

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O MULTICULTURALISMO: UM CAMINHO POSSÍVEL?

The curriculum of Physical Education and multiculturalism: is it a possible way?

Ivone Ouverney Santos de Azevedo

Colégio Pedro II¹

Renata Osborne

Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO²

Resumo: o presente estudo aborda o multiculturalismo no currículo da Educação Física do Colégio Pedro II, *campus* São Cristóvão I. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso. O objetivo foi analisar o conhecimento e propostas de trabalho dos professores de Educação Física sobre o multiculturalismo, partindo do tema transversal: pluralidade cultural. Constatamos que os professores não tinham um conhecimento do multiculturalismo de forma acadêmica e sim intuitiva, mesmo assim, percebemos que havia uma aproximação tênue entre o multiculturalismo liberal de esquerda e o crítico de resistência, conceituados por McLaren (1995). Os professores buscavam dar voz aos alunos, buscavam ampliar o leque de conhecimento valorizando e respeitando os conhecimentos culturais trazidos por eles.

Palavra chaves: pluralidade cultural, multiculturalismo, currículo.

Abstract: this study deals with multiculturalism in the curriculum of Physical Education of Pedro II school, *campus* São Cristóvão I. A qualitative research was carried out, a case study. The objective was to analyze the knowledge and work proposals of physical education teachers on multiculturalism, based on the cross-cutting theme: cultural diversity. We observed that the teachers had not an academic knowledge of multiculturalism but had an intuitive knowledge, so, we realized that there was a tenuous coming along among the left-liberal multiculturalism and critical resistance, conceptualized by McLaren (1995). Teachers sought to give voice to students, sought to expand the range of knowledge valuing and respecting the cultural knowledge brought by them.

Keywords: cultural pluralism, multiculturalism, curriculum.

¹ E-mail: ivouverney@gmail.com

² E-mail: rerefadeo@gmail.com

Introdução

Com o passar do tempo e o crescimento da população não europeia surgiu um fenômeno cultural étnico. Em diversos países como os Estados Unidos, o Canadá, a Áustria e em alguns países da Europa Ocidental, as mudanças demográficas e imigratórias foram a alavanca para que, de acordo com Samuda e Lewis (1992), a pluralidade étnica tenha dado origem ao multiculturalismo. As sociedades desses países tornaram-se multiculturais, gerando implicações em suas diversas instituições.

No caso do Brasil, assim como em outros países da América Latina, podemos constatar que sua construção foi marcada por características multiculturais. As invasões, o processo de colonização, a chaga da escravidão, a imigração e a migração formaram uma sociedade miscigenada, na qual as influências indígenas, portuguesas, africanas, holandesas, japonesas e tantas outras, encontram-se presentes nesta nação até os dias atuais.

Porém, a constatação acerca da miscigenação no Brasil não significa afirmar que foi um processo tranquilo. Pelo contrário, a coexistência de variadas culturas, umas hegemônicas ou mais valorizadas do que outras, pressupõe a presença constante de conflitos.

Justamente neste terreno é que surge o conceito de Pluralidade Cultural, que respeita os diversos grupos étnicos e culturais que formam nossa sociedade, reconhecendo e valorizando as diferenças socioculturais. Através do conhecimento e apreciação destas culturas, é possível minimizar o preconceito e a discriminação (BRASIL, 1997e).

Diniz, Milani e Ferreira (2012) concordam com este pensamento na medida em que apresentam como função da escola o investimento na superação da discriminação, assim como valorizam a riqueza que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro. Neira e Nunes (2011) complementam afirmando que, com a democratização dos contextos educacionais, houve um questionamento dos currículos sobre a cultura dominante, a inserção e problematização dos conhecimentos das culturas ditas menores (popular/subordinada).

Os estudos culturais propostos pelos autores (NEIRA; NUNES, 2011) defendem uma educação em que a cultura popular possa ser considerada,



possibilitando uma participação mais equitativa das classes populares, em uma escola histórica e predominantemente elitista.

O que se entende por ‘cultura’ sofreu transformações ao longo do tempo, ampliando sua análise e incorporando a cultura popular envolvendo, assim, várias manifestações de massa. A cultura se tornou plural.

[...] a cultura não pode ser mais compreendida apenas como acumulação ou transmissão de saberes, nem tampouco como produção estética, intelectual ou espiritual. Precisa ser compreendida e analisada a partir de seu vasto alcance na constituição de todos os aspectos das pessoas, ou seja, a cultura está no centro (NEIRA; NUNES, 2011, p. 677).

Candau (2002) observa que, pela primeira vez na história brasileira, um documento oficial de proposta educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorporou como tema transversal a pluralidade cultural. Esta incorporação representa, segundo a autora, o fruto de uma vasta negociação com movimentos sociais, evidenciando a importância do envolvimento entre cultura e educação.

A Pluralidade Cultural é um campo muito próximo da Educação Física, principalmente com o enfoque da cultura corporal proposta pelos PCNs. A ‘cultura do movimento’, a qual estão inseridas as danças, as manifestações populares e/ou folclóricas, os jogos, perpetuam as tradições das regiões e culturas que se manifestam em nossa sociedade miscigenada. Podemos evidenciar o multiculturalismo e as relações de dominância, podemos resgatar parte de nossa cultura rejeitada pela hegemonia dominante.

Embora os PCNs proporcionem o tema da pluralidade cultural como meio de evocar o respeito e a valorização das culturas existentes em nossa formação social, Neira e Nunes (2009) fazem uma crítica a esta proposta governamental que apresenta a cultura como estática ou mesmo como forma acabada, esquecendo-se de que ela está sempre em transformação e se configura como um “processo em permanente construção e negociação de sentidos” (p.232).

Mesmo não tendo se aprofundado sobre as questões culturais, os PCNs as destacam e elas serviram de terreno para sucessão de diferentes leis suplementares³ que incluíam a cultura indígena e afro-brasileira como tema escolar,

³ A lei 10.639/2003 (BRASIL, 2008) que trata do ensino das culturas afro-brasileiras na escola foi substituída pela lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que inclui as culturas indígenas.

principalmente nas aulas de Literatura, Educação Artística e História. Além de caracterizar a formação da população brasileira, estas iniciativas oportunizam o resgate das contribuições destes grupos na história social, econômica e política do Brasil.

Neira (2007) ressalta de acordo com o texto dos PCNs que “a participação dos alunos se dará pela alteração nas formas de ensinar, porém, em momento algum, questiona o que deve ser ensinado, nem o porquê” (p.79) evitando, assim, o conflito entre as diferenças que se formaram com a construção histórica e política da sociedade.

Acreditamos que, apesar de apresentar uma cultura ‘estática’ e sem questionamentos do ‘como’ e do ‘por que’, os PCNs representam o primeiro passo para se compreender e iniciar o enfoque sobre a cultura nas escolas públicas, principalmente, para professores sem um conhecimento mais profundo sobre o que seja o multiculturalismo. Consideramos que a intencionalidade do professor irá traçar o rumo a ser seguido, trazendo respostas para esses questionamentos do ‘como’ e do ‘por que’ focalizar as questões culturais.

A Educação Física escolar deve aproveitar as manifestações corporais das culturas para trabalhar as questões culturais de maneira contextualizada e reflexiva, de modo a contribuir com a diminuição de preconceitos e discriminações que ocorrem visivelmente em nossas aulas. Neste contexto, o professor de Educação Física deve conhecer bem o comportamento de seus alunos, pesquisar, diversificar, tematizar para dar oportunidade de participação a todos, valorizando o que cada um tem de melhor para oferecer aos outros.

Dentro desta perspectiva, a questão principal do nosso estudo foi saber: qual o conhecimento que os professores de Educação Física têm sobre multiculturalismo, partindo do tema transversal: ‘pluralidade cultural’ e como concretizar esta proposta em seu trabalho na escola?

Apresentamos como questões a serem investigadas: a) o que os professores entendem como multiculturalismo? b) Que relação os professores fazem entre o multiculturalismo e o tema transversal da pluralidade cultural? c) Dentro da concepção de cada entrevistado, como o multiculturalismo é ou pode ser trabalhado dentro do currículo da Educação Física?



Temos a expectativa de que através deste estudo, possamos ampliar conhecimentos que permitam visualizar a importância da Educação Física, pois esta disciplina, de acordo com Daolio (2010) "(...) é considerada componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais" (p. 05) e como área de conhecimento que contribui na formação do aluno cidadão através dos conhecimentos corporais. Da mesma forma, pretendemos contribuir na visão de uma Educação Física capaz de abordar temas relacionados com os problemas sociais e culturais atuais.

Papel do professor em uma sociedade multicultural

Assim como historicamente nas sociedades convivemos com diferentes concepções ligadas aos diversos grupos que as compõem, o próprio termo 'multiculturalismo' apresenta diferentes acepções. McLaren (1995) destaca estas diversas visões, definindo o multiculturalismo nas formas: conservadora, liberal, liberal de esquerda e crítica de resistência.

De acordo com o autor, no multiculturalismo conservador, a supremacia branca domina as demais culturas, impondo sua linguagem, valores e pensamentos de opressão que levam à submissão. O multiculturalismo liberal reconhece o princípio de igualdade entre todas as culturas que oportuniza a competição em pé de igualdade no mercado capitalista, porém, ainda resguarda uma visão anglo-americana enquanto tira oportunidade de educação dos grupos minoritários, anulando a igualdade de oportunidade. Já o multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza as diferenças culturais, ignorando a contextualização histórica e cultural dessas diferenças, que ficam reduzidas, muitas vezes, a questões particulares de cada grupo, fator que pode gerar um populismo elitista. O multiculturalismo crítico de resistência trata-se de uma concepção mais ampla, que se contrapõe às duas manifestações anteriores, por ser contextualizada nas lutas sociais e na valorização de seus símbolos e significados, bem como na busca de transformações sociais, culturais e institucionais.

Neste viés, Neira e Nunes (2011) falam da importância da postura do professor em trabalhar a problemática social nas aulas, promovendo a significação da atividade na vida social. Para tal, faz-se necessário dar sentido aos fazeres

corporais por meio da contextualização, da reflexão e da análise crítica em busca de mudanças sociais mais justas.

Na perspectiva de construção da cidadania, o educador deve valorizar a cultura da comunidade e buscar ultrapassar seus limites, propiciando aos alunos pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (NEIRA, 2010, p.44).

Dialogando sobre o papel de educador, Neira aborda a necessidade de uma construção curricular uma vez que “o currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade” (NEIRA, 2007, p. 99).

Sabendo-se que, historicamente, o currículo é utilizado como uma das formas que os grupos hegemônicos possuem para regular e controlar as classes mais desfavorecidas, pois não favorece o diálogo entre as culturas, Neira (2010) sugere a tematização do currículo de forma que “ensine a natureza do preconceito e proporcione uma visão ampla das relações sociais” (p. 196).

Díaz (1992) aponta que se faz necessário o conhecimento do professor sobre cultura, etnia, gênero e fatores socioeconômicos, pois a mudança começa na educação. Gay (1992) aborda que se faz necessária a capacitação dos professores para trabalhar com essa realidade, pois são os professores que determinam quando e como os alunos irão aprender e, dentro da sua sala de aula, determinam as estratégias no processo de aprendizagem do aluno, transformando as heranças culturais em aprendizado.

Mesquita e Rosado (2004) ressaltam a necessidade de os professores desenvolverem novas competências para trabalhar com o interculturalismo (apresentado como sinônimo do pluralismo cultural) de modo a abranger a diversidade, valorizando e respeitando as diferenças.

De acordo com esta concepção, Swisher (1992) completa sugerindo que sejam utilizados estilos diferentes de aprendizagem, pois essa diferenciação de estilos permite a diversidade e a valorização dos alunos e de sua cultura. A inovação e o emprego de diferentes estratégias podem contribuir para a interação dos alunos.

Mesquita e Rosado (2004) ressaltam que o interculturalismo deve ser utilizado na Educação para formação do indivíduo global, o “homem intercultural” (p.133) que



interage com outras culturas partilhando o respeito, a valorização das diferenças culturais, tentando pôr um fim no preconceito e na discriminação, o que contribui para uma pedagogia igualitária e inclusiva. Para isso, os profissionais da Educação devem romper com as práticas tradicionais. A mudança é caracterizada primordialmente pela postura do professor diante do currículo, por meio de práticas inovadoras, formando alunos capazes de interagir com a sociedade.

Para Daolio (2010) “a cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido as suas ações” (p. 07). O autor ratifica, ressaltando que esse é um processo único e pessoal, mas também é plural.

Analisando a concepção de Daolio (2010), comparando-a à de Mesquita e Rosado (2004), a questão da pluralidade cultural, do interculturalismo ou do multiculturalismo está estruturada primordialmente na postura do professor, na quebra de barreiras consolidadas pelo ensino tradicional e na busca pelo novo, da integração, do respeito, da valorização, da cooperação, da inclusão, da integração e da conscientização.

Métodos

Este estudo utilizou a abordagem qualitativa, pois responde às questões particulares da realidade que não podem ser quantificadas por trabalhar com outras dimensões dessa realidade, tais como os significados, crenças e valores das pessoas (MINAYO, 2012). Essa abordagem procura descobrir o novo dentro da complexidade contextual embasada em material empírico, atentando para as diferentes opiniões e visões dentro do mesmo contexto, levando em consideração a ligação do pesquisador com o estudo que possibilita a criação de métodos criativos (FLICK, 2004).

A investigação teve uma perspectiva de estudo de caso que, segundo Gil (2009), preserva a característica única do fenômeno pesquisado, não o separando de seu contexto e sendo um fenômeno contemporâneo que é estudado em profundidade utilizando diversos métodos ou técnicas de coleta de dados.

Yin (2005) considera que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p.

32). Sendo uma das possibilidades deste tipo de pesquisa, o estudo de caso único tem o objetivo de capturar as circunstâncias e condições de uma situação do dia-a-dia de um lugar representativo, que pode ser um indivíduo, um grupo específico ou até mesmo uma instituição, como é o caso da escola.

A pesquisa foi realizada no Colégio Pedro II, mais precisamente no Campus São Cristóvão I. A escolha foi proposital, “em função das questões de interesse do estudo” (2002, p. 162), além de um aprofundamento no trabalho da Educação Física realizado neste campus. O estudo foi realizado com a devida autorização do Colégio, por meio da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II.

Nesse campus são ministradas aulas para o Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano. O espaço para as aulas de Educação Física é dividido com o Campus de São Cristóvão II (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e São Cristóvão III (Ensino Médio). Trata-se de um complexo desportivo com piscina, quadras e ginásio poliesportivo. Todo o espaço estava em reforma durante a pesquisa, o que prejudicou as aulas de Educação Física. Durante o maior tempo da pesquisa, as aulas foram realizadas em dois espaços: uma sala pequena com colunas com um pequeno pátio coberto em frente, também com colunas e em outro pátio, que é da entrada da escola, aberto e o piso feito com placas de cimento rústico.

No campus São Cristóvão I, a Educação Física conta com cinco professores, sendo quatro professoras do quadro efetivo, e um professor do quadro de professores substitutos (contrato temporário).

Foram realizadas entrevistas de profundidade (FLICK, 2004) com todos os professores de Educação Física, que após serem esclarecidos sobre os objetivos, métodos e finalidades da pesquisa, aceitaram participar. Todos assinaram e receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os procedimentos da pesquisa e o direito dos participantes estão redigidos⁴.

⁴ O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para sua aprovação, recebendo como número de parecer 316.885, e aprovado em 27/06/2013. Após a aprovação foi encaminhado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II, com número de processo 2040.002477/2013-81, para submissão e autorização para realizar as entrevistas dentro da Instituição, a qual foi autorizada em 09/08/2013.



Ao entrevistar o professor do quadro temporário, que entrou após o planejamento inicial do campus, por sentir necessidade de um olhar mais completo, foi realizada mais uma entrevista de profundidade com uma outra professora, também do quadro de temporário, que participou da equipe no ano anterior, mas que esteve presente, no início do ano letivo, das discussões para realização do plano de ensino de 2013. Com isso totalizamos cinco entrevistas de profundidade.

No estudo de caso, de acordo com Yin (2005) é preciso ser capaz de lidar com ampla quantidade de dados e o autor nos apresenta seis fontes de evidências ou instrumentos de análise dos quais utilizamos três: análise documental, entrevistas e observações.

De acordo com Alves-Mazzotti (2002), podemos considerar como documento todo registro escrito que possa ser utilizado para coletar informações. Os documentos analisados incluíram: projeto político pedagógico (PPP); diretrizes curriculares do colégio; atas de reunião de colegiado do Departamento de Educação Física; planejamentos coletivos do campus e da área de Educação Física, atas de reuniões pedagógicas semanais e diários de classe.

As entrevistas, que de acordo com Jones (2012), são a fonte de dados mais comum em estudos qualitativos, servem para oferecer ao entrevistador, um foco para obter informações a fim de responder suas questões, possibilitando maiores explorações de situações não previstas (NEGRINE, 1999). As perguntas do roteiro foram elaboradas seguindo as ideias de Merriam (1992) e Gaskell (2002).

A observação foi realizada de forma participativa, uma observação participante como é definida por Alves-Mazzotti (2002), uma vez que o pesquisador partilha dos acontecimentos cotidianos dos sujeitos se tornando parte de situação. Foram realizadas, no caso das reuniões de planejamento de equipe, nas reuniões semanais de planejamento. Nos colegiados de professores de Educação Física, o qual se reúne todos os professores de Educação Física da Instituição, também pode-se realizar as observações. Os colegiados foram realizados no início do ano letivo de 2013 e no início do segundo semestre do mesmo ano.

Para analisar os dados, Gomes (2002) orienta que é preciso compreender-los coletados e é preciso, também, que eles respondam às questões formuladas ampliando o conhecimento do pesquisador. Yin (2005) afirma: “a análise consiste

em examinar, categorizar, classificar” (p. 137). Assim, foram utilizados a organização e o agrupamento dos dados em categorias gerais estabelecidas de acordo com as questões investigativas traçadas para a pesquisa. Outro ponto destacado, foram as análises, realizadas individualmente e por análise cruzada, o que de acordo com Mayring (1994 apud SCHILLING, 2006), é utilizada para visualizar a complexidade de possíveis respostas de diferentes entrevistados.

Essas categorias foram analisadas de forma descritiva e interpretativa, que de acordo com Yin (2005), consistem em fazer uma explanação sobre o caso de forma narrativa criando uma relação com as proposições teóricas de forma significativa.

Para maximizar a confiabilidade da pesquisa utilizamos três procedimentos: a) checagem pelos participantes (ALVES-MAZZOTTI, 2002), no qual a pesquisadora fez a verificação de suas interpretações após transcrição da entrevista possibilitando aos entrevistados fazerem considerações e alterações para que ficasse clara a sua ideia sobre o assunto estudado; b) triangulação, por ser a essência dos estudos de caso que, de acordo com Gil (2009, p.114) “consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vista em corroborar os resultados da pesquisa”, além de ser uma estratégia de análise e interpretação de dados.

Resultados e conclusão

Em relação ao conceito de multiculturalismo, ao serem arguidos, mesmo sem uma visão teórico-acadêmica, os professores expressaram sempre suas opiniões pautadas pelo que pensam sobre o significado da palavra, ressaltando sempre a falta de um conhecimento ou aprofundamento do termo, percebendo que não se trata de uma concepção do cotidiano, mas sim, uma concepção teórica. Entre as falas, encontramos que o multiculturalismo é: “trabalhar as culturas de uma forma geral, todas as culturas, uma conjunção de culturas” (ENTREVISTA 3); “a cultura de todos” (ENTREVISTA 1), o multiculturalismo estaria ligado a todas as culturas, a multiplicidade e a diversidade de culturas. Sempre com uma visão de ampliar os horizontes dos alunos: “não pode deixar as crianças restritas a cultura deles [...] a gente tem que mostrar esse leque de possibilidades para as crianças” (ENTREVISTA 5). Tratam da questão do respeito às culturas e as suas diferenças: “multiculturalismo como respeito a essa multiplicidade de culturas, ou não só, o



respeito e uma compreensão da existência dessa multiplicidade de culturas” (ENTREVISTA 4). Outro posicionamento é de que o multiculturalismo está na direção oposta da construção de uma única cultura: “algo que vai à contramão de uma tentativa de homogeneizar certas culturas e sim de saber caracterizar e compreender a importância de qualquer tipo de cultura” (ENTREVISTA 4). Outra forma de ver o multiculturalismo foi apresentada relacionando às diversas formas de expressão cultural: “como o nome diz, é você dar a cultura de maneira bem abrangente, é onde entra a coisa de vários aspectos, por exemplo, teatro, música, artes plásticas, a cultura corporal” (ENTREVISTA 2) sendo esta uma forma de trabalhar a integração do homem com as culturas sociais.

Os entrevistados dão exemplos de como o multiculturalismo pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física, tendo como primeiro ponto a escuta e a bagagem cultural trazida pelo aluno. “Aqui na nossa escola, a gente recebe gente de tudo quanto é lugar, do Brasil inteiro, então, a gente tem que ouvir o aluno, a gente tem que ver a vivência do aluno e respeitar a cultura do aluno” (ENTREVISTA 1) Sendo complementado pela entrevista 5:

eles não podem ficar só vivendo no mundo deles, até porque a gente tá numa escola que tem várias crianças, de vários locais, que trazem coisas de lugares diferentes. Tanto de onde vive, quanto da família, de experiência de vida [...] E, eu acho que cada lugar tem alguma coisa que enriquece mesmo as crianças, a vida dele, para vida. É experiência de vida, eles não podem sair daqui só com a bagagem que eles entraram, eles têm que ampliar essa bagagem e levar para frente.

Como sugestões de trabalho com o multiculturalismo ligado ao tema transversal pluralidade cultural, as culturas das regiões brasileiras ou mesmo a de outros países: “você pode trabalhar outros temas, sei lá, cultura nordestina, por exemplo, um tema transversal, cultura africana. Você também está trabalhando essa pluralidade cultural, também estaria trabalhando essa multiplicidade de cultura” (ENTREVISTA 4). Perspectiva abordada também pela entrevista 3:

trabalhar as diferentes regiões, as brincadeiras das diferentes regiões, a gente tá trabalhando o multiculturalismo, porque a gente está englobando as culturas dentro da nossa diversidade; ou se agente trabalhar cultura de outros países; brincadeiras de outros países; crianças do mundo é uma forma de você trabalhar o multiculturalismo.

Outras visões de temas incluídos no multiculturalismo envolvem as relações de gênero, raça e diferenças de gosto.

Através de brincadeiras de outros locais, através do respeito com o que gosta, acho que até a questão do preconceito mesmo, de gênero, de raça. Acho que a gente pode trabalhar dessa maneira, tanto com brincadeira de outros locais quanto mesmo com o menino que não dança. (ENTREVISTA 5).

Além das relações com as regiões do Brasil e outros países, falam da relação com os conteúdos de aula lembrando que se podem fazer comparações, reflexões e críticas na relação dos jogos e esportes com seus países de origem, o modo de jogar.

Origem de muitos jogos e muitos esportes de acordo com suas especificidades culturais, a variação de um mesmo esporte, como que o futebol é praticado dentro de uma cultura europeia, como que o futebol é praticado dentro de uma cultura latino-americana. São estilos diferentes, são táticas diferentes, são compreensões do esporte diferentes, maneiras de torcer, de jogar, maneiras de se comportar dentro de campo. Não só no futebol como outros esportes. A valorização do basquete nos Estados Unidos é completamente diferente da valorização do basquete aqui. Então, existem diversos conteúdos de educação física que pode servir com que se trabalhe esse, essa multiplicidade, esse multiculturalismo, essa pluralidade cultural. (ENTREVISTA 4).

Outro fato encontrado, comentado por alguns professores, foi a questão da escuta e de pesquisas realizadas pelos alunos.

A gente pede para as crianças pesquisarem, a gente pede para as crianças trazer essas informações da vivência das famílias e pede, também, para fazer pesquisa de outras culturas, outras vivências. Às vezes é vivência de tempos passados, às vezes é a vivência de outras pessoas que a criança tem contato, através de pesquisa. (ENTREVISTA 1).

Um ponto importante encontrado foi à inclusão dessa escuta no planejamento das aulas utilizando as pesquisas de vivências familiares, passadas, de outros povos e países. Através de jogos e brincadeiras de diferentes regiões do país, fazendo reflexões sobre as semelhanças e diferenças dos jogos dos esportes resguardando o respeito às diferenças: “como a gente faz o planejamento, a gente sabe o que enfocar, o que dar mais ênfase, mas sempre escutando o aluno”. (ENTREVISTA 1).

Nos documentos analisados não aparece a questão do multiculturalismo de forma específica, porém o PPP (2002) apresenta a intenção de formar um aluno com posicionamento crítico frente aos valores universalmente aceitos. Seus conteúdos

são divididos em três visões: esportes incluindo as lutas e jogos; atividades (rítmicas e expressivas); valores (técnicos, sociais e cognitivos); e conhecimento do corpo. Em relação aos valores, nas entrevistas, as questões culturais incluem as questões sociais, uma vez que cada grupo social detém uma cultura própria.

Analisando a ata do colegiado de 29 de fevereiro de 2012, percebemos que este documento destaca os elementos da cultura corporal levando em consideração a interação sociocultural e considera a importância dos temas transversais para ajudar nessas discussões e resguarda as diferenças entre as regiões. No plano de ensino do campus não traz nenhuma referência às demandas culturais ou mesmo a pluralidade cultural, já que os temas transversais que aparecem em destaque são meio ambiente e saúde. Porém, nas falas dos entrevistados e no plano constam tópicos que propiciam ao trabalho com as culturas, abordado pelos entrevistados como o tema circo e os jogos e brincadeiras brasileiras divididos no primeiro e segundo trimestres respectivamente, incluindo as pesquisas com familiares.

No plano anual o destaque é para o segundo trimestre, no qual se relacionam as diferentes formas de brincar e de nomear um jogo ou brincadeira pelas regiões do país ressaltando as questões culturais, as diferenças e semelhanças, o respeito à cultura dos outros, a diversidade de culturas.

Durante as reuniões de planejamento semanal, ao se tratar das brincadeiras brasileiras, a intenção do campus foi mostrar aos alunos maneiras diferentes de brincar, nomes diferentes para as brincadeiras, que variam de acordo com regiões distintas. Foi resolvido que as crianças também trariam jogos e brincadeiras e que fossem feitas comparações com as apresentadas e as suas variações. Muitas brincadeiras não eram conhecidas ou foram esquecidas por parte dos professores, levando-os a realizar dois encontros de reunião pedagógica semanal para praticar os jogos e brincadeiras, consideradas por muitos, algo interessante e que poderia haver mais reuniões de troca de experiências não só no grupo, mas no colegiado de professores.

Apesar dos professores do Campus São Cristóvão I não terem um conhecimento teórico sobre o multiculturalismo e de fazerem um trabalho baseado no tema transversal pluralidade cultural, proposto pelos PCNs, há uma tentativa de conhecer a cultura dos alunos, por meio de escuta e pesquisas, valorizando essa

cultura e trazendo para as aulas de Educação Física esse resgate cultural; que faz parte de um trabalho multicultural ligado aos estudos culturais.

Os entrevistados percebem a influência da cultura dos alunos na sociedade e no ambiente que a criança vive. A questão da identidade, que foi tirada na reunião pedagógica geral (RPG), que envolve todas as disciplinas do campus, com o tema 'Quem somos nós' e nos planejamentos semestrais, realizadas por ano de escolaridade, traz essa discussão do respeito ao outro, a identidade do outro, que é formada pela cultura da sua ancestralidade e do meio em que vive. A cultura é dinâmica, influencia e é influenciada pelo meio e pela sociedade em que se vive, portanto, conhecê-la, compreendê-la e respeitá-la deve fazer parte da educação escolar.

Ao se falar do multiculturalismo, o primeiro passo deve ser: conhecer o significado do conceito e compreender sua dimensão de atuação, o que nos parece primordial. A visão que se tem do multiculturalismo contribui ou desfavorece esse trabalho, por isso se faz necessário conhecer os conceitos ligados ao multiculturalismo e o que se pretende com eles, quais são suas concepções e a visão de diferentes autores para escolher o caminho a seguir.

Quando Peter McLaren (1995) apresenta as formas de multiculturalismo: conservador, liberal, liberal de esquerda, crítica de resistência; e Silva (2011) o multiculturalismo liberal ou humanista e multiculturalismo crítico, abordados anteriormente; que não diferem entre os autores; são versões do multiculturalismo de acordo com a ótica da sociedade poder ou da sociedade minoritária, visões essas que influenciam na concepção e na maneira de se trabalhar o multiculturalismo dentro da escola e da Educação Física, podendo ter tendências democráticas ou opressoras, de acordo com a perspectiva que se tenha do multiculturalismo.

Neste sentido, no campus pesquisado, embora os professores tenham relatado não ter o conhecimento teórico do conceito, o trabalho é pautado na pluralidade cultural. Busca-se o respeito e a compreensão da diversidade dentro da multiplicidade de culturas envolvidas na sala de aula. Investe-se na cultura da criança e de sua família, no respeito às diferenças culturais, que não se restringe só a cultura das etnias, mas na questão de gênero, de forma que se compreenda e se respeite essa diversidade.



Consideramos que o multiculturalismo no campus pesquisado está em uma zona tênue entre o multiculturalismo liberal de esquerda e o crítico de resistência, conceituado por McLaren (1995), pois, ora se ouvem as questões dos alunos considerando somente o respeito entre as diferenças e ora se fazem relações com outras culturas levando reflexão, dos alunos, sobre as diferenças culturais.

Díaz (1992) ressalta a importância de que essas mudanças começam na escola e que o professor deva ter conhecimento sobre os fatores que influenciam essa diversidade cultural, seja a questão étnica, social ou de gênero. Completando esse pensamento, Gay (1992), Swisher (1992), Mesquita e Rosado (2004) se referem ao papel do professor e sua capacitação de conhecimentos para trabalhar essa multiplicidade cultural e a importância de diferentes estilos de aprendizagem favorecendo a diversidade por meio das inovações.

O tema transversal pluralidade cultural ou pluralidade étnica (SAMUDA; LEWIS, 1992) deu origem aos primeiros estudos sobre o multiculturalismo. Assim, as questões sociais de transversalidade dos PCNs foram baseadas nas reformas curriculares europeias, principalmente espanholas (DARIDO, 2012; BASTOS, 2010; BRASIL, 1997c) que viram a necessidade dos assuntos sociais serem discutidos na escola e que Candau (2002; 2011) apresenta como sendo a primeira integração do tema cultural em um documento oficial, ressaltando ainda, que essa integração foi a base de muitas lutas realizadas pelos movimentos sociais, o que não poderia ser diferente, visto que o multiculturalismo nasceu dessas lutas.

O multiculturalismo está relacionado com a inter-relação entre as culturas, o respeito ou mesmo à convivência entre elas, dentro de suas diferenças, por isso, o termo intercultural, também é muito utilizado por autores como Candau (2011), Mesquita e Rosado (2004) que buscam essa inter-relação entre as culturas. A interculturalidade pareceu ser um dos caminhos utilizados no campus de São Cristóvão I, quando, ao trabalhar as brincadeiras brasileiras, fizeram uma comparação dos nomes e modos de brincar entre as regiões do Brasil e com a cultura familiar dos alunos.

A preocupação da cultura como conteúdo primordial da educação nos é apresentada por Forquin (1993) por meio da renovação do fazer pedagógico por parte dos professores e da realização de um trabalho que permita que uma complete

a outra, pois uma não se justifica sem a outra. Velozo (2010) destaca que a cultura é dinâmica e que não escapa das transformações sociais, assim, a escola, a educação deve acompanhar e trabalhar essa cultura.

Referindo-nos ao multiculturalismo, dentro de uma visão contemporânea, na qual a necessidade de equalizar as desigualdades, de minimizar o preconceito e discriminações que ocorrem em nossa sociedade, pensamos em um trabalho voltado para a escuta dos alunos. Neira e Nunes (2009) versam sobre a participação do aluno no processo de uma Educação Física na ótica dos Estudos Culturais, trazendo para a escola assuntos arrolados à cultura corporal do movimento fazendo relação com a cultura das crianças e jovens e seu meio social.

Velozo (2010) revela que, pensando na mediação simbólica, a Educação Física pode oferecer aos alunos a oportunidade de aprender coisas novas, reaprender o que já se sabe e socializar esses saberes, levando o alunado à reflexão de suas opiniões sobre a atividade corporal na tentativa de afastá-los de atitudes preconceituosas e excludentes.

Esse movimento de escutar as crianças nas aulas de Educação Física é utilizado pelo campus pesquisado, mesmo que de forma inconsciente e primária. O que já demonstra a preocupação dos professores em ouvir e respeitar a cultura trazida pelos alunos de modo a não cercear, mas sim ampliar seu leque de conhecimento, pois não há preconceito quando se conhece e se respeita o diferente.

Sobre a visão que os professores de Educação Física têm da inter-relação do multiculturalismo com os temas transversais, concluímos que, embora os professores não tenham uma informação acadêmica sobre o multiculturalismo, suas ações, pautadas na pluralidade cultural, têm uma interação clara com o multiculturalismo, pois incluem as relações que os alunos têm com sua cultura, sua etnia, sua condição social e econômica de forma a refletir sobre essas condições valorizando e respeitando cada uma delas. Realizam trabalhos com brincadeiras e jogos populares com reflexões sobre a importância da construção cultural familiar e da comunidade em que se vive, buscando uma reflexão aos direitos de lazer.

Nesta perspectiva, podemos concluir que as reflexões culturais influenciam o meio ambiente do aluno, família e comunidade, o que proporciona uma reflexão da sociedade. Os três eixos: cultura, meio ambiente e sociedade parecem girar como



engrenagens que não podem ser desarticuladas formando um eixo de ligações e transformações constantes entre eles. Porém, o trabalho com o multiculturalismo, no campus, precisa ser mais bem compreendido pelos professores, a fim de colaborar com as reflexões das questões sociais e principalmente culturais envolvidas, e com as relações de poder, colaborando para o objetivo do qual o multiculturalismo se propõe: o de dar voz às culturas subjugadas por outras culturas.

Ao verificar as questões do estudo, podemos responder à questão principal por nós formulada, na qual o multiculturalismo de conhecimento dos professores é mais instintivo do que acadêmico e sem muita compreensão entre a teoria e a prática. As tentativas de trabalhar com o tema acontecem por conta do tema transversal: pluralidade cultural e através de tentativas com erros e acertos, que sempre são discutidos entre o grupo com a intenção de acertar mais do que errar. Porém faz-se necessário um investimento maior do conhecimento do assunto, para que essa elaboração, do trabalho com o multiculturalismo, seja uma construção coletiva do campus.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Capítulo 7. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J. GEWANDSNAJDER, Fernando (orgs). **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Thompson, 2002, p.147-178.

BASTOS, Denis M. Jogos transversais: uma proposta de abordagem dos temas transversais nas aulas de educação física. Buenos Aires, **Revista digital**, ano 14, mar. de 2010. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 16 out. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997c, V.8.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997e, V 10.

_____. Presidência da casa civil. **Lei 11.645**. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> 2008. Acessado em: 11 de out. de 2013.

CANDAU, Vera M. F. Sociedade, Cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 125 – 161, ago., 2002.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F.; Candau, Vera M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CUNHA JUNIOR, Carlos F. F. da; NOZAKI, Hajime T.; NASCIMENTO, Marcos A. do. A 'Escola Faria Júnior' de educação física: memórias de aprendizes. IN: LEBRE, Eunice; BENTO, Jorge. **Professor de educação física: ofícios da profissão**. Porto: FCDEF UP, 2004, p.17 – 26.

DAOLIO, Jocimar (coord.). DAOLIO, Jocimar (coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DAOLIO, Jocimar. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, Jocimar (coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física e Temas Transversais na Escola**. Campinas: Papirus. 2012.

DÍAZ, Carlos F. The next millenium: a multicultural imperative for education. In: Díaz, Carlos F. (ed.) **Multicultural education for the 21st century**. Washington, SRS/NEA, 1992, p. 12 – 22.

DINIZ, Irla K. dos S.; MILANI, Amanda G.; FERREIRA, Aline F. Pluralidade Cultural. In: DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Educação Física e Temas Transversais na Escola**. Campinas: Papirus, 2012, p. 73 – 120.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: MARTIN W. Bauer. Gaskell (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GAY, Geneva. Effective teaching practices for multicultural classrooms. In: DÍAZ, Carlos (ed.). **Multicultural education for the 21st century**. Washington, SRS/NEA, 1992, p. 38 – 56.

GIL, Antonio C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67 – 80.



JONES, Franklin P. Pesquisa qualitativa. In: THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012, p.373 – 390.

MCLAREN, Peter. White terror and oppositional agency: towards a critical multiculturalism. In: SLEETER, Christina E.; McLaren, Peter. **Multicultural Education, critical pedagogy and the politics of difference**. Albany: SUNY, 1995.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992.

MESQUITA, Isabel; ROSADO, António. O desafio da interculturalidade no espaço da educação física. In: LEBRE, Eunice; BENTO, Jorge. **Professor de educação física: ofícios da profissão**. Porto: FCDEF UP, 2004, p.133 – 148.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NEIRA, Marcos G. *A educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica*. **Currículo sem Fronteiras**. (sem cidade) v.8 n. 2, Jul/Dez. 2008, p.39 – 54.

NEIRA, Marcos G. **Ensino da educação física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.33, n.3, p.671-685, jul/set. 2011. Disponível em:<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>> Acesso em 24 nov.2012.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEGRINE, Airton. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, Vicente M.; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.) **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

SAMUDA, Ronald J.; LEWIS, John. Evaluation practices for the multicultural classroom. In: DÍAZ, Carlos F. **Multicultural education for the 21st century**. Washington, SRS/NEA, 1992, p.97 – 111.

SCHILLING, Jan. On the Pragmatics of Qualitative Assessment. Designing the Process of Content Analysis. **European Journal of Psychological Assessment**, Vol.22(1), p. 28-37, 2006.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMÕES, Márcia; BARCELOS, Roberta (orgs). **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Universidade Salgado de Oliveira. Niterói: UNIVERSO, 2006.

SOUZA, Márcia M. De. Qualificação de professores do Ensino Básico para educação sexual por meio da pesquisa-ação. **Ciências e Cuidados com a Saúde**. São Paulo, v. 9, n.1, p. 91 – 98, jan/mar., 2010.

SWISHER, Karen. Learning styles: implications for teachers. In: DÍAZ, Carlos F. (ed.). **Multicultural education for the 21st century**. Washington, SRS/NEA, 1992, p. 72 - 84

VELOZO, Emerson L. A educação física como prática cultural nos faz reconhecer e considerar sua tradição criada ao longo de décadas. In: DAOLIO, Jocimar (coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

