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T.M (Org.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

BOTELHO-GOMES, P.; SILVA, P.; MESQUITA, I.; CORTE-REAL, A. Participação quantitativa e qualitativa de raparigas e rapazes do 6º. ano de escolaridade em aulas de ginástica e de voleibol, ministradas por estudantes da FCDEF-UP, em situação de micro ensino – um estudo de caso. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 2000. Lisboa. **Anais...** Lisboa: FMH, 2000. p. 258.

BOURDIEU, P. A escola conversadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATTANI, A. *Pierre Bourdieu: escritos sobre educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATTANI, A. *Pierre Bourdieu: escritos sobre educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 216-223.

BRACHT, V. Educação Física/ciências do esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, v.14, p. 111-117, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V.; DIAS, A.; SANTOS, E. C. ; PAIVA, F.; CAPARROZ, F. E.; POLATI, G. V.; FRADE, J. C.; SOUZA, N. A. S.; AROEIRA, K. P.; SCHNEIDER, O.; PIRES, R. M. S.; DELLA FONTE, S. S. Diagnóstico da Educação Física Escolar do Espírito Santo: o imaginário social do professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 1999, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSM, 1999. p. 183-192.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Organização de Antonio L. T. Pinto; Márcia C. V. S. Windt; Livia Céspedes. 29. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação. Coordenação da Comissão de Especialista de Ensino em Educação Física. *Proposta de Diretrizes Curriculares para o*

*Curso de Graduação em Educação Física*. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 24 jan. 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação: Lei nº 9.394/96. Apresentação Esther Grossi. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 136 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999a. 364 p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Estatuto do Conselho Federal de Educação Física, São Paulo, 27 fev. 1999b.

BRASIL. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Cria o Conselho Federal de Educação Física, denominado CONFEF. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 02 set. 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

\_\_\_\_\_. *Temas transversais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*, Brasília, MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Lei no. 4024/61, de 21 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional -Lei de Diretrizes e Base da Educação. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

BRASILEIRO, T. S. A. *Educação física escola e puberdade: uma relação despercebida*. 1992. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge structures and comprehension processes. In: CALDERHEAD, J.; CALFEE, R. C. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. New York: Macmillan, 1996, p. 709-725.

\_\_\_\_\_. *Exploring teacher' thinking*. London: Cassel, 1987. 258 p.

CANDAU, V. M. *Interculturalidade e Educação Escolar*. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/depto/educacao/gecec/artig2.htm>. Acesso em: 16 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. A didática e a formação de educadores da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1987. p.13-24.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 77, p.207-227, dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas em Educação*, Rio de Janeiro: a Fundação, v. 5, n.17, p. 477-494, out./dez.1997a.

\_\_\_\_\_. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 102, p. 89-107, nov. 1997.

CAON, C.M. O ensino plural e a escola singular. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 out. 2002. Sinapse.

CAPEL, S. E.; PIOTROWSKI, S. *Issues in physical education*. London: Routledge/Falmer, 2000. 248 p.

CARDOSO, C. Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural. Como? (I) In: BOAL, M. E.; HISPANHA, M. C.; NEVES, M. *Educação para todos: para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996. p. 55-60. (Cadernos PEPT 2000).

\_\_\_\_\_. Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural. Como? (II) In: BOAL, M. E.; HISPANHA, M. C.; NEVES, M. *Educação para todos: para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996a. p. 61-63. (Cadernos PEPT 2000).

CARDOSO, C. M. N. Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo. *Inovação*, Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, v. 9, n. 1, p. 7-20, 1996b.

CARMO, J. S.; CARMO, R. D. C. S.; STEFANE, C. A. A prática da inclusão de alunos surdos no ensino regular: dificuldades, questionamentos e sugestões dos professores itinerantes. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Novos rumos da diversidade: teoria e prática, 3., 2002, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2002. 1 Cd-Rom.

CARVALHO, R.E. A organização da prática pedagógica na proposta inclusiva. *Educação em Debate: educação e conhecimento*. Mauá: Prefeitura Municipal de São Paulo, v. 3, n. 2, p. 26-32, jun. 2000.

\_\_\_\_\_. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASCINO, F. A. O colégio judaico Bialik faz uma leitura mais crítica dos Parâmetros. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 out. 2002. Sinapse.

CLANDININ, D. J. *Personal practical knowledge: a study of teacher's classroom images*. Curriculum Inquiry, Toronto: Ontário Institute for Studies in Education, v. 15, n. 4, p. 361-385, 1985.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Boss Inc. Publishers, 2000. 211 p.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. *Teacher's thought processes*. In: WITTRICK, M.C. (Ed.). *The handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 255-296.

COCHRAN-SMITH, M. Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, v. 42, n. 2, p.104-118, 1991.

COHEN, L.; MANNION, L. *Multicultural classrooms*. London: Crom Helm, 1983.

COLE, M. (Ed.). *Education, equality and human rights: issues of gender, 'race', sexuality, special needs, and social classes*. London: Routledge Falmer, 2000. p. 206.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1996.

CONNELLY, M., CLANDININ, J. e HE, M. F. Teacher's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, New York: Pergamon Press, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997.



CONTRERAS, D. J. El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, v. 277, mayo /ago. 1985.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial).

CORTESÃO, L.; STOER, S.R. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, v. 9, n. 1, p. 35-51, 1996.

COSTA, M.R.F.; SILVA, R. G.; AVILA, A.B. Relações de Gênero no cotidiano das aulas de Educação Física de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série do ensino fundamental. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., Lisboa, 2000. *Anais...* Lisboa: FMH, 2000. p. 167-168.

COSTA, R.; BRÁS, J. Os alunos asmáticos nas aulas de Educação Física. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., Lisboa, 2000. *Anais...* Lisboa: FMH, 2000. p. 263.

COSTA, A. M. B. da. A escola inclusiva: do conceito a prática. *Inovação*, Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, v. 9, n. 2, p. 151-163, 1996.

CRAFT, D. H. Inclusion: Physical Education for all. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 65, n. 1, p. 22-23, Jan. 1994.

\_\_\_\_\_. Implications of inclusion for Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 65, n. 1, p. 54-56, Jan. 1994a.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 04 Out. 2002.

\_\_\_\_\_. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, M. e MOROSINI, M. (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997a, p. 79-94. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1992. 182 p.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. Disponível em: <<http://www.cfmuzambinho.org.br>>. Acesso em: 04 Out. 2002.

\_\_\_\_\_. *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papyrus, 1995. 105 p.

\_\_\_\_\_. A importância da Educação Física para o adolescente que trabalha: uma abordagem psicológica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, v. 9, n. 1, p.134-139, 1995a.

DARIDO, S. C. *Ação pedagógica de professores de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica*. 1997. 229 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, Rio Claro: UNESP, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

\_\_\_\_\_. A demonstração na aprendizagem motora. *Kinesis*, v. 5, n. 2, p.169-178, 1989.

DAVIES, D. Prefácio. In: DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.
- DePAUW, K. P.; KARP, G. G. Preparing Teachers for inclusion: the role of higher education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 65, n. 1, p. 51-53, Jan. 1994.
- DEWEY, J. *Cómo pensamos*. Barcelona: Piados, 1989. 292 p.
- DOWBOR, L. Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços. In: FREITAS, M. C. (Org.). *A reinvenção do trabalho, educação, política na globalização do capitalismo futuro*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 55-75.
- DUNN, J. M. *Special Physical Education: adapted, individualized, developmental*. Dubuque, IA: Times Mirror Company, 1997. 637 p.
- ELBAZ-LUWISCH, F. Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, New York: Pergamon Press, v. 13, n. 1, p. 75-85, 1997.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FARIA JUNIOR, A. G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1993. p. 13-32.
- \_\_\_\_\_. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V.M. (Org.). *Fundamentos pedagógicos Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-33.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. do. Fatores que interferem na prática pedagógica de professores de Educação Física durante o percurso profissional. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., Lisboa, 2000. **Anais...** Lisboa: FMH, 2000, p. 265.
- FERNANDES, E. Espiritualidade e cidadania. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 Ago. 1997, seção Tendências/Debates, p. 03.
- FERRAZ, O. L. Parâmetros Curriculares Nacionais: reflexões e críticas. *Motriz*, Rio Claro:UNESP, v. 7, n. 1, p. S77-S83, jun. 2001. Suplemento.
- FERREIRA, J. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993. 94 p.
- FIDALGO, F. MACHADO, L. (ed.) *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.
- FOSTER, P. *Policy and practice in multicultural and anti-racist education*. London: Routledge, 1990.
- FRANÇA, S. M. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p.
- FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Campinas: Papyrus, 1989. 224 p.
- FRIAS FILHO, P. As novas doutrinas: religião. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 Out. 2002. Caderno Mais. p. 6.
- FULLAN, M. G. *The new meaning of education change*. London: Cassell, 1991.
- GALVÃO, Z. Educação Física escolar: razões das dispensas e visões dos alunos por ela contemplados. 1993. Monografia (Especialização) - Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 1993.

GARCIA, C.M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 81, p. 70-74, 1992.

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

GIMENO, S. J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Ed). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria, 1983. 478 p.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 97 p.

GOFFREDO, V. L. F. S. Integração ou segregação? Eis a questão! In: MANTOAN, M. T. E. (Ed.). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 230-235.

GOMES, A. L. Divisões da fé: as diferenças religiosas na escola. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 107-118.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *A vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.

GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Características dos programas de Educação Física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo: USP/EEF, v.1, n. 11, p. 49-62, 1997.

GUERRA, I. Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural. *Inovação*, Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, v. 9, n. 1, p. 83-97, 1996.

GUYTON, E.; SAXTON, R.; WESCHE, M. Experiences of diverse students in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, New York: Pergamon Press, v. 12, n. 6, p. 643-652, 1996.

HANNOUN, H. *Les ghethos de l'école: pour une éducation interculturelle*. Paris: ESF, 1987.

HEENAN, J. Inclusive elementary and secondary Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 65, n. 1, p. 48-50, Jan. 1994.

HOLMES Group Report. *Tomorrow's teacher*. East Lansing: Holmes Group, 1986.

HOUSTON-WILSON, C.; LIEBERMAN, L.; HORTON, M.; KASSER, S. Peer tutoring: a plan for instructing students of all abilities. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 68, n. 6, p. 39-44, Aug. 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *A vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-62.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

KATZ, L.; RATHS, J. A framework for research on teacher education programs. *Journal of Teacher and Teacher Education*, v. 1, n. 4, p.301-307, 1985.

- KELLY, L. E. Preplanning for successful inclusive schooling. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 65, n. 1, p. 37-39, Jan. 1994.
- KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. Through pre-service teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry. New York: McMillan College Publishing, 1994.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- LAMPERT, M. How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, Cambridge: Harvard University, v. 55, n. 2, p. 178-194, 1985.
- LAWSON, H.A. Pictures uses of research in practice: a literature review. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign: Human Kinetics, n. 12, p. 366-374, 1993.
- \_\_\_\_\_. Beyond positivism: research, practice and under-graduate professional education. *Quest*, Champaign, ILL: National Association for Physical Education Higher Education, n. 42, p. 161-183, 1990.
- LEITE, C. O multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular? *Inovação*, Lisboa, Portugal:Ministério da Educação, v. 9, n.1, p. 63-81, 1996.
- LIMA, S. F.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?) In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 217-235.
- LORENZETTO, L. A. O papel e o perfil do professor de Educação Física: uma visão da comunidade. *Revista Fundação Esportes do Paraná*, v. 1, n. 1, p. 08-11, 1988.
- LOURENCETTI, G. C. *Procurando 'dar sentido' as práticas pedagógicas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores*. 1999. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. 197 p. (Coleção Educação Pós-Crítica).
- LOVISOLO, H. *A arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. (Temas básicos de educação e ensino).
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LYNCH, J. International interdependence, Swann's contribution. In: VERMA, G. *Education for All: a landmark in pluralism*. London: Falmer Press, 1989.
- MAGALHÃES, C. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Org.). *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 29-49.
- MANTOAN, M. T. E. A formação de professores no âmbito da integração escolar. *Revista Integração*, Brasília: MEC, v. 7, n. 18, p. 34-39, 1997.
- MARANHÃO, H. P. A diversidade e seus sentidos nos parâmetros Curriculares nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 23., Caxambu, 2000. **Anais...** Caxambu, 2000. 1 Cd-Rom.
- MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990. 149 p.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p. 51-75, set-dez, 1998.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular para o ensino de educação física: 1º grau*. Campo Grande, 1992. 60 p.

McCALL, R. An Inclusive Preschool Physical Education Program. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 65, n. 1, p. 45-47, 1994.

MEDINA, J.P.S. *A Educação Física cuida do corpo ...e 'mente': bases para a renovação e transformação da Educação Física*. Campinas: Papirus, 1989. 96 p.

MELLO, M. A. *A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e Educação Física*. 2001. p. Tese (Doutorado em Educação). – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MELLO, R. R. *Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico*. 1998. 415 p. Tese (Doutorado em Educação). – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

MENDES, E.G. A diversidade e seus sentidos nos parâmetros Curriculares nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 23., UNESP, Araraquara, 2002. **Palestra...** Araraquara, 2002.

\_\_\_\_\_. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a Educação Especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 73-90 (Seminários e Debates, v. 4).

MIZUKAMI, M.G.N. Comunicação escrita. Orientação em 14/01/2003.

\_\_\_\_\_. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos? In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. (Seminários e Debates, v. 4).

\_\_\_\_\_. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de Professor: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

\_\_\_\_\_. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU. 1986. 119 p.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, R. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. *Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

MOLINA NETO, V.; ARROYO, G. C.; MOLINA, L. C. Possibilidades de Investigação em Educação Física desde a perspectiva da etnografia crítica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, v. 16, n. 2, p. 94-99, 1995.

MONTENEGRO, P. C. A. Formação, (de) formação ou formatação? Reflexões sobre a formação do professor de Educação Física. *Motus Corporis*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 34-43, 1994.

MOREIRA, A. F. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 1998. p. 22-37.

MOREIRA, W. W. *Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Unicamp, 1991. 197 p.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: GEBARA, A. E MOREIRA, W.W. (Org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1993. p. 199-210.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C.A. L. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 107-114.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1998, Lisboa. *Anais...* Lisboa: FMH, 1998. 1 Cd-Rom.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES. *Curriculum guidelines for multicultural education*. New York: National For The Social Studies, 1991.

NIELSEN, L. B. *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial).

NIZA, S. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, n. 9, p. 139-149, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

\_\_\_\_\_. *Vida de professores*. Porto - Portugal: Porto Editora, 1992a.

\_\_\_\_\_.(Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995. 158 p.

OLIVEIRA, J. G. M. Preparação profissional em educação física. In: PASSOS, S. (Org.). *Educação física e esportes na universidade*. Brasília: SEED/ME/UnB/DEF, 1988, p. 249-259.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural, In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 1997, p. 45-61.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. *Na escola se aprende de tudo...*(aprendizagens escolares na visão dos alunos). 2001. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

OUELLET, F. *L' éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maitres*. Paris : L'Harmattan, 1991.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e prática*. Porto - Portugal: Porto Editora, 1996. (Coleção Ciências da Educação).

PARÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular para o ensino de educação física*. Pará, 1998. 72 p. (Versão preliminar).

PARIZZI, R. A. *A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade*. 2000. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. 185 p.

PAVAN, G.M. *Educação Física nas séries iniciais: processos de formação e práticas de professores*, 2001, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

PELICA, V. E RODRIGUES, D. Factores de sucesso na integração escolar de aluno com deficiência mental. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, v. 30, n. 2, p. 83-101, 1996.

PEREIRA, F. Apoio educativo e inclusão: as representações dos profissionais. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Lisboa, Portugal: Universidade Técnica de Lisboa, FMH/Departamento de Educação Especial e Reabilitação/Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, v. 6, n. 2, p. 73-93, jul./dez.1999.

PEREIRA, J. E. D. *A relação ensino-pesquisa na formação de professores de ciências: um estudo de caso sobre a questão licenciatura/bacharelado no curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1996.

PERES, R. J. M. S. Interculturalidade e Indisciplina no ensino da Educação Física. 1998. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aserta, Lisboa, Portugal, 1998.

PÉREZ-GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. *Compreender e transformar a escola*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.13-25.

\_\_\_\_\_. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-113.

\_\_\_\_\_. Paradigmas contemporâneos de investigación didáctica. In: GIMENO, S. J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria, 1983. p. 95-138.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Tradução H. Faria et al. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 206 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 108, p.199-231, nov. 1999.

POZO, R. M. Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: R.B.A., n. 276, p. 50-56, fev. 1998.

RANGEL-BETTI, I. C. *Educação Física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional*. 1998. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

RANGEL-BETTI, I.C.; MIZUKAMI, M.G.N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 2, p. 108-115, 1997.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 73-98.

REGO, T. C. R. Educação, Cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 1998, p. 45-61.

RESENDE, H. G. Princípios gerais de ação didático-pedagógica para a avaliação do ensino-aprendizagem em Educação Física escolar. *Motus Corporis*, Belo Horizonte, n. 4, p. 4-15, 1995.

\_\_\_\_\_. Necessidade da educação motora na escola. In: DE MARCO, A. (Ed.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 71-93.

\_\_\_\_\_. As novas diretrizes curriculares e a formação profissional em Educação Física: ruptura, progresso ou continuísmo? In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 1., 2002, Rio Claro. *Palestra...* Rio Claro: UNESP, 2002.

*Revista Exceptional Parent*, set., 1993.

RODRIGUES, G. M. *Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidade educacionais especiais à luz da individualização*. 1998. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

RIZZO, T.L.; DAVIS, W.E.; TOUSSAINT, R. Inclusion in Regular Classes: breaking from traditional curricula. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 65, n. 1, p. 24-26, Jan. 1994.

SACRISTÁN, J.G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCURDIA, R. et. al. *Atenção à diversidade*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p.

\_\_\_\_\_. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 82-113.

SANDERS, D.P.; McCUTCHEON, G. Development of practical theories in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 2, n. 1, p. 50-67, 1986.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177. (Coleção estudos culturais em educação).

SANTOS, L. L. C. P. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, M.; MOROSINI, M. (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 125-134. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de Educação Física – 2ª versão preliminar. São Paulo: 1993.

\_\_\_\_\_. (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de ensino de 1º. e 2º. graus*; Estadual. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama et al. São Paulo: SE/CENP, 1985. v.1.

\_\_\_\_\_. (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Educação física no ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1989. 55 p.

\_\_\_\_\_. (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Educação Física. Legislação Básica (Federal e Estadual)*. Organização e Compilação de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos, São Paulo: SE/CENP, 1985a, v.1.

\_\_\_\_\_. (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º. e 2º. graus: atualização*. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama et al. São Paulo, SE/CENP, 1983. v.14.



- SARAIVA, M. C. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. 208 p. (Coleção Fronteiras da Educação).
- SARMENTO, J. M. *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- SASSAKI, R.K. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHERER, A.. *O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente*. 2000. 254 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física - Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2000.
- SHAVELSON, R.; STERN, P. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. In: GIMENO, S. J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983. p.372-418.
- SHERRILL, C.; HEIKINARO-JOHANSSON, P.; SLININGER, D. Equal-status relationships in the gym. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, v. 65, n. 1, p. 27-31, Jan. 1994.
- SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *A formação profissional e a prática pedagógica : ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina: O Autor, 2001. 145 p.
- SCHÖN. D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- \_\_\_\_\_. *Educating the reflective teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 355 p.
- \_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, 1983. 374 p.
- SHULMAN, J. *Case methods in teacher education*. Chicago: Teacher College Press, 1992.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge: Harvard University, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- \_\_\_\_\_. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington: America Educational Research Association, v. 17, n. 1, p. 4-14, Feb. 1986.
- \_\_\_\_\_. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías e métodos*. Barcelona: Paidós, 1989, p. 9-91.
- SIEDENTOP, D.; TANNEHILL, D. *Developing skills in physical education*. 4. ed. Mountain View-CA: Mayfield Publishing Company, 1999. 380 p.
- SILVA, E. T. *Professor de 1º Grau: identidade em Jogo*. Campinas: Papyrus, 1995. 130 p.
- SILVA, P. B. G.E. Educação, Diferença e Exclusão Social. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 1., 2002, São Carlos. *Palestra...* São Carlos: Coordenação do Curso de Pedagogia da UFSCAR e Centro Acadêmico de Pedagogia, 1999.
- SILVA, R. N.; DAVIS, C. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 87, p. 31-44, 1993.
- SILVEIRA, M. Pluralidade cultural ou atualidade do mito da democracia racial? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu – MG, 1999. 1 Cd-Rom.
- SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo: Ed. EEF/USP-SP, n. 10, p. 6-12, 1996. Suplemento 2.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; ESCOBAR, M.O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1993. p. 211-226.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino de educação física*, São Paulo: Cortez, 1992. 87 p.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física infantil. *Cadernos Cedes*, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

SOUZA, A. N. *Sou professor, sim senhor!* Campinas: Papirus, 1996. 235 p.

SOUZA, R. E. C. Os estabelecidos e os outsiders: traçando um paralelo com a inclusão do portador de deficiência na escola. *Revista da SOBAMA*, Paraná: UFPR. v. 5, n. 1, p. 5-7, dez. 2000.

SODRÉ, M. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-32.

STEFANE, C. A. Opinião dos professores de Educação Física sobre a proposta governamental de inclusão. In. SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2001, Cuiabá: **Anais...** Cuiabá: UFMT, p. 346-347.

STEFANE, C.A. e MIZUKAMI, M. da G. N. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 237-263.

STEFANE, C. A.; MONTEIRO, F. M. A.; LEAL, L. L. L. Necessidades formativas dos professores de Educação Física das escolas municipais de educação infantil. São Carlos, 2000/2001. Relatório do projeto de pesquisa.

STEFANE, C. A et al. Buscando compreender e superar o fracasso escolar. São Carlos: UFSCar, 1999. Relatório do projeto de pesquisa.

STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.

\_\_\_\_\_. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987. 183 p.

STROOT, S. Organizational Socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S. J.; ENNIS, C. (Org.). *Student learning in physical education*, Champaign: Human Kinetics, 1996. p. 339-365.

TAFFAREL, C.N.Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. 1993. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 9-49, 1996.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de Educação Física e a pesquisa. *Corpo e Movimento: educação física, esportes, recreação e dança*. São Paulo: A Associação. v.3, p.28, 1984.

TANI, G.; MANOEL E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988. 150 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-13, Jan./Abr., 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 4. p. 215-233, 1991.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: la búsqueda de significados*. 3. ed. Buenos Aires: Paidós, 1996. 343 p.

TORRES, R. M. Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: FUNDACIÓN SANTILLANA. *Aprender para el futuro*. Nuevo marco de la tarea docente. Adrid, 1999, p. 99-111.

\_\_\_\_\_. Tendências da formação docente nos anos 90. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. 2., São Paulo, 1998. *Anais...* São Paulo: PUC-SP, p.173-191, 1998.

TRAVERS, M. W. R. *Introducción a la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós, 1971. 525 p.

TRINDADE, A. L. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-16.

VAGO, T.M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 19, n. 48, p. 30-51, ago. 1999.

\_\_\_\_\_. Educação Física: um olhar sobre o corpo. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Ed. Dimensão, p. 65-70, mar./abr. 1995.

VALENTE, A. L. E. F. Quando as diferenças são um 'problema'? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambú, 2000. 1 Cd-Rom.

VERENGUER, R. C. G. Educação Física escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente curricular no ensino médio. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo: Ed. EEF/USP-SP, v. 9, n. 1, p. 69-74, 1995.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. 3. ed. Barcelona: Paidós/MEC, 1995. 213 p.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 206 p.

ZEICHNER, M. K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 1

GRADE CURRICULAR DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ORGANIZADA EM LICENCIATURA E BACHARELADO

Segundo informações veiculadas na home-page do curso de Educação Física da UFSCar, a grade curricular está organizada do seguinte modo.

**FORMAÇÃO COMUM**

Sub-unidade temática	O Homem em Movimento: aspectos físicos e psicológicos	
SEMESTRE	DISCIPLINA	CRÉDITOS
1º	. Introdução à Educação Física	04
	. EF e Sociedade	04
	. Biologia para EFMH	04
	. Atividades Expressivas	08
	. Modalidades Esportivas I	04
2º	. Fundamentos de Educação Física	04
	. Educação Física e Lazer	04
	. Anatomia Aplicada para Educação Física	04
	. Bioquímica para Educação Física	04
	. Modalidades Esportivas II	04
	. Comunicação e Expressão	04
Sub-unidade temática	O Homem em Movimento: aspectos biológicos, fisiológicos e culturais	
3º	. Noções Básicas de Saúde e Primeiros Socorros	04
	. Psicologia - Aprendizagem	04
	. Fisiologia para Educação Física	04
	. Modalidades Esportivas III	08
	. Bioestatística	04
4º	. Metodologia da Pesquisa	02
	. Psicologia - Desenvolvimento	04
	. Cinesiologia aplicada à Educação Física	04
	. Modalidades Esportivas IV	06
	. Teorias da Aprendizagem e Controle Motor	04
	. Medidas e Avaliação em Educação Física	04
Sub-unidade temática	O Homem em Movimento e a Sociedade	
5º	. Didática	06
	. Biomecânica	04
	. Optativa	04
	. Laboratório em Educação Física I (infância e adolescência)	06
	. Estágio I	04
6º	. Optativa	04
	. Metodologia do Ensino em Educação Física	04
	. Laboratório em Educação Física (adulto e terceira idade)	04
	. Educação Física Para Populações Especiais	04
	. Estágio II	04
	. Modalidades Esportivas V	04

### Disciplinas da licenciatura

Sub-unidade temática	Aspectos Profissionais: pedagógicos e científicos da Educação Física	CRÉDITOS
7º	. Optativa . Prática de Ensino e Estágios Supervisionados em Educação Física I . Recursos e Meios para o Ensino de Educação Física . Didática em Educação Física . Educação e Sociedade . Monografia 1- Licenciatura	04 10 04 04 04 04
8º	. Monografia 2 - Licenciatura . Prática de Ensino e Estágios Supervisionados em Educação Física I . Optativa . Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	04 10 04 04

### Disciplinas do bacharelado

Sub-unidade temática	Aspectos Profissionais: pedagógicos e científicos da Educação Física	CRÉDITOS
7º	. Optativa . Estágio III . Ciência e Tecnologia em Educação Física . Teorias do Treinamento em Educação Física . Optativa . Monografia 1 – Bacharelado	04 08 04 04 04 04
8º	. Monografia 2 -Bacharelado . Estágio IV . Fisiologia do Exercício . Optativa	04 08 04 04

As disciplinas optativas eram: Aspectos Organizacionais em Competições Esportivas, Comportamento Motor, Crescimento e Desenvolvimento, Dança Contemporânea, Educação Física para 3ª Idade e Adaptada, Esportes e Integração com a Natureza, Estudos Avançados de Basquetebol, Estudos Avançados de Handebol, Estudos Avançados de Voleibol, Estudos Avançados em Futebol, Estudos Avançados em Futsal, Expressão Corporal, Expressão Corporal II, Fundamentos de Capoeira, Fundamentos do Tênis, Fundamentos do Judô, Jiu-jitsu e Artes Marciais, Ginástica Corretiva I e II, Ginástica Geral, Ioga, Lazer: Tempo/espço para o educar, Metodologia da Dança de Salão, Musicalização Infantil aplicada à Educação, O Lúdico na cultura, Personal Training, Pesquisa Fenomenológica em Educação Física, Psicologia Desportiva, Psicomotricidade e Educação Física e Motricidade Humana, Tópicos de Nutrição aplicados ao Metabolismo.

Apesar de estar expresso que (...) o contato com a realidade profissional é estimulado desde o primeiro ano de curso com o objetivo de viabilizar a aproximação entre o futuro profissional e a sociedade de modo gradativo e orientado (UFSCar, 2003), oficialmente somente a partir do 3º ano do curso, que tem duração de 04 anos, ocorrem os "estágios supervisionados".

## ANEXO 2

### CÓDIGO DA NÃO DISCRIMINAÇÃO EM EDUCAÇÃO

(transcrição literal de CORTESÃO, L.; STOER, S.R. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. In: *Inovação* - Revista do Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa-Portugal, v. 9, n.1, p. 35-51, 1996).

Todos os que vivem nos Países Baixos devem ser tratados de forma igual em situações iguais. Não é permitido qualquer tipo de discriminação, seja ela devida a religião, crença, convicção política, raça, sexo ou qualquer outro motivo (Artigo 1º. da Constituição do Reino da Holanda).

“Qualquer distinção e qualquer exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, convicção política ou outra, origem nacional ou social, circunstâncias económicas de nascimento, tende para, ou resulta na perda ou violação do tratamento igual do que diz respeito à educação”. (Retirado do Artigo 1º. da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, UNESCO, Convenção sobre o Combate à Discriminação da Educação, 1960).

A educação intercultural “é um passo no sentido de acabar com a discriminação estrutural de grupos étnicos” e “contraria activamente os preconceitos, a discriminação e o racismo”. (Documento “Minder Hcden Meer Lekomst”, Haia, 1988. Um Plano de Acção sobre Minorias e Educação).

Este esboço de código da não-discriminação é um instrumento para definir os contornos da Educação Intercultural.

#### *Introdução*

Em educação, não se pode permitir a existência de discriminação seja ela propositada ou não, seja por que motivo for. Os conselhos directivos das escolas de Haia desejam expressar esta ideia pela adopção — em conjunto com outras medidas — de um código de não-discriminação para as suas escolas. Este código pretende ser um desenvolvimento do Artigo 1º da Constituição que deveria ser mais aplicável na prática educacional quotidiana.

Com o código da não-discriminação as instituições educativas de Haia desejam reconhecer que:

- Haia é uma cidade multi étnica e multicultural;
- A discriminação ocorre na sociedade.

E declaram que:

A discriminação não é permitida na educação;

— Desejam implementar, tanto na prática como na prática quotidiana, os princípios do Artigo da Constituição sobre a não-discriminação.

Este código destina-se a todos aqueles envolvidos na escola e inclui regras relativas a:

- Alunos (I)
- Pais (II)
- Pessoal (III)
- Objectivos Educacionais (IV)

Assim como a:

- Regras de Comportamento (V)
- Procedimentos de queixa (VI)
- Medidas (VII)
- Conclusão (VIII)

#### **Artigo 1º.**

Neste código, por discriminação entende-se: qualquer acto ou prática que resulte no tratamento desigual de pessoas por motivos de raça, religião, convicção, sexo, preferência sexual, background cultural, ambiente soem económico e aparência física.

#### *I — Alunos/Estudantes*

##### *Artigo 2º. — Regras Gerais*

1 - A escola deve permitir aos alunos a utilização das suas próprias orientações culturais e religiosas e o uso da sua linguagem.

2 — Se, na opinião de um pai tutor, uma decisão tomada pela escola for contrária ao estipulado no parágrafo anterior, este pode pedir ao presidente do Conselho Directivo que reconsidere a decisão.

3 — O presidente do Conselho Directivo dará, ao pai/tutor em questão, a oportunidade de explicar o seu pedido oralmente.

4 — Depois de ponderar cuidadosamente o interesse do aluno contra o da escola, o presidente

do Conselho Directivo tomará uma decisão. O interesse da escola deve compreender os interesses sociais gerais.

5 — O pai/tutor será informado da nova decisão e das considerações a que ela fosse tomada.

### **Artigo 3º. — Linguagem**

1 - Os alunos precisam de sentir que as suas próprias linguagens são reconhecidas e apreciadas. A escola deverá tomar as medidas adequadas.

2 — Dentro deste quadro os professores deverão acordar sobre o modo de encarar situações multilinguísticas na escola.

### **Artigo 4º. Nome**

1 — Quando um aluno se inscreve, será anotado o modo como se deve pronunciar o seu nome.

2 — O pessoal é obrigado a pronunciar o nome correctamente.

### **Artigo 5º. — Feriados**

1 — Se o aluno o requisitar, terá direito a tolerância de ponto nos feriados impostos pela sua religião.

2 — Dentro das horas livres disponíveis, as escolas podem conceder algum tempo para a celebração de feriados religiosos.

### **Artigo 6º. — Participação**

A escola tentará activamente atingir uma representação étnica proporcional dos candidatos para a secção de alunos da Comissão Consultiva.

#### *II— Pais/Tutores*

Os professores partilham a responsabilidade pelo bem estar dos alunos, com os pais/tutores. Reconhecem, como pré-requisito para tal, envolver os pais tutores na escola

### **Artigo 7º. — Participação**

A escola tentará activamente uma representação étnica proporcional dos candidatos para a secção de pais da Comissão Consultiva.

### **Artigo 8º. — Informação**

Toda a informação importante para os pais/tutores deve — se possível — ser fornecida com uma boa tradução para a linguagem do seu país de origem.

#### *III - Pessoal*

O pessoal docente e discente deve respeitar-se mutuamente e evitar discriminação de qualquer um dos lados.

### **Artigo 9º. — Representação**

1 — A escola deve tentar atingir uma representação étnica proporcional no pessoal docente e discente.

2 — A escola deve tentar atingir uma representação étnica proporcional dos candidatos para a secção de pessoal da Comissão Consultiva.

3 — O recrutamento do pessoal para a escola deve respeitar este principio

#### *IV— Objectivo Educacional*

A escola garantirá que o curriculum em uso:

- a) Esteja relacionado com ambiente e a experiência dos alunos das diferentes origens;
- b) Evite o etnocentrismo e dê a perspectiva objectiva de várias opiniões, idéias e conhecimentos científicos, incluindo os de origem não-ocidental.
- c) Preste atenção à existência, causa e efeitos da discriminação. de preconceitos e racismo.

### **Artigo 11º. - Material Educativo**

A escola deve garantir que o material educativo utilizado:

- a) Se baseie no conceito de uma sociedade multi étnica, evitando o etnocentrismo e não contendo preconceitos nem estereótipos;
- b) Desenvolva conceitos e esquemas que possibilitem aos alunos lidar com a informação de uma forma critica;
- c) Didáctica e metodicamente tenha em linha de conta o facto de que muitos alunos são multi linguísticos.

#### *V— Regras de Conduta*

### **Artigo 12º. - Regras**

Na escola, não é permitido:

- a) Fazer comentários ou piadas discriminatórias;
- b) Distribuir material discriminatório no que incide à discriminação;
- c) Fazer propaganda a organizações cujo objectivo é discriminatório ou que incitam à discriminação.

#### *VI— Procedimentos de Queixa*

### **Artigo 13º.**

1 — A escola nomeará um membro do pessoal como “confidente”.

- 2—Todas as queixas relativas à aplicação deste código devem ser tratadas com o “confidente”.
- 3 — O “confidente” decidirá, depois de atender o queixoso e, se o desejar, depois de consultar “confidentes” de outras escolas, como a queixa será tratada.
- 4 — O Conselho Directivo e os gestores podem fornecer linhas de orientação.

*VII — Medidas*

**Artigo 14º.**

- 1 — A escola e o Conselho Directivo acordarão sobre as medidas a tomar no caso de o pessoal não observar as estipulações deste código.
- 2 — O *comité* de pessoal da escola indicará as medidas a tomar contra os alunos que violarem o que é estipulado neste código.
- 3 — Serão tomadas medidas se as estipulações deste código forem violadas por um pai/tutor ou por uma terceira parte envolvida na escola.

*VIII — Conclusão*

**Artigo 15º.**

O pessoal da escola chegará a um acordo sobre a forma de fazer cumprir este código. Esta decisão deve ser comunicada ao Conselho.

**Artigo 16º.**

O Conselho Directivo e a escola acordarão sobre uma avaliação anual do código.

**MANUAL DO CÓDIGO DE NÃO-DISCRIMINAÇÃO**

Todos concordamos que a discriminação é algo errado. No entanto, o número de pessoas que sofre discriminação é consideravelmente mais vasto que o número de pessoas que admite praticá-la. Este é um fenómeno estranho, principalmente para professores cuja tarefa diária inclui ensinar às crianças que todas as pessoas são iguais. O código da não-discriminação na educação tem como objectivo reduzir esta discrepância.

Este código apóia aqueles que querem assumir responsabilidade no que respeita à prevenção da discriminação. Ele envolve se quase toda a gente: observadores, objectos de discriminação e agressores, que muitas vezes o são de forma não intencional. Um código tenta proteger toda a gente, estabelecendo padrões de contacto social e fazendo as pessoas reflectir sobre o seu próprio comportamento. Desta forma estaremos mais perto da escola multicultural.

*Princípios básicos do código*

O código reconhece a existência tanto das formas institucionais como quotidianas de discriminação. A discriminação institucional é entendida como sendo a discriminação sistemática de pessoas e grupos por causa de características irrelevantes tais como a cor da pele, origem e seus. Isto pode acontecer desde a carreira dos alunos na escola, até à participação em corpos representativos, tais como a Comissão Consultiva e a composição do pessoal docente.

As manifestações diárias de discriminação podem ser por exemplo: não ser respeitado, ser ignorado e insultado.

Os capítulos I,II,III, IV tratam de formas institucionais de discriminação, os capítulos V e VI tratam das formas quotidianas.

O princípio básico do código é estabelecer um padrão. A discussão sobre o que é ou não permitido e sobre o que não deveria ser deve ser continua e deve ser testada pela experiência prática. Esta discussão é um pré-requisito para um uso intenso deste código. O pessoal da escola deve trabalhar os artigos do código em detalhe e deve informar todos os envolvidos na escola. Os padrões estipulados pelo código formam deste modo acordos entre todos os envolvidos na escola. O trabalho com o código produz dados empíricos, similares aos precedentes jurídicos.

Nota: um código é apenas um meio de combate à discriminação e precisa de estar embebido numa política inter cultural da escola.

**NOTAS EXPLICATIVAS**

*Introdução*

O código deve ser considerado como uma declaração de intenção. Aplica-se a todos aqueles que, de um modo ou outro, estão envolvidos na escola, incluindo visitantes, fornecedores ou conselheiros.

*Alunos/estudantes*

**Artigo 2º** - Este artigo deriva da Convenção dos Direitos das Crianças tal como foi adoptada pelas Nações Unidas. Ele é explicado em mais detalhe nos artigos seguintes. Este artigo permite à escola trabalhar a política inter cultural em maior detalhe, com os pais e com os alunos estudantes. Por outras palavras, há espaço para discussão. A cultura não é estática nem o é a cultura da escola. Numa base de respeito mútuo, a escola e os pais discutirão a aplicação prática da política de linguagem, feriados e outras medidas. Tal clarificará a possível



área de tensão entre a identidade da escola e dos pais.

**Artigo 3º** - Para todos os seres humanos a linguagem é uma parte essencial da sua vida. Ela é a pele da cultura. A linguagem de cada um é elo entre o ser humano e o seu grupo, família ou povo. Emocional e socialmente, assim como em termos cognitivos, a linguagem de cada um é um elo importante no desenvolvimento de uma criança. A linguagem holandesa e as diferentes línguas dos alunos encontrarão um lugar na política de línguas da escola.

Isto pode implicar:

— o direito de os alunos falarem a língua que preferirem fora da sala de aula.

— a possibilidade de um aluno com um background não holandês, pedir uma explicação na sua língua possivelmente utilizando um colega como intermediário, se tal for necessário para um correcto entendimento do assunto.

Para apoio na formulação e execução de tal política, a escola pode apelar a várias instituições consultivas tais como a C.O.A., a t'Hardt, H.O.C., A.P.S., C.P.S. e K.P.C.

**Artigo 4º** - Ser chamado pelo nome próprio contribui para o desenvolvimento da identidade do aluno. Alunhas ou distorções de nomes estrangeiros têm um efeito destrutivo. É freqüente os nomes terem uma origem religiosa, cultural ou familiar. A escola poderá fazer a anotação fonética dos nomes quando da matrícula do aluno.

**Artigo 5º** - Os feriados religiosos podem ser um assunto de discussão delicado tanto para os pais e alunos, como para a escola. E preciso fazer acordos explícitos com os pais e os alunos/estudantes. Deve-se tomar conhecimento dos feriados religiosos mais importantes e do seu significativo. Deve-se procurar ajustar as festividades habituais da escola, ao maior número possível de pessoas. Os possíveis paralelos entre várias festividades ocorridas no mesmo período podem ser celebradas na escola. E necessário consultar também as directivas dadas pelas autoridades competentes, ou as mencionadas na Lei de Educação Obrigatória, relativamente aos pedidos e concessões de saída da escola. Relativamente ao parágrafo 1º. da lei holandesa estipula que os pais/tutores devem informar o director da escola pelo menos dois dias antes de um feriado relevante.

**Artigo 6º** - A representação proporcional não pode ser exigida. No entanto existe um certo número de medidas que podem ser tomadas se ela não surgir espontaneamente. É preciso ter atenção no que se passa em reuniões: se há piadas racistas ou sexistas, ou se se apoiam os alunos que participam nos órgãos representativos pela primeira vez. Este artigo não se aplica as Escolas Primárias.

*II - Pais/tutores*

**Artigo 7º.** - Neste caso aplica-se o mesmo que no Artigo 6º. Este artigo pode ainda incluir conselhos e comités.

**Artigo 8º.** - Na escola multi étnica, a comunicação é extremamente importante. Por vezes a linguagem pode ser um handicap. E aconselhável o uso de várias traduções. A comunicação através de meios áudio visuais e imagens é outra possibilidade. Se necessário, pode-se pedir ajuda aos pais e aos alunos mais velhos.

### **III - Pessoal Docente**

**Artigo 9º.**— Este artigo refere-se a um conjunto de assuntos que são importantes na educação intercultural:

— Torna a cultura da escola intercultural

— Fornece aos alunos várias possibilidades de identificação

— Estabelece um exemplo de cooperação multiétnica para os alunos

*IV - Objectivo Educacional*

**Artigo 10º.** Embora nem todos os alunos sejam igualmente motivados ou dotados, é de lamentar que grupos de alunos com características específicas, tais como sexo ou origem, por causa destas não consigam desenvolver todas as suas potencialidades. Neste caso, a escola deve estudar o currículo e tentar medidas. Os testes e provas usados podem também ser discriminatórios. Para apoiar a aplicação da educação intercultural e a política de linguagem na escola pode-se recorrer a instituições como C.O.A, a t'Hardt, H.O.C., A.P.S., C.P.S. e K.P.C. e às instituições nacionais de apoio da Educação.

**Artigo 11º.** - A igualdade entre os alunos é a primeira e a mais importante preocupação da escola. Isto será expresso no equipamento educativo usado. Para apoiar a sua compra, a escola pode contactar centros de orientação estabelecidos para este fim.

*V - Regras de Conduta*

**Artigo 12º** - Para se desenvolverem, os alunos precisam de uma atmosfera de segurança ao seu redor. Comentários discriminatórios de quem quer que venham estão errados. A fronteira entre o que é engraçado e o que é discriminatório nem sempre é clara. O pessoal da escola pode discutir regularmente os comentários que não serão permitidos e sob que circunstâncias, se isso for desejado, se pode pedir apoio.

## VI - Procedimentos de Queixa

**Artigo 13º** - Nos assuntos habituais, o conselho directivo é a autoridade natural. No sentido de reduzir a barreira entre conselho directivo e os alunos, é aconselhável nomear um confidente”.

O conselho directivo apresentará uma proposta de procedimentos. O procedimento será diferente conforme se trate de escolas primárias ou secundárias. Para os alunos mais novos, o seu próprio professor será o “confidente” mais óbvio.

O pessoal não-docente poderá também ter um papel importante neste aspecto.

## VII - Medidas

**Artigo 14º.**— O conselho directivo poderá fornecer directivas. Naturalmente que os estatutos legais e os regulamentos da escola são válidos. São aplicáveis no caso do pior acontecer. No entanto, para além deles a escola pode decidir sobre o modo de lidar com queixas. O conselho directivo discutirá com o pessoal

- Como deve ser apresentada a queixa
- Quem lidará com a queixa
- Quem falará com o agressor
- Quais as medidas educacionais a tomar relativamente aos espectadores (por exemplo a turma ou os pais)
- Que medidas serão tomadas dependendo do número de infracções e da sua gravidade podem variar entre conversas e sanções.

## VIII - Conclusão

**Artigo 16º** - O uso deste código pode conduzir a uma elaboração mais concreta e estrita de certos assuntos mediante contactos entre as escolas e as autoridades.

### Conceitos

*Racismo*— Qualquer teoria, ideologia, mas também atitude, acto ou prática institucional que utiliza diferenças étnicas e/ou físicas, sejam elas reais ou imaginárias, como desculpa para restringir o acesso de pessoas (grupos de) à igualdade.

*Discriminação*— Qualquer acto ou prática que resulte numa discriminação injusta de pessoas (ver artigo 1). Isto pode ser tratamento igual numa situação desigual ou tratamento desigual numa situação igual. A discriminação pode ser intencional ou não intencional, consciente ou inconsciente.

*Origem Étnica*— Refere-se a valores, normas e hábitos partilhados por um grupo, à sua solidariedade histórica e emocional e frequentemente uma perspectiva comum. Embora a origem étnica tenha também um lado objectivo, é a própria pessoa que deve decidir o grupo a que quer pertencer. Isto pode depender do momento e do local.

## Comité de Recomendação

- Abdulwahid van Bommel, Centro de Documentação Muçulmana, Deu Haag
- Theo C. van Boven, Professor de Direito Internacional na Universidade de Limburg e membro do Comité contra a Discriminação Racial das Nações Unidas
- Hanneke M. Gelderbion-Lankhout, membro da Câmara Alta do Parlamento
- Nel J. Ginjaar-Maas, Ex-Secretária de Estado da Educação e membro do Parlamento
- A.D. J. E. Havermans, Presidente da Câmara de Den Haag
- Anke C. van Kampen, Vereador nas áreas da educação, emancipação, trabalho socio cultural e políticas de migração de Den Haag
- Jan de Koning, Ex-Ministro e membro da Direcção do Bureau Nacional contra a Discriminação Racial (L.B.R.)
- Rob Tielman, Professor de Estudos Humanísticos na Universidade Estatal de Utrecht e Presidente do Centro de Contacto para a Promoção da Educação Estatal (C.B.O.O.)

## Autores

Polli Hagenaar, membro da Equipa Anti-Racismo e Discriminação de Den Haag (t'Hardt), Ruud van Dam, Consultor legal do Município de Den Haag

Tradução para o Inglês

Hanneke van Der Leeuw-Loosjes

Tradução do Inglês

Irene Cortesão Costa

Informações

t'Hardt, Zandvoortselaan 146

2554EM Den Haag  
31-70-3230040  
Dia Internacional para a prevenção do racismo e da discriminação  
Den Haag, 21 de Março de 1992.

ANEXO3  
*QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS PROFESSORES*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2000

Prezado(a) professor(a),

O presente questionário faz parte de um trabalho de doutoramento em educação que estuda a prática dos professores de Educação Física do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e ensino médio. A coleta de dados junto aos professores será feita em duas etapas: primeiro por meio de questionários e depois por entrevistas. Desta forma, solicitamos a sua colaboração no preenchimento do mesmo.

Enfatizamos que a sua identidade será mantida em sigilo, não havendo, portanto, necessidade de assinar o questionário.

Não há respostas certas ou erradas, a nossa preocupação é saber a sua opinião.

Nas questões de múltipla escolha, poderão ser assinaladas mais de uma alternativa.

Se o espaço reservado para sua resposta for insuficiente, você poderá utilizar o verso da folha.

Em caso de dúvidas no preenchimento, colocamo-nos à sua disposição para os esclarecimentos necessários.

Desde já agradecemos a atenção dispensada e nos comprometemos a disponibilizar um exemplar da tese na Diretoria de Ensino/São Carlos, após a conclusão da mesma.

*I. DADOS PESSOAIS*

1. Sexo:     ( ) Feminino     ( ) Masculino
2. Idade:
3. Carga horária atual nas escolas:
4. Em quais séries você leciona Educação Física? Nessa escola.
  - a. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental ( 1ª a 4ª séries) ( )
  - b. 3º ciclo do ensino fundamental ( )
  - c. 4º ciclo do ensino fundamental ( )
  - d. ensino médio ( )
5. Tem ou teve outro emprego além desse em escolas?  
( ) nenhum     ( ) já tive. Em que? \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
( ) ainda tenho. Em quê? \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_

## II. DADOS PROFISSIONAIS E DE FORMAÇÃO

6. Sua formação em Educação Física ocorreu onde? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão? \_\_\_\_\_

7. Você possui algum curso de pós-graduação na área de Educação Física?

( ) não

( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_ Quando concluiu? \_\_\_\_\_

8. Você participou de cursos, congressos, seminários, encontros nos últimos cinco anos?

( ) não

( ) sim. Quais?

9. Além da Educação Física, você possui alguma outra formação?

( ) não possuo

( ) possuo. Qual? \_\_\_\_\_ Quando concluiu? \_\_\_\_\_

a. Atua ou atuou em atividades relacionadas a essa outra formação?

( ) atua ( ) atuou

b. Quanto tempo? \_\_\_\_\_ anos

10. Quanto tempo você atua na área de Educação Física?

a- em escolas regulares: \_\_\_\_\_ anos

b- em escolas especiais: \_\_\_\_\_ anos

c- em academias: \_\_\_\_\_ anos

d- outras? Quais? \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_ anos

11. Você já atuou ou atua com crianças deficientes?

( ) atuei ( ) atuo ( ) nunca atuei

Onde? \_\_\_\_\_

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Como foi ou é seu trabalho?

12. Além da Educação Física, você ministra aulas em outras disciplinas?

( ) nunca ministrei.

( ) ministrei. Qual(is)? \_\_\_\_\_

( ) ministro. Qual(is)? \_\_\_\_\_

13. Quais foram os pontos fortes e pontos fracos da sua formação em Educação Física? Por quê?

14. Quais foram as contribuições desta formação para o seu trabalho atual? Por quê?

III. DADOS SOBRE AS ESCOLAS ONDE VOCÊ MINISTRA AULAS

15. Como é distribuída sua carga horária nas escolas?

- A) Escola \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ horas/aulas  
B) Escola \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ horas/aulas  
C) Escola \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ horas/aulas  
D) Escola \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ horas/aulas  
E) Escola \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ horas/aulas

16. Qual a série que você ministra mais aulas?

- na escola A? \_\_\_\_\_
- na escola B? \_\_\_\_\_
- na escola C? \_\_\_\_\_
- e na escola D? \_\_\_\_\_
- e na escola E? \_\_\_\_\_

17. Possui outra função dentro dessa ou de alguma outra escola, além da de professor de Educação Física?

( ) não

( ) sim. Qual função? \_\_\_\_\_

Em qual escola? \_\_\_\_\_

18. Onde são realizadas as suas aulas de Educação Física:

- na escola A: ( ) quadra poliesportiva ( ) pátio ( ) outros. Quais? \_\_\_\_\_
- na escola B: ( ) quadra poliesportiva ( ) pátio ( ) outros. Quais? \_\_\_\_\_
- na escola C: ( ) quadra poliesportiva ( ) pátio ( ) outros. Quais? \_\_\_\_\_
- na escola D: ( ) quadra poliesportiva ( ) pátio ( ) outros. Quais? \_\_\_\_\_
- na escola E: ( ) quadra poliesportiva ( ) pátio ( ) outros. Quais? \_\_\_\_\_

19. Você considera que:

a) O espaço das aulas nessa escola (escola A) é adequado:

( ) sim ( ) não

Por quê?

a1) E nas outras escolas, o espaço é adequado? Por quê?

b) Os materiais são suficientes nessa escola:

( ) sim ( ) não

Por quê?

b1) E nas outras escolas, o material é suficiente? Por quê?

c) Os horários das suas aulas nessa escola são adequados para a prática de atividade física?

( ) sim ( ) não

Por quê?

c1) E nas demais escolas, o que você acha dos horários das aulas?

20. Nestes horários você divide o espaço com algum outro professor?  
 Não divido  
 Divido com mais \_\_\_\_\_ professor (es).  
     - Em qual(is) escola(s)?  
     - Como vocês se organizam?

21. Há um grupo de estudos nessa escola?  
 não       sim  
 Como funciona?

21a) E nas demais escolas, há grupo de estudos? Como funciona?

22. Como você vê a *disciplina Educação Física* nessa escola? Há diferenças entre essa e as outras que você atua? Em caso positivo, quais são essas diferenças?

23. Como você vê as relações da Educação Física com as outras disciplinas da grade curricular nessa escola? E nas outras escolas?

V. OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO FÍSICA

24. Na sua opinião, qual deveria ser o papel da Educação Física Escolar?
25. Atualmente esse papel tem sido cumprido pelas reformas educacionais? Por quê?
26. Como você gostaria que fossem seus alunos? Por quê?
27. Face a situação atual, como você está vendo o processo de inclusão de deficientes nas escolas regulares?

IV. PRÁTICA PEDAGÓGICA

28. Como são os seus alunos nessa escola? Há diferenças entre os períodos? Quais?
29. Há diferenças entre estes alunos e os das outras escolas? Quais?
31. Dentro dos conteúdos da Educação Física, explicita quais deles são os mais importantes na escola.
32. Quem define os conteúdos que você desenvolve nessa escola? Por quê?
33. Nas outras escolas, quem define os conteúdos? Por quê?
34. Quais são os conteúdos desenvolvidos na(s) série(s)?

ESCOLA	SÉRIE	CONTEÚDO

35. Por quê foram estes os conteúdos escolhidos nessa escola?
36. E nas demais escolas, quais foram os critérios para escolha dos conteúdos?
37. Como você avalia e/ou atribui menção aos seus alunos?

ESCOLA	SÉRIE	AValiação

