

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**A PLURALIDADE CULTURAL E AS MANIFESTAÇÕES DE CULTURA
RELIGIOSA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BUSCA
EXPLORATÓRIA REALIZADA COM DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

PALOMA TAVARES FERREIRA ROCHA

SÃO PAULO

2013

**A PLURALIDADE CULTURAL E AS MANIFESTAÇÕES DE CULTURA
RELIGIOSA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BUSCA
EXPLORATÓRIA REALIZADA COM DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

POR

PALOMA TAVARES FERREIRA ROCHA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho como requisito para
a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal
Mas Dias

SÃO PAULO

2013

Rocha, Paloma Tavares Ferreira.

A pluralidade cultural e as manifestações de cultura religiosa nas aulas de educação física: uma busca exploratória realizada com docentes do Ensino Fundamental. São Paulo. / Paloma Tavares Ferreira Rocha. 2013. 77f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2013.

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

Educação Física Escolar. 2. Religião. 3. Complexidade.
I. Dias, Elaine Teresinha Dal Mas. II. Título

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias (UNINOVE) – Presidente da banca

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri (UNINOVE)

Profa. Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon (UNICSUL)

Profa Dra. Branca Jurema Ponce (PUC-SP)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão (coordenador do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNINOVE)

In memoriam, *dedico este trabalho a minha mãe, Sonia Maria Tavares Ferreira, um exemplo de amor e bondade.*

Também a meu querido pai, Waldir Luiz Ferreira, que, sempre presente, contribuiu com apoio e incentivo para meu contínuo crescimento intelectual.

As minhas irmãs, Luzia e Mariana, pela compreensão e pelo orgulho que sempre demonstraram ter de minhas escolhas e conquistas.

E, em especial, a meu amado esposo, Diego Laudano Rocha, que compreendeu minhas ausências, apoiando e vivendo intensamente essa experiência.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento é para uma pessoa que tornou possível a realização deste trabalho e contribuiu imensamente para seu desenvolvimento, o querido mestre prof. Dr. José J. Queiroz. Suas orientações colaboraram não somente para a realização deste estudo, como também para meu crescimento enquanto educadora. Obrigada pelo apoio e respeito que sempre dedicou a mim e a meu trabalho.

Agradeço também a professora e orientadora Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias pela prontidão imediata em colaborar com minha pesquisa. Seu suporte e incentivo foram determinantes para a continuidade da pesquisa, além de sua intensa dedicação para a conclusão deste trabalho.

Agradeço ao professor Dr. Marcos Antônio Lorieri, que sempre se dispôs a contribuir com o que fosse necessário.

A todos os docentes que, no decorrer da pesquisa, me auxiliaram com conhecimentos teóricos de diferentes disciplinas.

A UNINOVE que, através da bolsa de estudo, possibilitou a realização deste sonho.

A revisora do texto, Regiane Monteiro Pimentel Barboza, pela sua sincera e verdadeira amizade, acoplada a seu profissionalismo, que deram o sentido que faltava à redação do trabalho.

Aos colegas e amigos que, através das trocas de conhecimentos, proporcionaram um grande apoio para meu avanço nos estudos.

*“A educação não cria o gênio, mas oferece-lhe,
por vezes, oportunidade para se revelar.”*

Leoni Kaseff

“Nada é permanente, exceto a mudança.”

Heráclito

RESUMO

Este trabalho propõe analisar a presença de manifestações corporais que são decorrentes da cultura religiosa dos alunos do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física (EF) e seu reconhecimento pelos docentes. Trata-se de uma pesquisa exploratória realizada com seis professores de EF de escolas distintas de Ensino Fundamental. A partir da análise do conteúdo das entrevistas gravadas e transcritas, foram estabelecidas as seguintes categorias temáticas: a percepção da pluralidade cultural na aula de EF e sua relação com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a EF; a religião e as religiosidades entre os fatores culturais na EF, se são percebidas e como são trabalhadas em sala de aula; e a relação entre essas percepções e as manifestações da religião como cultura pela corporeidade. As questões levantadas foram analisadas à luz do “Pensamento Complexo” formulado por Edgar Morin e a partir das orientações dos PCNs, levando em conta a proposta deste estudo. Concluímos, diante da pesquisa, que não é possível afirmar categoricamente que a cultura religiosa está presente nas manifestações corporais expressas em aula, assim como não é possível sustentar que existe determinada percepção dos professores em relação a essas manifestações. Contudo, há indícios que nos levam a considerar o desconhecimento, por parte dos docentes, desses aspectos, assim como da identificação da religião como algo pertencente à pluralidade cultural. No entanto, cabe ressaltar que o universo pesquisado foi limitado e não sustenta generalizações. Pensar em uma EF complexa requer um olhar abrangente que compreende o ser humano em sua totalidade, e Edgar Morin, a partir do Pensamento Complexo, poderá contribuir nesse sentido.

Palavras-chave: Educação Física escolar, ensino fundamental, religião, pluralidade e complexidade.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the presence of corporal manifestations due to the religious culture of Primary School students in Physical Education classes (P.E.) and their recognition by the teachers. This work is a exploratory survey held with six P.E. teachers of distinct Primary Schools. From the analysis of the content from the recorded and transcribed interviews, the following thematic categories were established: the perception of the cultural plurality in P.E. classes and its relation to the proposals of the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) to P.E.; the religion and the religiosities between the cultural factors in P.E., if they are noticed and how they are worked in class; and the relation between these perceptions and the manifestations of religion as a culture by the corporeity. The raised questions were analyzed in the light of the “complex thinking” formulated by Edgar Morin and from the PCNs’ orientations, considering this work’s proposal. We concluded, in the face of the research, that it is not possible to affirm categorically that the religious culture is present in the corporal manifestations expressed in class, nor it is possible to support the existence of a certain perception from the teachers about these manifestations. Nevertheless, there are indications that lead us to consider the unawareness, by teachers, of these aspects, as well as the religion’s identification as something belonging to cultural plurality. However, it is important to stress that the group studied was limited and does not sustains generalizations. To think of a complex P.E. requires a comprehensive look at what comprises the human being in its entirety, and Edgar Morin, with his complex thinking, can contribute in this sense.

Key words: Physical education, primary school, religion, plurality and complexity.

SUMÁRIO

Memorial.....	10
Apresentação da Pesquisa.....	16
Capítulo 1. Religião no âmbito da cultura e da pluralidade cultural.....	21
1.1 Cultura e religião.....	21
1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: uma visão geral.....	26
1.3 A pluralidade cultural e a religião nas manifestações de cultura corporal de movimento segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	29
Capítulo 2. Edgar Morin e as contribuições do Pensamento Complexo.....	34
2.1 Edgar Morin e a Complexidade.....	34
2.2 O <i>imprinting</i> cultural.....	36
2.3 A importância da Corporeidade.....	38
Capítulo 3. A pluralidade cultural e as manifestações corporais de culturas religiosas nas aulas de Educação Física: uma busca exploratória.....	42
3.1 As entrevistas.....	43
3.2 O agrupamento em blocos temáticos.....	55
Capítulo 4. Leitura interpretativa: uma análise a partir dos PCNs e do Pensamento Complexo.....	63
Considerações finais.....	73
Referências bibliográficas.....	75

Memorial

Meu nome é Paloma Tavares Ferreira Rocha, descendo de uma família pequena e humilde, que sempre incentivou a mim e minhas irmãs para que buscássemos conhecimento acadêmico e profissional.

A Educação Básica, cursei em uma escola estadual, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A sala da qual fazia parte, durante todo o período de minha formação, foi considerada a melhor sala da escola pelo seu desempenho e disciplina. Minha trajetória nesse ciclo constituiu-se um importante momento em minha vida, representando não só um posicionamento enquanto estudante, como também um entendimento da educação pelo olhar discente (também fui integrante do Grêmio Estudantil, o que ajudou muito na minha compreensão da rotina escolar e das atribuições dos diversos setores que compõem uma escola).

Durante esse período, participei de campeonatos escolares de voleibol, nos quais a iniciação e o aperfeiçoamento esportivo eram realizados a partir de atividades extracurriculares. A relação entre professor e aluno nessas atividades era diferente daquela mantida na rotina escolar. Vivenciei momentos de exclusão e de exposições constrangedoras que me deram condições de ter um olhar diferenciado para o profissional que exercia o papel de professor da turma – o professor de Educação Física. Apesar do interesse em participar de campeonatos, nunca fui uma aluna que se destacava pela habilidade em qualquer modalidade esportiva. Mas foram essas experiências que me fizeram optar pela carreira profissional de Educação Física, mesmo que nem todas tenham sido prazerosas e interessantes. Pelo contrário, apesar da decepção ocasionada pela relação com a professora de Educação Física, a busca pela área esteve presente.

Ao finalizar esse ciclo, no ano seguinte (em 2003), ingressei em um curso preparatório para o vestibular.

No final desse ano, ingressei na Universidade Presbiteriana Mackenzie, já que não obtive pontuação suficiente para ingressar em uma instituição universitária pública de ensino.

Como graduanda obtive um bom aproveitamento, com um histórico escolar com médias de 8 a 10 pontos. Participei dos eventos acadêmicos oferecidos, como Encontros

de Iniciação Científica, Semana da Educação Física, Grupo de Estudo e Pesquisa em Crescimento e Desenvolvimento Humano, e de atividades de extensão universitária, como o Dia do Mackenzie Voluntário e o evento de Matroginástica com a comunidade local.

Durante o curso, meu interesse inicial, associado às modalidades esportivas, mudou para a Licenciatura e atuação profissional no âmbito educacional. Professores experientes, como minha orientadora no trabalho de conclusão de curso, professora Rita de Cássia Garcia Verenguer, foram espelhos de atuação íntegra de profissionais da Educação.

Graduada em Educação Física no ano de 2007, em janeiro de 2008 ingressei na rede Municipal de Guarulhos, ocupando o cargo de funcionária efetiva a partir da classificação em 14º lugar no concurso público correspondente. Neste município, a disciplina Educação Física não tinha espaço como componente curricular e era oferecida dentro das escolas através do Programa Segundo Tempo, em que as aulas eram disponibilizadas antes ou depois do horário normal de aula. Como se tratava do meu primeiro emprego como professora de Educação Física, construí minha identidade profissional a partir das relações estabelecidas, dos fatos que presenciei, dos alunos que ensinei, dos profissionais com quem trabalhei e de toda a comunidade.

Trabalhei nessa rede de ensino durante aproximadamente dois anos, e pude presenciar a falta de incentivo e de credibilidade da Educação Física como área de conhecimento. Percebi que fatores culturais influenciam na vivência e interesse dos alunos nas práticas oferecidas. Mesmo tendo conhecimento desse fator durante a formação acadêmica, só na prática pude presenciar as evidências que demonstram o quanto a Educação Física deveria ser reconhecida e trabalhada com responsabilidade, pois se revela significativa para a comunidade escolar. Mesmo rejeitada ou limitada, ainda assim, ela é um fator que pode influenciar na sociedade.

Em aula, ocorreu uma situação que marcou meu início de carreira: eu tinha uma turma de alunos do 1º ano do ensino fundamental, com 6 anos de idade, e, em uma das atividades em aula, o aluno me desrespeitou se negando a fazer uma das tarefas. Por isso, pedi que ele se sentasse na lateral da quadra, pois não iria mais participar da aula naquele momento. Ele se recusou a sair. O menino estava vestindo uma camiseta com a escrita “*Exército de Jesus*”. Pedi que as crianças continuassem a aula e ele ficou sentado no meio da quadra, atrapalhando, tentando derrubar os que se aproximavam dele. Em

um instinto momentâneo, me exaltei com a situação, e pedi que ele se levantasse. Ele se recusou. Peguei em seu braço, ele começou a gritar e tentar me morder. As outras crianças se assustaram e pararam a brincadeira. Tirei o menino da quadra, enquanto ele gritava e me chutava. Após o ocorrido, fui informada de que o aluno estava muito violento, com o pai preso, e estava sendo criado por uma tia que dava pouca atenção à sua formação. Revendo a situação percebi que a mediação não se faz só nas orientações de conteúdo, mas também diante das necessidades educacionais que envolvem fatores emocionais e sociais dos alunos. A compreensão disso me levou a considerar outros fatores para a elaboração e desenvolvimento de uma aula. Ensinar seres humanos requer não só conhecimento, mas a habilidade de reconhecer a diversidade presente e suas implicações na aprendizagem.

No ano de 2009, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar, na Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Lá tive contato com profissionais que me possibilitaram um olhar diferenciado sobre a prática docente, sobre o papel da escola e da Educação Física. Entre as disciplinas cursadas, tive maior identificação com a de “Cultura e Sociedade na Educação”. Com ela aprendi que a cultura dentro do âmbito escolar incide sobre o currículo e deve ser considerada como eixo principal para o desenvolvimento dos saberes da educação básica. Nessa perspectiva, trabalho nas minhas aulas de Educação Física saberes que fazem parte do cotidiano das pessoas, identificando, ampliando e se aprofundando nas práticas corporais culturalmente reconhecidas. Nesse caminho, o professor que ministrava a disciplina, Antonio Cesar Lins Rodrigues, me convidou a participar do grupo de estudos e pesquisa em Educação Física Escolar, da Universidade de São Paulo, com o professor Marcos Garcia Neira. Comecei a participar das reuniões quinzenais e a me interessar por pesquisas que contribuíssem para o conhecimento dos professores de Educação Física com relação à abordagem cultural. No grupo, pude observar alguns estudos sendo realizados nesse âmbito e pude notar como a cultura, expressa em diversos setores, pode influenciar na compreensão das propostas educacionais pelos estudantes. Recebi o incentivo do professor da especialização para tentar o processo seletivo para ingressar no mestrado, mas naquele momento não me sentia segura quanto ao projeto de pesquisa que poderia desenvolver.

Consegui avançar nesse processo num curso de extensão universitária que realizei na Universidade de São Paulo, denominado “Cultura Corporal de Movimento:

implicações sobre a prática”, que tinha como principal objeto de estudo as práticas profissionais e o aprofundamento dessa concepção de ensino.

No mesmo ano, a Universidade Nove de Julho convidou os alunos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a participar de um novo programa chamado “Programa de Formação do Futuro Professor”, que tinha por objetivo formar, selecionar e contratar novos professores para a graduação. Inscrevi-me no programa, que era realizado aos sábados durante todo o 2º semestre de 2009, sem a possibilidade de faltas, já que isso poderia representar o desligamento do programa visto que a participação era critério de avaliação para sua continuidade. As turmas de alunos compunham cerca de 10 salas, cada uma com 50 alunos em média. Na última semana de curso os estudantes selecionados compunham uma única sala com cerca de 60 alunos.

No decorrer do curso aprofundamos estudos sobre a prática docente no Ensino Superior, as estratégias de ensino, o papel do professor, o papel da universidade, entre outros assuntos. Também foi necessário um estágio, a fim de acompanhar um profissional da Universidade que ministrasse aula na área relacionada à nossa formação. Concluí o curso, recebendo um certificado de aprovação do programa.

No início do ano seguinte, em 2010, fui chamada para apresentar meus documentos à universidade e fui contratada para atuar como docente nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia.

Também no início de 2010 recebi a resposta do concurso público do Município de São Paulo, que realizei no ano anterior, sendo aprovada na 12ª colocação.

Em abril de 2010 assumi o cargo de Professora de Educação Física do Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura de São Paulo e me desliguei do cargo ocupado no município de Guarulhos. Deu-se então, em 2010, o início de uma bela jornada para cumprir as exigências profissionais.

Na escola, vivi situações em que as aulas de Educação Física fugiam do controle ou da minha preparação enquanto professora. Como minha formação tinha como base a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física, em aulas propostas recebi recusas que fugiam das expectativas. Aspectos sociais e afetivos eram esperados, no entanto, outro fator cultural se evidenciou: a religião. Tive alguns alunos que se posicionaram contra conteúdos como dança (*funk*) e brincadeiras populares (“menina pega menino”); apareceram prescrições e hábitos religiosos que não

permitiam determinados comportamentos. Até vestimentas inapropriadas para as atividades tive que tolerar por imposição de crenças religiosas, mas sem saber até que ponto essas crenças justificariam ou não a exclusão das práticas corporais previstas nas aulas.

Como mencionado anteriormente, um professor muito competente se mostrou interessado em me ajudar e me estimulou a refletir sobre a possibilidade de ingressar no mestrado. Seu apoio, juntamente com minhas experiências profissionais e expectativas de ensino na área, despertaram em mim um desafio tentador: dissertar em um projeto de mestrado sobre a religião como aspecto cultural que, de um lado, influencia a prática corporal dos alunos em aulas de Educação Física e, de outro lado, se expressa em manifestações corporais.

Concomitante a isso, na Universidade, me deparei com um universo repleto de saberes que, em sua maioria, eu desconhecia. A importância da titulação acadêmica para a prática docente ficou evidente por dois motivos: 1) pela necessidade de aprofundamento com vistas à preparação para a atuação docente em nível superior. Além de conhecer os conteúdos era necessário ir mais a fundo pelo caminho da pesquisa, requisito importante para um ensino de qualidade; 2) o segundo motivo, também muito claro, é a valorização do profissional de Educação Física decorrente da sua titulação, que lhe abre as portas para a carreira profissional.

Diante desse cenário, optei por me inscrever para o processo seletivo do mestrado na Universidade Nove de Julho, com a certeza de que, se aprovada, estaria aprofundando um tema de extrema relevância para a Educação Física, e que esses estudos possibilitariam um avanço profissional. Desconhecendo o processo, os professores orientadores e as exigências, me preparei. Estudei para a prova e escrevi a proposta de pesquisa.

Com grande alegria recebi a aprovação e em 2011 ingressei na turma de mestrandos da Universidade Nove de Julho tendo o professor José J. Queiroz como orientador.

Mas não tinha a consciência do que me esperava. Fui surpreendida com o rigor de um curso *stricto sensu* e com a competência e acolhida dos profissionais que encontrei. Aprendi e ampliei minhas competências a partir da convivência com professores que tive. Mesmo já tendo algumas habilidades, percebi que algumas delas

não tinham consistência, assim o curso e suas disciplinas e atividades transformaram meu modo de agir enquanto educadora e pesquisadora.

Na disciplina Metodologia do Ensino da Pesquisa pude ver o quanto a organização e a dedicação se fazem necessárias para o desenvolvimento de uma pesquisa. O planejamento também é essencial. Essa disciplina contribuiu para um importante amadurecimento. Em Complexidade e Educação pude compreender de forma mais abrangente a teoria da complexidade, com verdadeiro reconhecimento de sua importância no cenário educacional; no desenvolvimento da disciplina, fiz o seminário do livro de Edgar Morin, *Método 6 – Ética*, que me possibilitou um outro olhar para as relações entre os seres humanos e também para as relações educacionais. Na disciplina Pós-Modernidade e Educação foi possível compreender esse fenômeno chamado de pós-modernidade, seu surgimento e suas diversas interpretações – o que me ajudou no entendimento e análise do cenário atual da sociedade. Além de outras disciplinas, como Clássicos em Educação e Teorias da Educação, que fizeram importantes contribuições em minha formação e direcionaram meus interesses na pesquisa e na minha atuação enquanto docente.

Encontrei dificuldades, pois não sabia o quanto seria difícil conciliar a vida profissional com os estudos. Isso, em parte, me causou e me causa uma angústia, que por vezes tira o brilho desse momento especial de minha vida.

Quando estou estudando, ou em aula, ou em orientação, percebo o gosto e o prazer pelo que faço. Estudar, pesquisar, frequentar um ambiente com pessoas de grande saber fizeram e fazem de mim uma profissional mais competente. Mas ainda assim, o dia a dia profissional, estressante e exigente, rouba parte do tempo para a pesquisa. Hoje percebo que é muito difícil pesquisar e trabalhar ao mesmo tempo, e, por isso, entendo o despreparo de muitos profissionais diante das dificuldades encontradas.

O mestrado teve um grande significado e representa um avanço significativo em minha formação profissional.

Apresentação da Pesquisa

Motivação da autora

Este trabalho surgiu a partir de experiências na docência da Educação Básica, onde identifiquei características culturais que se evidenciavam nas aulas de Educação Física. Verifiquei divergências entre culturas, que por vezes provocavam mal-estar entre os alunos e até mesmo o afastamento da disciplina, embora esta seja um componente do currículo da Educação Básica. Como exemplo, poderia citar uma ocasião em que uma aluna da 5ª série se recusou a estudar e a discutir o ritmo musical *funk*, pois sua prática religiosa não o permitia; também dei aula a alunas que se apresentavam com vestimentas inadequadas para os exercícios e práticas corporais, por força de suas concepções religiosas. A partir daí, percebi a exigência de um maior conhecimento sobre o assunto, e, em conversas com colegas, passamos a refletir sobre a importância a ser dada à religião dos alunos considerando a pluralidade cultural do nosso contexto social.

Também no curso de especialização em Educação Física escolar que frequentei notei aspectos relacionados à cultura da criança que influenciam o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e das diferentes disciplinas.

Foram essas reflexões e questionamentos que me levaram a optar pelo tema da presente pesquisa, a saber: A pluralidade cultural e as manifestações corporais de cultura religiosa nas aulas de Educação Física: uma busca exploratória realizada com docentes do Ensino Fundamental.

Estado da arte

Fomos em busca de referências que tratam do objeto de estudo. No entanto logo percebi a dificuldade em localizar bibliografia pertinente. Alguns estudos se aproximam do objeto, mas não adentram sua especificidade. Por exemplo, Luciana de Almeida Campos (2006), em um trabalho intitulado *Evangélicos, Cultura Popular e Ensino Religioso: A escola pública laica pode prescindir dessa discussão?*, examina o aumento de pentecostais e de outras denominações religiosas de pequeno, grande e médio porte e a influência dessas instituições nas famílias de classes populares. A autora refere-se a

Valla (apud Campos, 2006, p.4), que afirma que “defender uma escola laica não nos exime de refletirmos sobre a religião na vida de nossos alunos”, e amplia essa asseveração concluindo que:

“a escola pública laica, as escolas privadas confessionais ou não, os docentes, os cursos de formação de professores, a sociedade civil de maneira geral não podem mais se eximir de uma séria e urgente reflexão sobre a religião e suas diversas articulações com a política, com a educação.” (CAMPOS, p.16)

Ana Carolina Capellini Rigoni (2008), em sua dissertação de mestrado com o título *Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a Educação Física escolar*, apresenta conceituações sobre a religião a partir de Marcel Mauss, Durkheim e Clifford Geertz. Em sua pesquisa, busca compreender as visões e os cultos presentes em uma instituição religiosa, mais especificamente a Igreja Evangélica Assembleia de Deus (em Campinas), e verifica, ainda, o quanto a religião evangélica influencia no corpo das meninas, de que maneira elas entendem como recebem educação religiosa e como enxergam as aulas de Educação Física.

Claudia Maria Guedes (1995), em sua pesquisa *Corpo: tradição, valores, possibilidades do desvelar*, trabalha com concepções de corpo na esfera da religião; pautada em estudiosos como Platão, Descartes, Kant e Hegel, apresenta as dicotomias entre corpo e mente, corpo e espírito e corpo e alma.

Como se vê, são trabalhos importantes que se aproximam do nosso tema e colaboram com subsídios bibliográficos, mas não têm as mesmas preocupações do nosso objeto. Sua aproximação temática justifica-se também pela ênfase dada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, em geral, e aos específicos para a Educação Física com relação à pluralidade cultural presente na escola e a necessidade de conhecê-la e valorizá-la. Podemos considerar várias particularidades culturais que estruturam a pluralidade mencionada nos Parâmetros, sendo a religião uma delas.

Justificativa

Na área acadêmica, pouca atenção tem sido dada à pluralidade cultural citada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial no que tange à presença e à

relevância das manifestações corporais da religião dos alunos nas aulas de Educação Física. Daí a necessidade de pesquisas para aprofundar esse aspecto.

Também é relevante ressaltar que as práticas corporais são impregnadas de significados e muitas vezes expressam fatores culturais religiosos que interferem nas práticas dos estudantes em sala de aula.

Objeto e seus limites

Nosso objeto é a disciplina Educação Física, componente curricular obrigatório na Educação Básica. O foco da análise é a pluralidade cultural tomando como ponto de partida as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entre as várias manifestações da pluralidade cultural na Educação Física privilegiamos, neste trabalho, as manifestações de religiosidade. Interessa-nos pesquisar, com relação à cultura religiosa, as expressões corporais que a manifestam e a presença, ou não, dessas manifestações no âmbito da Educação Física. Nossa proposta limita-se ao Ensino Fundamental.

Problematização/Questões

Os problemas centrais que desencadeiam esta pesquisa são: a presença de manifestações corporais de cultura religiosa nos discentes nas aulas de Educação Física e o reconhecimento de como e se os docentes percebem essas manifestações corporais decorrentes da cultura religiosa dos alunos.

Hipótese

A diversidade cultural relativa à religiosidade está presente em manifestações corporais no cotidiano da Educação Física, mas não são notadas; por vezes, são silenciadas, ignoradas ou descartadas.

Objetivos ou resultados esperados

- Apontar para a importância da religiosidade como cultura veiculada pelo corpo nas aulas de Educação Física.

- Enfatizar a necessidade de uma prática docente de valorização e inclusão das manifestações corporais de cultura religiosa na cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa exploratória realizada com professores de Educação Física em escolas de Ensino Fundamental. Os procedimentos adotados serão explicitados no prólogo do terceiro capítulo, que será dedicado à pesquisa de campo.

Organização do corpo da dissertação

Capítulo 1. Religião no âmbito da cultura e da pluralidade cultural.

Neste capítulo iremos abordar alguns conceitos associados à cultura e a pluralidade cultural, e a partir dessas conceituações identificamos fatores que se ligam a religião.

Nossa análise utilizou como referencial os seguintes estudiosos: Carlos Rodrigues Brandão, Clifford Guertz, Lucia Santaella e Edgar Morin.

Capítulo 2. Edgar Morin e as contribuições do Pensamento Complexo.

Diante de nossa escolha em trabalhar a complexidade para a análise dos dados, nesse capítulo trouxemos alguns aspectos que compõe o pensamento complexo, além de dados sobre a história de vida do autor.

Capítulo 3. A pluralidade cultural e as manifestações corporais e culturais religiosas nas aulas de Educação Física: uma busca exploratória.

Neste capítulo apresentamos a proposta metodológica da pesquisa e a descrição, na íntegra, das entrevistas realizadas com 6 professores de educação física.

Para análise das informações obtidas através das entrevistas foram realizados agrupamentos em três blocos temáticos.

TEMA 1. A percepção da pluralidade cultural na aula de EF e sua relação com as propostas dos PCNs para a EF

TEMA 2. A religião e as religiosidades entre os fatores culturais na EF (se são percebidas e como são trabalhadas em sala de aula).

TEMA 3. A relação entre essas percepções e as manifestações da religião como cultura pela corporeidade.

Capítulo 4. Leitura Interpretativa: uma análise a partir dos PCNs e do Pensamento Complexo

Neste capítulo analisamos as entrevistadas relacionando com as orientações dos PCNs e com os princípios do Pensamento Complexo.

Capítulo 1. Religião no âmbito da cultura e da pluralidade cultural

Neste capítulo trabalhamos algumas noções teóricas como preâmbulo para o entendimento e a análise das manifestações corporais de cultura religiosa nas aulas de Educação Física.

No que tange à terminologia, em nosso estudo aparecerão os termos *religião*, *crenças*, *religiosidade* e *mitos*, cujos conceitos se aproximam, mas não são sinônimos. *Religião*, do verbo latino *religare*, indica um sistema cultural de crenças, organizado em hierarquia, com definição da filiação, distinção entre clérigos e leigos; possui cultos e liturgias, com o objetivo de ligar o fiel a uma ou a várias divindades. Tem, em geral, um caráter público. O elenco classificatório da religião é muito extenso.

Já a *crença*, derivada do verbo *crer*, é a atitude de aceitar e praticar uma fé dirigida a algo sobrenatural. É um conceito mais amplo, que não implica, necessariamente, a estruturação própria das religiões.

Religiosidade é um conceito que possui um aspecto essencialmente fenomenológico de vivências ou experiências religiosas. São formas gerais de vivenciar o fenômeno religioso por parte de indivíduos ou de grupos ou determinadas épocas históricas. Como exemplo, fala-se da religiosidade católica, protestante, mulçumana, judaica, budista, espírita, indígena, afro-brasileira, popular, medieval, moderna, pós-moderna etc.

No primeiro tópico, apresentamos noções de cultura. No segundo tópico, abordamos uma visão geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No terceiro, adentraremos o documento voltado à Educação Física, apontando a presença e a importância da religião no âmbito da pluralidade cultural e da cultura corporal de movimento.

1.1 Cultura e religião

Para compreender os conceitos de *cultura* e *pluralidade cultural*, centrais nessa investigação, vamos recorrer a alguns estudiosos, como Carlos Rodrigues Brandão, antropólogo e educador brasileiro; Lucia Santaella, estudiosa na área da semiótica; o antropólogo Clifford Geertz; e o filósofo e antropólogo Edgar Morin.

A cultura vem sendo popularmente conceituada como saberes, práticas e conhecimentos de uma determinada comunidade. Outra forma de conceituar o termo, partindo do senso comum, é vinculá-lo ao grau de instrução e/ou conhecimento de determinado sujeito, como ocorre na seguinte afirmação: “*Marcos é uma pessoa estudada, tem cultura*”.

No cotidiano, os hábitos e gostos populares das camadas mais pobres já foram vistos como exemplos de falta de “cultura”, pois o termo “culto” era atribuído a classes econômicas privilegiadas que usufruíam de um alto padrão de consumo.

Nos anos 1980, Carlos Rodrigues Brandão estudou a cultura popular dos anos 1960, visando refletir sobre a polissemia do termo *cultura* sob o ponto de vista da educação na época.

Segundo Brandão (1985), o acesso de grande parte da população à educação, foi um dos fatores que tornaram a escola pública detentora de uma cultura que a minoria elitista considerou “vulgarizada”. No entanto, o acesso dessa população ao ensino público agora é considerado um enriquecimento da chamada “cultura erudita” a partir da inserção da cultura popular no ambiente escolar.

Cultura é, nos dias atuais, um termo amplamente utilizado e polissêmico. Brandão (1985) caracteriza a cultura da seguinte forma:

De modo concreto, a cultura inclui objetos, instrumentos, técnicas e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social, de normas, palavras, ideias, valores, símbolos, preceitos, crenças e sentimentos. Destarte, ela abrange o universo do mundo criado pelo trabalho do homem sobre o mundo da natureza em que o homem é parte. Aquilo que ele *fez* sobre aquilo que lhe *foi dado*.
(grifos do autor, p. 20)

Essa caracterização remete à produção do homem na natureza, ao seu trabalho como cultura produzida, seja na concretude dos objetos, seja na subjetividade da ação humana. O homem é sujeito da história, cria a cultura amparado no momento em que faz a história. Vale assinalar que, sendo a cultura produzida pelo homem, sua integral realização como ser humano inclui uma concepção ética, vinculada também a aspectos políticos e religiosos.

O autor ressalta que o trabalho do homem de criar e modificar o mundo também reflete em transformações no próprio ser humano, conforme se pode ler no seguinte trecho do jornal *Ação Popular* (apud Brandão, 1985, p.23):

Como ser histórico o homem é um ser cultural. Compreendendo e transformando a natureza ele a humaniza; reconhecendo o outro ele se humaniza. Assim ele cria um mundo propriamente humano que é o mundo da cultura, o mundo histórico. (p. 131)

Brandão (1985) conclui com a seguinte conceituação de cultura: trata-se da natureza transformada e significada pelo homem, que garante a realização do ser humano no mundo. Repensar a cultura requer repensar a sua ética, a sua política e o seu projeto humanizador. Portanto, trabalho, história e religião são ingredientes fundamentais da cultura, assim como a presença de símbolos, preceitos, crenças e outros aspectos religiosos das culturas.

Clifford Geertz em sua obra principal *A interpretação das culturas* (1989) caracteriza a cultura da seguinte forma:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. (p. 15)

Esses significados atribuídos às relações estabelecidas pelo homem no decorrer da sua história são influenciados pelos diversos segmentos que envolvem o cotidiano, tais como as práticas familiares, sociais, políticas, religiosas, em âmbito nacional ou regional. Quando o autor relaciona a cultura com uma “ciência interpretativa”, ele pretende dizer que ela abrange questões como a subjetividade que se insere nessa busca por significados. A utilização do termo “ciência” não se refere à ideia já concebida de ciência empírica que tem por característica fundamental a exatidão. A cultura como ciência parte de significados que são atribuídos a singularidades que fogem a um padrão, pois trata das *teias* tecidas pelos sujeitos.

Geertz dedica o capítulo quarto do livro *A interpretação das culturas*, no qual discorre sobre a religião como sistema cultural e aponta, à guisa do paradigma, que:

Os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o olhar de um povo – o tom, o caráter e qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticas – e sua visão de mundo, o quadro do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre a ordem. (1989, p. 103-104)

Continuando a sua explicação, Geertz aponta a razão da plausibilidade intelectual do *ethos* de um grupo que se expressa na crença e na prática religiosa. Esse *ethos* “torna-se intelectualmente razoável”, porque:

demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptada ao estado de coisas atual, que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como um estado de coisas, especialmente bem arrumado para acomodar tal tipo de vida. (Ibid., p. 104)

Na área da semiótica, em *Culturas e artes do pós-humano* (2003), Lucia Santaella menciona que a palavra *cultura* é derivada do termo latino *cultura*, que significava cultivar o solo, apresentando-se de diversas formas. A autora o compara com o ar, que em todo o lugar está, exceto, no que se pode agarrar.

As definições de cultura são numerosas. Há consenso sobre o fato de que a cultura é aprendida, que ela permite a adaptação humana ao seu ambiente natural, que ela é grandemente variável e que se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais. Um sinônimo de cultura é tradição, o outro é civilização, mas seus usos se diferenciam ao longo da história. (p. 30)

A autora lembra ainda que, apesar das dificuldades na definição dos termos, alguns antropólogos se propuseram a fazê-la, ao que ela contou 164 definições. Ela aponta para uma definição restritiva e outra mais ampla: a restritiva representa a “descrição simbólica de um grupo, da transmissão dessa organização e do conjunto de valores apoiando a representação que o grupo faz de si mesmo, de suas relações com outros grupos e com o universo natural” (Santaella, 2003, p. 32). A mais ampla:

a cultura se refere aos costumes, às crenças, à língua, às ideias, aos gostos estéticos e ao conhecimento técnico, que dão subsídios à

organização do ambiente total humano, quer dizer, a cultura material, os utensílios, o habitat e todo o conjunto tecnológico transmissível, regulando as relações e os comportamentos de um grupo social com o ambiente. (Ibid., p. 32)

Além disso, Santaella recorda que, na área da Semiótica, os elementos culturais têm significado. E têm significado porque são signos. Portanto, as culturas costumam ser chamadas de sistemas de símbolos. Daí a importância da semiótica no estudo das culturas (Ibid., p. 46), como se depreende de suas palavras:

De todo o modo, nos dizem Barnard e Spencer (1996: 137), a história antropológica da cultura começa quando se insiste no uso da palavra cultura no plural, “culturas”, pois nessa pluralidade está a chave do sentido moderno de cultura na antropologia. (Ibid, p. 38)

A pluralidade cultural se manifesta em toda a parte, pois não existe uma única cultura. Principalmente, considerando que ela se encontra sob diversas formas de representação.

Referindo-se à cultura na antropologia, Santaella acessa uma linha de estudiosos que, diante da pluralidade cultural, preferem distinguir subpadrões dentro de uma mesma cultura, que são denominados “sistemas culturais” e dizem respeito a qualquer corpo significativo e organizado de comportamento cultural. Entre os sistemas culturais, a autora indica, como exemplo, os sistemas linguísticos, as afiliações políticas (cidadania, nacionalidade) e a religião. (Santaella, 2003, p. 45).

A teoria da complexidade, por ser um dos nossos principais referenciais de análise, não poderia deixar de aparecer entre as conceituações de cultura.

Em *Método 5: A humanidade da humanidade, a identidade humana*, ao escrever sobre a unidade e a multiplicidade dos humanos, Morin (2003) apresenta “uma definição de cultura que engloba todas as culturas” (p. 61). O autor a define como:

Conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, ritos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e degenera a complexidade social. (Ibid., p. 61)

E especifica os principais aspectos culturais: “em toda a sociedade há música, canto, poesia... há racionalidade e religião, técnica e magia, rito e culto...” (Ibid., p. 61),

considerando a cultura “o primeiro capital humano. Sem ela, o ser humano seria um primata do mais baixo escalão” (Ibid., p. 35). E completa afirmando que:

Como um ser de cultura, o humano manifesta-se em múltiplas faces: ele é racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico, goza, canta, dança, imagina, fantasia. Todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana. (Ibid., p. 63-64)

Fato notável, para o tema de nossa pesquisa, é que em todas as noções de cultura apresentadas pelos quatro autores, sempre aparecem a religião, as crenças e o simbolismo religioso a integrar a polissemia do conceito. Assim como Morin lembra em *Os sete saberes necessários para a Educação do Futuro* (2000): “existe em cada cultura um capital específico de crenças, ideias, valores, mitos e, particularmente, aqueles que unem uma comunidade singular a seus ancestrais, suas tradições, seus mortos” (p. 56-57).

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: uma visão geral

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgem num cenário educacional em que se evidencia a necessidade de um retorno à educação para a formação do cidadão, principalmente em decorrência das mudanças ocasionadas pelo novo milênio. A escola reflete a sociedade atual, com demandas que se particularizam em novas relações de poder, novas relações sociais, novas relações com o conhecimento e em novas relações entre as pessoas. Essas necessidades requisitam a transformação do universo escolar, para responder às atuais solicitações do contexto social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, designa no 2º parágrafo do artigo 1º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, indicando que as instituições de ensino contemplem esses campos em suas propostas curriculares. A LDBEN recomenda que a responsabilidade em estabelecer competências e diretrizes para o Ensino Fundamental (que interessa para o nosso estudo) é da União com a colaboração dos Estados e Municípios. O artigo 26, tendo em vista o currículo a ser desenvolvido pelas escolas, dispõe:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A partir disso, podemos deduzir que o currículo escolar deve atender às expectativas de ensino e de aprendizagem da educação brasileira com flexibilidade para modificações diante de necessidades diversas, entre elas as que se referem à cultura dos alunos. Assim é possível identificar o caráter plural que um documento curricular de ensino deve assumir para atender a diversidade populacional dos que frequentam as instituições escolares.

Segundo Czapski (1998) a elaboração dos PCNs iniciou-se em 1995, com uma versão preliminar entregue para a análise de especialistas e de instituições de ensino. Essa análise levou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) cerca de 700 pareceres que trouxeram informações para a revisão do documento. Diversos debates foram realizados em diferentes regiões do país, incluindo a participação de universidades. Essa movimentação resultou na publicação do documento em 1997, em sua versão final, para os quatros primeiros anos do ciclo do ensino fundamental, conforme aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os PCNs foram organizados em 10 volumes publicados em 15 de outubro de 1997, ano em que se iniciou a elaboração documental para as outras séries do ensino fundamental (5ª a 8ª série – ciclo do Ensino Fundamental II). Czapski (1998) relata que os PCNs não impõem o currículo, mas constituem um “subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular” (p.147).

Claro está que esse subsídio vem para cumprir a LDBEN que, como pontuamos, delega à União, com a colaboração dos Estados e Municípios, a competência em operacionalizar os encaminhamentos curriculares a serem seguidos em todo o território nacional, sem o engessamento de uma obrigatoriedade universal.

Czapski (1998) especifica a composição dos PCNs:

Os dez volumes dos PCN trazem a seguinte divisão: o primeiro, de Introdução, explica as opções feitas e o porquê dos Temas Transversais. Do segundo ao sétimo, abordam-se as áreas de conhecimento obrigatórias no ensino fundamental: Língua Portuguesa,

Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Os três últimos tratam dos cinco Temas Transversais: *Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. (Ibid., p. 148)

No documento de Introdução aos PCNs, nas orientações “*Ao Professor*”, tornam-se evidentes as preocupações no que diz respeito à sua elaboração, como pode ser visto nas indicações de que o documento procurou respeitar as diferenças culturais, regionais e políticas, e também construir referências que sejam comuns em todas as escolas do território brasileiro, de modo que estas sirvam de apoio para discussões, estudos e debates dentro de cada instituição de ensino.

Há também um esclarecimento da situação educacional, decorrente de dados estatísticos, que serviram de embasamento para a construção desse documento. Esses dados possibilitaram elaborar as diretrizes consideradas necessárias para a formação do aluno na educação básica, mais especificamente no Ensino Fundamental.

Além dos volumes que se relacionam com as disciplinas curriculares obrigatórias, encontra-se o que se refere aos Temas Transversais: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Esses temas atravessam os conteúdos específicos de todas as áreas de conhecimento visando à formação integral dos educandos, já indicada pela LDBEN e pela Constituição de 1988. Cabe ressaltar que a terminologia “áreas de conhecimento” é utilizada pelos PCNs, com a seguinte justificativa:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção do termo “área” deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. (BRASIL/MEC/SEF, 1998c, p. 58)

Os documentos de todas as áreas têm uma estrutura comum a saber: 1. Exposição da Concepção de Área; 2. Objetivos Gerais (onde se expõem as competências e capacidades que deverão ser adquiridas ao longo do processo educacional do ensino fundamental de acordo com as especificidades da área); 3. Conteúdos apresentados a partir de blocos/eixos temáticos (a organização do ensino fundamental se dá a partir de 4 ciclos, um para cada 2 anos letivos – visando superar a

fragmentação do conhecimento); 4. Critérios de Avaliação (indicadores visando a reorganização das situações de aprendizagem e não a aprovação ou reprovação); e 5. Orientações Didáticas (que orientam as estratégias de ensino).

1.3 A pluralidade cultural e a religião nas manifestações de cultura corporal de movimento segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais

Dos volumes dos PCNs, o que nos interessa nesse estudo é o que se refere à Educação Física, que tem como principal finalidade introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento.

Gramorelli e Neira (2009) citam Rodrigues (2002), que relata uma mudança de compreensão na concepção pedagógica da área de conhecimento Educação Física a partir dos PCNs e em sua função social, e aponta certa superficialidade do documento no tratamento das abordagens pedagógicas e suas influências no desenvolvimento do trabalho do professor, ante as necessidades do contexto em que se encontra a disciplina no âmbito escolar.

A Educação Física, por sua peculiaridade e sua inspiração histórica e social, exerce intensa preponderância no cotidiano institucional, devido ao seu objeto de estudo que é o corpo, que a todo momento interage, construindo e reconstruindo os conhecimentos que são trabalhados em qualquer uma das áreas de ensino. Entretanto, o papel assumido pelo documento, de orientar e subsidiar as práticas pedagógicas da Educação Física, resultou ineficiente frente à complexidade da disciplina.

Os ciclos que aprofundaremos para análise são o 3º e o 4º, que compõem o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), com base nas orientações curriculares, na pluralidade cultural e mais especificamente no que se relaciona ao espaço destinado à cultura religiosa, considerando a constante referência de que sua elaboração procurou respeitar as múltiplas práticas culturais presentes no território brasileiro.

Um princípio muito valorizado no texto dos PCNs para Educação Física é o da inclusão. Em vários pontos do documento enfatiza-se a necessidade de tornar a prática escolar inclusiva, considerando a heterogeneidade populacional que frequenta as escolas. No entanto, cabe ressaltar que esse processo de inclusão ainda está longe de acontecer de fato, considerando que o ato de incluir não se refere apenas aos portadores de necessidades especiais, mas também aos alunos que, por fatores sociais, financeiros,

étnicos e religiosos não recebem a mesma atenção no processo educacional proposto pelas diferentes áreas. É o que lembra Darido *et al.* (2001):

Quando o professor pode efetivamente ter uma prática inclusiva? Quando apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove o estudante etc. Valorizar todos os alunos independentemente da etnia, sexo, língua falada, classe social, religião, opinião política ou social, deve ser a primeira estratégia do professor. Além desta atitude o professor deve favorecer discussões entre os alunos sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão. O processo ensino-aprendizagem deve ser baseado na compreensão, esclarecimentos e entendimento das diferenças. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos (p. 7).

No que se refere à área de conhecimento Educação Física o princípio de inclusão proposto contribui para a valorização dos sujeitos que venham a se mostrar inaptos à prática motora nas aulas, tendo em vista que a especificidade da área, de acordo com os PCNs, está relacionada com a cultura corporal de movimento e não somente com a ampliação de repertório motor.

Em nossa pesquisa recorreremos aos textos que se referem ao Ensino Fundamental II, que atende as séries 5ª a 8ª, e pela sua nova formulação, que abrange do 6º ao 9º ano. Cabe ressaltar que essa nova formulação atende a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que torna obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 anos, ampliando a duração do ensino obrigatório de 8 para 9 anos. Essa modificação traz ao cenário educacional uma nova perspectiva de ensino, que considera não só a entrada de crianças mais novas na escola, como também estende a possibilidade de outras propostas de ensino e estímulos na educação formal. Com a implementação da lei, as escolas tiveram como data limite para implantação da nova sistemática o ano de 2010, quando todas as escolas em território nacional deveriam matricular crianças com seis anos de idade no 1º ano de ensino.

Esse período de adaptação exigiu alterações estruturais e arquitetônicas, mudanças nos projetos políticos e pedagógicos, preparação profissional, entre outros. Com a inclusão de mais um ano de ensino obrigatório, novas pesquisas foram e estão sendo realizadas, visando atender aos profissionais da Educação.

Os PCNs apresentam as tendências pedagógicas da Educação Física escolar contemporâneas, que visam a cultura corporal de movimento como principal finalidade durante o processo de escolarização, em detrimento ao que historicamente era aplicado.

No caso específico relativo à religiosidade e às crenças religiosas, os PCNs indicam a necessidade de respeito a elas, como se aprende na Apresentação dos Temas Transversais:

A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família (BRASIL/ MEC/SEF, 1998b, p. 123)

Os Temas Transversais evidenciam a apreciação das práticas corporais, considerando que elas colaboraram com a formação ética de atitudes e comportamentos favoráveis frente às manifestações e expressões de cunho religioso, econômico ou próprio de uma região ou grupo específico. Nessa perspectiva, podemos considerar que a Educação Física deve favorecer as discussões, as reflexões e a inclusão das diferenças nas práticas escolares.

Um dos pressupostos dos PCNs é que o homem é produtor de cultura, sendo as práticas corporais inerentes a ela, e devem, portanto ser consideradas a partir de sua expressão em dimensões que envolvam o indivíduo nos aspectos sociais, políticos, afetivos, éticos e religiosos.

Destarte, o objetivo da Educação Física sob o prisma da Cultura Corporal está em possibilitar o acesso dos alunos às mais diversas práticas para que desenvolvam uma postura crítica e, na medida do possível, isenta de preconceitos.

O corpo, como instrumento de linguagem e comunicação, expressa-se através de gestos e movimentos, que são suas marcas, e valida determinadas ações e discursos concebidos socialmente, muitos deles criados durante o processo de escolarização. Por diversas formas, os corpos produzem ou reproduzem aquilo que se lhes apresenta como referência válida pelo processo de aprendizagem.

No item Educação Física e Cidadania (Brasil, 1998b, p.30-31) o documento aponta o princípio de inclusão do aluno como eixo fundamental que norteia a concepção

e a ação pedagógica da Educação Física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento. Além disso, os PCNs garantem espaço para as discussões éticas e sociais, para que o aluno possa compreender e interagir junto ao seu âmbito social de forma não preconceituosa, com autonomia e atitudes baseadas em princípios e valores democráticos, tendo como balizador diferentes vivências realizadas em aulas de Educação Física.

Nesses espaços para a discussão, a linguagem em suas diversas representações é uma ferramenta que valida e também invalida as diferenças, o que torna ainda mais especiais as relações sociais do cotidiano. Devemos, ainda, reconhecer o fato de que boa parte de nossas convicções e relações de poder estão enraizadas em nossa linguagem, seja ela oral ou corporal, fato que deve ser levado em consideração ao se propor reflexões sobre os temas relativos à diversidade.

Os PCNs enfatizam a interação entre os educandos como via de redução dos preconceitos de gênero e garantia da aquisição de hábitos pelo quais os alunos se observem e se descubram contrariando os estereótipos socialmente produzidos.

Ao relatar as diversas manifestações da cultura corporal no conteúdo dos jogos, o documento destaca possibilidades de trabalhar valores como respeito ao adversário, aos colegas, solidariedade, dignidade, cooperação, além de indicar a defrontação com situações diversas, como a euforia da vitória e a tristeza da derrota com o reconhecimento aos devidos méritos.

Ao desenvolver quaisquer conteúdos da cultura corporal, questões relacionadas à afetividade, ao estilo e às particularidades pessoais estão presentes e devem ser objeto de reflexão por parte do professor e do aluno, bem como as características individuais e vivências anteriores dos discentes.

Um item de grande relevância dos PCNs, no âmbito dos Temas Transversais para a Educação Física, é o que se refere à “Pluralidade Cultural” (BRASIL/ MEC/SEF, 1998b, p. 38-39). Nele, percebe-se que as indicações não se preocupam apenas com o respeito às manifestações culturais dos alunos e com a necessidade de se evitar discriminações. Incentivam a acolhida e a vivência de “diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações corporais” (Ibid., p. 38). E enfatizam que no Brasil, “as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as ginásticas, das mais variadas

origens étnicas, sociais e regionais, compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado” (Ibid., p. 39). Uma das contribuições do acesso a esse conhecimento é “a adoção de uma postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões de diferentes grupos étnicos e sociais (religiosos, econômicos e de diferentes origens regionais) e das pessoas que dele fazem parte” (Ibid., p. 39).

No que tange às manifestações religiosas, é notória a grande riqueza do folclore religioso brasileiro, em suas várias vertentes: catolicismo popular, pentecostalismo, cultura afro-brasileira, indígena etc. Por isso, os PCNs não só incentivam um trabalho de pesquisa dessas manifestações de cultura popular, como também “a incorporação das mesmas no cotidiano escolar”, pois a criação de “espaços de exercício, registro, divulgação e desenvolvimento dessas manifestações possibilita ampliar o espectro de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento” (Ibid., p. 39).

As várias orientações propostas nos PCNs anunciam a presença de manifestações corporais diversas, de possibilidades corporais expressas em cada indivíduo, originadas de seus interesses, experiências e crenças.

A pluralidade cultural indicada entre os Temas Transversais traz um apelo relevante para o cotidiano da Educação Física: analisar, pesquisar, incorporar as práticas e os valores que essa pluralidade veicula.

Ficou patente, em nossa exposição dos PCNs, que várias práticas culturais podem se manifestar corporalmente, entre elas, as religiosas, que devem ser valorizadas e acolhidas como todas as outras no cotidiano escolar da Educação Física.

Capítulo 2. Edgar Morin e as contribuições do Pensamento Complexo

2.1 Edgar Morin e a Complexidade

Edgar Morin nasceu no dia 8 de julho de 1921, em Paris. Formado em Direito, História e Geografia, fez estudos na área da filosofia, sociologia e epistemologia. É sociólogo, antropólogo e filósofo; atua como pesquisador emérito do Centre National de la Recherche Scientifique.

É autor de mais de trinta livros, entre eles sua obra principal, *O Método* em 6 volumes: *O Método 1 – A Natureza da Natureza* (Porto Alegre: Sulina, 2003); *O Método 2 – A vida da vida* (Porto Alegre: Sulina, 2001); *O Método 3 – O Conhecimento do Conhecimento* (Porto Alegre: Sulina, 2002); *O Método 4 – As ideias: habitat, vida, costumes, organização* (Porto Alegre: Sulina, 2002); *O Método 5 – a humanidade da humanidade: a identidade humana* (Porto Alegre: Sulina, 2003); *O Método 6 – A Ética* (Porto Alegre: Sulina, 2005). Também escreveu os seguintes livros: *Introdução ao pensamento complexo*, *Ciência com consciência* e *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*.

É considerado um dos principais teóricos da complexidade. Ao sugerir uma reforma do pensamento como algo repleto de incerteza e com diversos desdobramentos possíveis, criou o conceito de Pensamento Complexo, que associa ordem, desordem e organização; que une e não separa. Para ele, o ser humano representa um sistema complexo composto por características objetivas, que o individualizam; e, por características subjetivas, como a afetividade, que influenciam as características objetivas, que, por sua vez, repercutem nas subjetivas, e assim sucessivamente.

Segundo Petraglia (2008), “Uma educação complexa tem o papel de propiciar a reflexão e a ação de resgatar a nossa essência e a nossa humanidade, acenando com novas perspectivas de resistência, emancipação e felicidade” (p. 35). Sendo a escola responsável pela educação de todos os indivíduos, garantidos por legislação federal, podemos compreender que, ao propiciar a reflexão e resgatar a essência e humanidade, ela deverá trabalhar todos os fatores que contribuem para essa formação.

Uma educação complexa deve ser comprometida com o devir: com o político e o pedagógico, destacando dessa relação o papel dos sujeitos na construção de sua identidade. Há de levar em conta o respeito às diversidades étnicas, religiosas, de gênero, de

orientação sexual e as culturas. Há de se valorizar as experiências sensíveis e estéticas; o equilíbrio da afetividade com a sexualidade; da emoção com a razão; da teoria com a prática e estimular a convivência amorosa com o outro, com o meio ambiente. (PETRAGLIA, 2008, p. 38)

Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), traz o erro e a ilusão como problemas que inevitavelmente envolvem o conhecimento, pois estão presentes na mente humana. Ele diz que a educação deverá dar conta de mostrar que, na relação com o conhecimento, o erro e a ilusão devem estar claros. O autor explica que a percepção do conhecimento está repleta de significações que podem resultar em um erro de interpretação, pois o mesmo levará em conta a tradução realizada pelo indivíduo através do pensamento, o que poderá sofrer inúmeras influências.

O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. A educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras. (MORIN, 2000, p. 21)

Morin (2000), ao propor um Pensamento Complexo, indica a importância de três operadores que dialogam entre si: o dialógico, no qual a união de termos opostos se complementam, unindo “dois princípios ou duas noções que deviam se excluir reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade” (p. 95-96); o recursivo/recorrente, que indica um processo em circuito causa/efeito/causa; e o hologramático, em que o todo está na parte, como a parte está no todo.

O autor associa o ser humano a um conjunto trinitário imbricado, indivíduo-sociedade-espécie, explicando que: “Cada um dos termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (Ibid., p. 54). Diz ainda: “O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural [...]” (Ibid., p. 52). E continua reafirmando a inseparabilidade dos elementos da trindade humana, concluindo: “As características biológicas e culturais não são nem justapostas nem superpostas. São os termos de um

processo cíclico recomeçado e regenerado incessantemente” (Ibid., p. 55).

Essa relação só pode ser compreendida a partir de um pensamento que não segrega, que não desintegra o ser humano em partes. Essa consideração de complexidade humana dá condições ao fenômeno que ele chama de “uno múltiplo” (*unitas multiplex*).

Morin ressalta que existe a unidade humana, assim como se afirma a existência da diversidade humana. Sendo que a unidade não se detém somente em traços biológicos da humanidade, mas está também na unidade cerebral, mental, psíquica, afetiva e intelectual; assim como a diversidade humana se encontra também nesses âmbitos. E reforça:

E a unidade humana traz em si os princípios geradores de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A Educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas. (Ibid., p. 55)

Na concepção dialógica, o autor nos leva a refletir sobre a condição humana, em uma dualidade oposta e complementar. O ser humano tido como *homo sapiens* (racional) é complexo e traz em si um antagonismo que o difere ao mesmo tempo que o completa. Ele alerta que o ser humano é *sapiens* e *demens*:

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). (Ibid., p. 58)

Nessa dualidade, podemos compreender como a complexidade dialoga com a ideia de ser humano, as dimensões que o compõe, o que exemplifica questões teóricas, como os princípios do Pensamento Complexo.

2.2 O imprinting cultural

Morin, em *Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro* (2000), explica que o termo *imprinting* foi trazido por Konrad Lorenz para explicar a marca indestrutível que os animais recém-nascidos possuem por causa de suas primeiras experiências. Para exemplificar, complementa: “como ocorre com o filhote de passarinho que, ao sair do ovo, segue o primeiro ser vivo que passe por ele, como se fosse sua mãe” (p. 28). Marca essa que será refletida em suas ações em outros momentos de sua vida.

O imprinting cultural se relacionará com os paradigmas da sociedade, interferindo na situação dos indivíduos nos diversos âmbitos.

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as idéias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais. p. 27

Essa determinação, não é somente influenciada por esses conformismos, mas também pelo *imprinting* cultural que marca os seres humanos desde seu nascimento, inicialmente por suas experiências familiares, depois pelas que forem obtidas em outros âmbitos, como escola, trabalho, universidade (Ibid., p. 28). Considerando que essas marcas acompanham todos os indivíduos, e que estão sendo realizadas e expostas nos diversos espaços, podemos considerar o ambiente escolar, mais propriamente as aulas de Educação Física como espaço para a exibição desse *imprinting cultural*, ou para construção de novas marcas que serão reveladas em outros espaços.

Morin ainda alerta que “a seleção sociológica e cultural das idéias raramente obedece à sua verdade; pode, ao contrário, ser implacável na busca da verdade.” (p. 28). Analisando o imprinting que fará parte da observação do indivíduo, pois poderá estar refletido na imagem dos sujeitos podem não expressar seus conhecimentos e vontades.

O *imprinting* cultural para o nosso trabalho se revela nas práticas religiosas dos alunos que estão presentes nas aulas de Educação Física, que não poderão ser apagadas, pois estão expressas em cada sujeito. E aflorará em seu comportamento, escolhas e ações.

2.3 A importância da Corporeidade

Queiroz (2008) nos lembra que a categoria corpo/corporeidade não está explícita nos textos de Morin, sendo necessário “recorrer ao método hermenêutico de captar o implícito sob o que se mostra, garimpando em obras do autor os veios que possibilitam apontar os princípios do pensamento complexo sobre o tema” (Ibid., p.74).

Fugindo da visão cartesiana que trouxe a disjunção de corpo e mente, no âmbito da complexidade a visão fragmentada perde o sentido e dá luz à corporeidade.

O conceito de corporeidade introduz realidades complexas que não podem ser trabalhadas numa visão reducionista de “conceitos-mestre”: matéria, espírito, energia, informação, lutas de classe, que estabelecem discursos lineares como ponto de partida e de chegada pré-determinados. (Ibid., 2008, p. 75).

Ao sair da visão reducionista e simplificada, o corpo assume ligações complexas, que se articulam e se integram e ao mesmo tempo se distinguem e se opõem a tudo que não é corpo.

Aplicar esses indicativos no campo pedagógico exige um reconhecimento de seus fatores, que urgentemente se afloram. Esse trabalho deve considerar não só o que tradicionalmente se estabeleceu na visão do corpo, mas também reaprender sem desconsiderar os possíveis erros que possam vir a surgir.

Morin não sugere um caminho, uma rota, pois o caminho se faz ao caminhar. Não há nada pronto, e sim, tudo a se fazer.

E é esse o desafio de todos os educadores: desbravar os mistérios que envolvem a corporeidade sem defini-la ou reduzi-la a um único conceito. O que torna o trabalho na escola ainda mais intenso, pois deverá reunir essa diversidade sem a certeza e a padronização de suas ações.

A esfera escolar ainda está pautada na fragmentação do conhecimento, através das disciplinas; o que dá à Educação Física a atribuição de desvelar a corporeidade. Como nosso estudo tem como objeto essa área de conhecimento, vamos então descobrir em que essa disciplina poderá contribuir para o conhecimento da corporeidade dos sujeitos e indivíduos que na escola se encontram. Para essa análise buscaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Já na apresentação do PCNs, é dito:

O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. (BRASIL/MEC/SEF, 2000, p. 15)

Na busca pela ampliação, podemos identificar o abandono de uma visão simplificada para um olhar sobre o todo que envolve a área. Morin (2010), no prefácio de *A cabeça bem-feita* (2010), faz uma menção sobre a utilização dos termos ensino e educação, dizendo que deslizará “entre os dois termos, tendo em mente um ensino educativo” (p. 11). Esse ensino, para o autor, não deverá transmitir um “mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (Ibid., p.11).

Podemos considerar, então, que o ensino educativo se aproxima com a proposta dos PCNs, pois diante da procura por democratização, humanização e diversificação da prática pedagógica podemos compreender melhor nosso momento histórico e de formação que favorece uma mudança diante da vida.

Os PCNs fazem referências ao período histórico de construção da identidade da Educação Física, que justifica sua prática atual, com resquícios que ainda estão impregnados em suas práticas. Buscam a superação de estigmas, como, por exemplo, os provindos das origens militares da Educação Física, que restringiram os conceitos de corpo e movimento a um aspecto fisiológico e técnico. Propõem que se considere também as dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas que estão presentes e são expressas pelo corpo.

Nessa proposta podemos observar a consciência da simplificação e a proposta de um olhar mais complexo ao que se denomina corpo. A redução antes concebida dá lugar a uma área repleta de significados, que devem ser considerados como parte integrante de um todo. É o que Morin (2010) denomina de princípio hologramático, em que a parte está no todo, tanto quanto o todo está na parte. Há feixes que se ligam e que formam o que denominamos corpo, ou corporeidade, e todos eles devem ser considerados com igual importância. Diz também que, quando as partes que compõem o todo são inseparáveis, e quando há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, e o todo e as partes; é porque existe complexidade (p. 14).

E quando tratamos da corporeidade do sujeito é possível separar suas crenças da sua expressão corporal? É possível dizer que sua ideologia política está isolada do seu comportamento expresso corporalmente? Com Morin, podemos concluir que a resposta para esses questionamentos é não.

Não é possível, no ser humano, separar suas vontades, crenças, desejos, valores. Pois, senão, estaríamos compartimentando o ser humano, reduzindo-o a suas características isoladas.

Tratando da relação corpo e ambiente, Helena Tania Katz, em seu texto exposto no livro *Teologia e Comunicação: Corpo, palavra e interfaces cibernéticas* (2011), expõe o surgimento do corpo humano, meio a outros seres vivos, e ressalta influências ambientais no que se denomina corpo:

Um corpo nunca existe em si mesmo, nem quando está nu. Corpo é sempre um estado provisório da coleção de informações que o constitui como corpo. Esse estado vincula-se aos acordos que vão sendo estabelecidos com os ambientes onde vive. (Ibid., p. 22)

Em sua explanação sobre o corpo Katz ressalta as influências das mídias na formação e identificação dos corpos. Essa relação transforma constantemente o corpo, modificando seu modo de ser e estar no mundo. Podemos relacionar essas considerações com Morin, que lembra que a unidade do ser humano é repleta de diversidade, e dentre elas podemos considerar as que se formam através das relações tecnológicas que o universo possibilita.

Na escola essas relações se acentuam a partir do contato e das diferentes linguagens que se encontram, sejam elas através de diálogo, livros, computadores ou por outras ferramentas de comunicação. Na Educação Física essas relações se manifestam de diferentes formas, pois o corpo está em exposição e poderá se posicionar a partir de seus hábitos e conhecimentos, muitas das vezes, adquiridos fora do ambiente escolar.

Na escola o trabalho pedagógico da Educação Física deverá considerar que seu principal tema de estudo e reflexão, a corporeidade, está inserida em diversos contextos e é explorada de diversas formas, inclusive pelas manifestações religiosas na corporeidade dos alunos, que nada mais é do que um dos feixes que fazem parte dessa subjetividade presente na corporeidade do ser humano.

O Educador que pretende seguir a nova tendência e recuperar o corpo e a corporeidade no espaço escolar, precisa, logo de início, evitar nessa tarefa o pensamento disjuntivo, herdeiro da visão cartesiana, pois essa postura impossibilita olhar o corpo na unidade complexa do ser humano. (QUEIROZ, 2008, p. 78)

Esse pensamento disjuntivo restringe o trabalho educacional, pois não considera o sujeito em sua complexidade. Na Educação Física, essa postura dificulta o trabalho da corporeidade, pois a minimiza a um aspecto, o biológico, por exemplo, tornando a ação educativa do professor descontextualizada com as necessidades dos sujeitos.

Capítulo 3. A pluralidade cultural e as manifestações corporais de culturas religiosas nas aulas de Educação Física: uma busca exploratória

A pesquisa de campo se faz necessária visto que o principal objeto do nosso estudo se refere à análise da presença de manifestações corporais de cultura religiosa nos discentes nas aulas de Educação Física e à tentativa de reconhecimento de como e se os docentes porventura percebem essas manifestações corporais.

Para isso, buscar no campo tais informações mediante os sujeitos de Educação Física é fator determinante para o nosso estudo. Outro ponto essencial para a ida ao campo se refere ao fato de que não há bibliografia que trate do objeto de estudo diretamente. Existem trabalhos que se aproximam, que percorrem a mesma área, mas permanecem na periferia do nosso objeto, como ficou demonstrado no breve estado da arte que consta da nossa apresentação do tema.

Optamos pela pesquisa qualitativa. Como diz Chizzotti, em *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* (1991, p. 83), “um dos pressupostos de uma pesquisa qualitativa é que os sujeitos a serem pesquisados tenham um conhecimento prático, às vezes de senso comum, e até representações elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais”. Supomos que seja esta a situação dos sujeitos que iremos entrevistar.

Nessa perspectiva, optamos por colher informações de docentes de Educação Física mediante entrevistas, pois, segundo Severino (2007):

é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas a sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (p. 124)

Entretanto, não se trata de entrevista inteiramente aberta, aproximando-se da entrevista semiestruturada, pois, partimos de questões “previamente estabelecidas, com determinada articulação interna”. Com este sistema, buscamos respostas “mais facilmente categorizáveis” (Ibid., p. 125).

Os sujeitos pesquisados são 6 professores de Educação Física do Ensino Fundamental que trabalham em 6 escolas diferentes da cidade de São Paulo. Para preservar o anonimato dos depoentes usamos nomes fictícios e não identificamos a

escola em que trabalham. O critério da escolha foi a diversificação dos locais de trabalho, o que poderia propiciar uma visão mais ampliada das questões.

A pesquisa tem um caráter exploratório, que, como diz Severino (Ibid., p. 123), “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Entretanto, na medida do possível, assume também um caráter explicativo, porquanto mediante as informações empíricas e os dados teóricos, buscaremos registrar, interpretar e analisar o objeto estudado (cf. Severino, *ibid.*, p. 123).

Os dados colhidos foram registrados e depois transcritos literalmente no corpo do capítulo. Para a análise e interpretação das informações, usamos a sistematização das mesmas pelo método de agrupamento em blocos temáticos. Procederemos uma análise do conteúdo, que, segundo Severino (Ibid., p. 121), “é um tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens”. No caso, trata-se do discurso expresso nas respostas dos professores entrevistados para “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (Ibid, p. 121). Essas expressões são indicadores significativos, indispensáveis para compreender e analisar, apesar da limitação do universo da pesquisa, os problemas que despontam do nosso objeto (Cf. Severino, *ibid.*, p. 121).

3.1 As entrevistas

ENTREVISTA 1

Entrevista com o professor João, 27 anos, de Educação Física. Ministra aulas no Ensino Fundamental II, em escola municipal localizada no município de São Paulo. Realizada em 19/08/2012.

Professor, você identifica manifestações de pluralidade cultural presentes hoje nas escolas?

Resposta 1 (R.1) A escola hoje como reflexo da sociedade, ela traz vários valores e costumes agregados à família dos alunos, e cada família tem um costume, tem uma tradição. Em algumas coisas elas convergem, em outras elas divergem, mas isso faz com que a escola seja um âmbito extremamente rico nessa questão da pluralidade,

porque são várias culturas que ali estão presentes. Isso pensando nos alunos, fora todo o corpo docente da escola. A formação docente deles, as experiências que eles tiveram na carreira, período de formação. Hoje nós temos professores com 50, professores com 20 anos, tudo isso.

Você acha que essa pluralidade que você vê hoje dentro da escola tem relação com aquela proposta pelos PCNs para a Educação Física?

Resposta 2 (R.2) A pluralidade como ela é colocada nos PCNs, como ela é pontuada, ela está presente na escola, mas hoje eu não acredito que a escola trabalhe isso. A escola hoje ela se preocupa com outras questões e não com as individualidades, os conhecimentos prévios dos alunos. A escola, pelo menos na que eu trabalho, ela foca muito mais a preparação para a sociedade e o que a sociedade valoriza, como por exemplo, as avaliações externas que geram uma nota, como a “Prova São Paulo”. Essas coisas, mais do que as coisas de pluralidade, individualidades dos alunos ou mesmo trabalhar essas questões como a racial, de gênero, religião, tudo essas coisas.

Pensando no dia a dia de suas aulas, como você identifica essa pluralidade, quais os aspectos encontrados? Onde mais você percebe uma pluralidade cultural?

Resposta 3 (R.3) Há vários contextos da aula. Quando nós sentamos para discutir o tema proposto, já começa por aí. Quando surge uma ideia ou quando eu lanço uma ideia, eu pergunto a eles o que eles sabem, o que eles já ouviram falar. Já começa a aparecer as diversas vivências deles. A questão da pluralidade é muito ampla, pensando nesse conceito no sentido mais quantitativo. Então aparece, por exemplo, o *funk*, tem alunos que gostam muito de *funk*, tem alunos que são evangélicos que não gostam, tem outros que ouvem mas são indiferentes, isso também é um reflexo da sociedade, da casa deles, da família, do ambiente que eles vivem. Então com isso o que eles têm de costume, eles conseguem trazer para escola, em seus discursos. Às vezes não tão explicitamente, mas nas suas ações. Daí cabe ao professor um pouco da observação para estar identificando.

Então você considera a religião como parte dessa pluralidade presente hoje nas escolas?

Resposta 4 (R.4) Sim, principalmente na Educação Física.

Por quê?

Resposta 5 (R.5) Porque a religião interfere diretamente na prática de algumas atividades físicas, no estudo. Algumas religiões veem o corpo diferente de outras. Algumas são mais abertas ao toque corporal, à relação, à comunicação. Entendo o corpo como uma linguagem. Através do seu gesto e movimentos, entendo o corpo como texto. Tem religião que priva muito esse texto então praticamente esses alunos acabam não tendo uma grande vivência, por exemplo, os alunos evangélicos. Determinadas igrejas evangélicas, não todas. Parece que os alunos são coibidos. Eu não sei muito bem porque, eu não estudo a religião a fundo, se é isso ou não. Mas o que os alunos me falam é que são proibidos, então eles usam geralmente vestimentas diferentes, as meninas muito mais. É saia sempre comprida, sempre de blusa. Então elas sempre tampam muito o corpo, evitam fazer algumas atividades por conta dessa privação que eles têm. E isso afeta diretamente a aula. Às vezes você precisa de atividades que têm interação, que tem o toque, que tem o contato, ou mesmo que exponha algum movimento em amplitude, e eles acabam não querendo fazer. Então você tem que saber também dosar isso, tem que respeitar essa posição deles porque você tem que entender que isso é parte da cultura dele.

Você faz reflexões sobre esse tema da religião dentro dos conteúdos que você aborda em aula?

Resposta 6 (R.6) Faço, porque geralmente é um dos pontos que eu encontro e esbarro em determinada situação. Tem turmas que se não houver alunos desse tipo, evangélicos, de outras religiões que costumam ter esses cuidados maiores com a exposição do corpo no movimento, aí as aulas precisam acompanhar essa diferença porque na verdade por ser católico e por ter uma experiência com esporte, com movimento, eu enxergo natural as pessoas serem como eu, eu identifico isso muito forte, até porque a religião católica, no meu modo de pensar, não tenho isso cientificamente, mas é a maior ainda no Brasil.

Você inclui então no conteúdo das suas aulas uma parte destinada a discutir o tema da religião?

Resposta 7 (R.7) Isso, sempre que a gente depara nisso, eu procuro trazer a discussão, mostrar pra eles ver o outro lado. Como eu disse o exemplo do *funk*, na música mesmo há vários ritmos; tem a música gospel. Então o que eles trazem de diferente, tem um conteúdo importante a ser abordado. Até serve para os alunos entenderem, respeitarem, e se conhecerem, porque boa parte da intolerância se dá pela falta de conhecimento. As vezes os grupos que não se toleram é porque não se conhecem. Então eles não se

respeitam. A partir do momento em que eles compreendem o modo do outro viver eles tem uma relação muito mais saudável, e até transpassa o ambiente escolar, e tem importância para o cidadão e na formação social.

ENTREVISTA 2

Entrevista com o professor José, 42 anos, de Educação Física. Ministra aulas no Ensino Fundamental II, em escola municipal localizada no município de São Paulo. Realizada em 24/08/2012.

Você identifica hoje alguma forma de pluralidade cultural presente na escola? O que é para você essa pluralidade?

Resposta 1 (R.1) Pluralidade cultural é você defender e compreender as questões do cotidiano dos alunos, dos adolescentes e na medida do possível estabelecer relações de ensino/aprendizagem desses momentos na escola.

Essa pluralidade se relaciona com aquela apresentada pelos PCNs de Educação Física? Você acha que tem relação ou não? Se sim, por quê?

Resposta 2 (R.2) A pluralidade cultural, no meu ponto de vista, abordada pelos PCNs, traz aspecto das manifestações da cultura. E entendendo que eles foram escritos em um determinado período histórico, a gente tem que reconsiderar e não se limitar aos conteúdos deles como temas específicos para as disciplinas. O importante é entender a realidade e o contexto social agora dessa situação política, econômica, social que interfere no modo de ser, de agir, de se manifestar, de viver, desses jovens adolescentes.

Então não há uma relação direta considerando que eles foram elaborados em uma época diferente da que a gente vive hoje? É assim que você entende?

Resposta 3 (R.3) Sim.

E, em sua prática, como você identifica as manifestações da pluralidade cultural no dia a dia de suas aulas?

Resposta 4 (R.4) Nas minhas aulas eu procuro tratar de temas relacionados ao movimento dos alunos. A partir do momento que eu lanço para eles os temas relacionados, eu faço um resgate a partir de um relato oral, de uma pesquisa de temas relacionados ao movimento que eles gostariam de estudar e durante o ano eu procuro fazer um *link* desses temas dentro do meu plano de ensino.

E considerando que existe uma pluralidade presente na sua prática, a religiosidade representa uma dessas pluralidades em uma aula de Educação Física?

Resposta 5 (R.5) A religiosidade é um tema bastante importante e muito delicado, que trata de questões particulares, que faz parte da própria identidade da pessoa mas ele “linka” a escola. Apesar de laica, ela trata, eu particularmente trato, a religiosidade fazendo com que meus alunos entendam e respeitem porque determinadas culturas, determinadas ideologias fazem parte de determinadas manifestações de movimento. Por exemplo, porque dançar para determinadas culturas é permitido, é louvado, é reverenciado enquanto para outras, esse tipo de manifestação, esse tipo de movimento não é permitido? É importante que eles entendam isso e respeitem porque essas questões fazem parte da cultura e devem ser respeitadas.

E você acha que de alguma forma essa religiosidade é refletida na corporeidade dos alunos? Não só na sua corporeidade enquanto indivíduo, mas na sua vivência, na sua participação em aula?

Resposta 6 (R.6) Eu entendo que a religiosidade avança com relação ao corpo, à corporeidade. Corporeidade para mim é um aspecto menor em relação ao tema. Por exemplo, a religiosidade estabelece crenças para o ser humano, para o indivíduo, e não somente para o corpo, portanto ao se movimentar e nas diversas manifestações da cultura, o ser humano se relaciona com todos esses tipos de conceitos, de princípios, de valores, e atitudes referentes à religiosidade. Entendo e compreendo esses conceitos sobre religiosidade no sentido amplo do ser humano, não enquanto somente corporeidade, que diz respeito ao corpo. O ser humano hoje avançou nessa questão do dualismo, da dicotomia de corpo e mente. Eu vejo uma questão muito reducionista essa questão da corporeidade.

Você percebe algum indício com relação à religiosidade nas vivências corporais que são propostas em aula, nas suas aulas? Alguns indícios mais claros?

Resposta 7 (R.7) Eu percebo que nas aulas essa questão da religiosidade se torna mais evidente talvez em alguns momentos em que os alunos apresentam os sistemas religiosos para gente. Também quando se envolvem na organização de eventos em determinados momentos. Por exemplo, numa festa junina determinados grupos não participam de determinadas atividades por conta das ideologias, de suas crenças religiosas.

ENTREVISTA 3

Entrevista com a professora Catarina, 38 anos, de Educação Física. Ministra aulas no Ensino Fundamental II, em escola municipal localizada no município de São Paulo. Realizada em 03/09/2012.

Você identifica hoje alguma forma de pluralidade cultural presente na escola?

Resposta 1 (R.1) É muito importante, porque os alunos apresentam vários tipos de linguagem, e ele aprende a diversificar o conhecimento. Por exemplo, se o professor está dando uma disciplina no qual trabalha a questão da saúde, outro professor pode complementar com outro tipo de linguagem o mesmo assunto. Então o aluno consegue no mesmo assunto diversificar várias vertentes, ele consegue se colocar depois na opinião dele.

Você percebe hoje a presença de uma pluralidade relacionada à cultura dentro da escola?

Resposta 2 (R.2) Acho que ainda é uma coisa a ser bem trabalhada, porque alguns professores trabalham de maneira bem compartimentada. Tipo assim: “a minha disciplina eu não divido muito”, eu acho que o ideal seria que houvesse mais a questão multidisciplinariedade para a gente cruzar conhecimento da forma que na hora que eu estivesse trabalhando determinado conhecimento outro professor tivesse uma coisa parecida para a gente poder incluir esses assuntos na atividade.

Essa pluralidade se relaciona com a pluralidade cultural que os PCNs apresentam para a Educação Física? O que esse documento propõe tem relação com o que acontece de fato na escola?

Resposta 3 (R.3) Acho que às vezes há um distanciamento, porque nem sempre um professor está no mesmo momento que o outro, nem sempre está dando o mesmo assunto. Então eu creio que os PCNs estão ok, só que ainda devia sincronizar mais, quando um professor estivesse dando um assunto a outra disciplina também estivesse relacionada.

Em sua prática, como você identifica durante suas aulas essa pluralidade? Ela se manifesta em que forma?

Resposta 4 (R.4) Bom, eu sou professora de Educação Física, então a minha disciplina se relaciona tanto com as questões de biologia, quanto com as questões históricas, e as questões de saúde. Então, por exemplo, se um aluno está estudando um esporte como o futebol, na disciplina de história, o professor pode estar trabalhando e ver o histórico do futebol, assim como a professora de artes pode estar também trabalhando com o futebol só que de outras maneiras, vendo a parte estética. E um professor, por exemplo, de ciências ou de saúde, poderia estar trabalhando a questão biológica. Então em um mesmo assunto tem vários braços que poderiam ser trabalhados tanto a parte de saúde, de cultura e mais a parte prática que a Educação Física envolve.

E você considera a religião um aspecto dessa pluralidade?

Resposta 5 (R.5) Não. A escola pelo fato de enfatizar às vezes a questão da laicidade, poucos professores trabalham as ideias a respeito da religião, acho até por distanciamento da disciplina com a religião propriamente dita. Acho que quem se aproxima mais disso seria o professor de história. Agora, na Educação Física a gente tem também contato porque dependendo da religião do aluno, algumas coisas ele deixa de fazer, porque a Educação Física traz muito da cultura do corpo. Então, algumas coisas as crianças às vezes se recusam a fazer dependendo da religião que frequentam.

Isso que os alunos deixam de fazer dependendo da religião, você já constatou em suas aulas? De que maneira isso ocorreu?

Resposta 6 (R.6) Na minha aula, por exemplo, tem uma aula que a gente dedica para a consciência corporal. Nessa aula, a gente usa alguns elementos de ioga. E é uma aula que inclui sessões de massagem, ou seja, a questão do toque, até para a criança entender a não ter aversão ao toque em relação ao outro. E em algumas aulas, dependendo da religião do aluno, alguns se recusam a participar. Às vezes não tem nem a ver com a religião, às vezes tem a ver com a formação que a criança recebe em casa. Mas muitas vezes uma religião um pouco mais conservadora protege a criança, ou não, não sei, proíbe de tocar o próximo, de entender o próximo e entender a questão das emoções do próximo, e por esse motivo a criança se retrai e não participa. Então na minha aula já aconteceu isso. Na aula de consciência corporal algumas crianças não tocam umas as outras ou mesmo não tocam a si mesmo, até por falta de conhecimento do próprio corpo.

Então de que forma essas atitudes podem ter reflexo na corporeidade dos alunos? Essa influência e a questão da religião é grande ou muito pequena a ponto de não ser relevante para ser mencionada em aula? Há muitos indícios ou são de pouca relevância para ser um dos aspectos a ser considerado em aula?

Resposta 7 (R.7) Eu penso que algumas religiões são mais conservadoras do que outras, embora hoje a questão da religião se coloque mais no plano espiritual do que corporal. As pessoas frequentam espaços, fazem mais coisas que antigamente determinadas religiões não permitiam. Então acho que nesse sentido a coisa está um pouco mais liberal e as crianças participam mais, elas conseguem separar um pouco mais a questão da religiosidade em relação às aulas principalmente nas aulas de Educação Física, então eu acho que nesse sentido cresceu a abertura na questão da corporeidade. Estou querendo dizer é que devido à abertura maior das igrejas de aceitação, por exemplo, de conduta, as crianças estão mais abertas a tocar o próximo e entender o próximo, poder participar mais dessa questão do conjunto, participar das atividades em conjunto, e as referências que eu tenho não eram assim. Eu acho que hoje um dos grandes assuntos seria relativo à questão do vestiário, que antigamente era uma coisa muito mais reprimida, e hoje não, hoje a criança mostra o corpo mais facilmente, até por influência dos meios de comunicação, ele se mostra mais. Então acho que isso está facilitando as minhas aulas de Educação Física, até para mostrar para o garoto, a criança, a cultural corporal.

ENTREVISTA 4

Entrevista com a professora Maria, 27 anos, de Educação Física. Ministra aulas no Ensino Fundamental II, em escola estadual localizada no município de São Paulo. Realizada em 06/09/2012.

Você identifica hoje alguma forma de pluralidade cultural presente na escola? O que ela significa para você?

Resposta 1 (R.1) Ao mesmo tempo em que é uma coisa boa para se trabalhar as diferenças, dá muito mais trabalho, é muito mais difícil você conseguir, dentro do contexto e dentro da realidade da escola pública, trabalhar a diversidade, trabalhar diversas maneiras de manifestação cultural, sem deixar ninguém de fora.

Mas como você acha que essa pluralidade se manifesta? Em quais aspectos?

Resposta 2 (R.2) No intervalo, por exemplo, você tem uma presença do *funk* muito grande. Por exemplo, você tem pessoal que não curte o *funk* no momento do intervalo dos alunos, é algo fora do programa curricular. Lógico, o documento diz para a gente trabalhar a pluralidade mas eu percebo nos alunos essas manifestações, fora da sala de aula, em momentos que eu tenho acesso aos alunos, diferentemente dos outros professores, que sequer cruzam o pátio, consigo identificar grupos, situações evidenciadas mais fora da sala do que dentro, e não consigo perceber muito essas manifestações sendo trabalhadas por todos.

Essa pluralidade de que você fala se relaciona com aquela apresentada pelos PCNs de Educação Física?

Resposta 3 (R.3) Eu acho que sim. Tudo bem, mas acho que os PCNs estão meio detonados. Algumas coisas mudaram, mas em geral o documento eu acho que é bom. Quando ele prioriza o trabalho das regiões, e cada região tem sua característica ele já está levando em consideração a pluralidade cultural, mas eu repito, eu não sinto isso na minha escola sendo trabalhado como conteúdo em sala; eu sinto manifestações vindo dos alunos, nos seus pequenos guetos, nas suas separações, mas os professores trabalhando em cima disso eu vejo muito pouco.

Em sua prática docente no dia a dia de suas aulas, como isso aparece? De que maneira isso se manifesta? Você teria algum exemplo?

Resposta 4 (R.4) É triste dizer mas eu estou em um estágio que eu não consigo trabalhar a pluralidade cultural em um nível que eu gostaria. Talvez eu até perca oportunidades, mas em geral tento respeitar o que cada um traz. A escola tem muitas pessoas do Nordeste, muitas pessoas que vem de outra região e apresentam criações diferentes, costumes, jeito de falar. As crianças são poucas que falam como a gente. A maioria tem sotaque, mesmo nascendo aqui. Eu tenho muitas crianças que estão chegando de fora, porque é uma região central; eles vão para o centro. Existe uma miscelânea de culturas mesmo. Se analisar minhas aulas, por exemplo, eu tenho todas as 5ª séries, os 6º anos, e dentro de cada sala eu tenho de dois a três que vieram para cá agora, por exemplo. Eu tenho que conseguir dar aula, minha briga é para conseguir dar aula. Então, quando eu tenho que falar de assuntos que exigem maior reflexão, discutir, discutir a pluralidade, discutir as diferenças, eu tenho mais dificuldade pelo grupo. A

gente até mudou de gestão, teve problema de fraude, está sem recurso, não vem nada de fora. Então para eu sair com os alunos a gente não consegue ônibus porque não vem, e os outros professores de Educação Física não dão aula. Eu tenho uma quadra e três professores dando aula ao mesmo tempo. Então, assim tem 1 milhão de coisas acontecendo que dificultam, que fazem com que a aula tenha que ser muito mais redondinha, seguindo um roteirinho para não virar *zona* como é a dos outros entendeu? Acho que a gente perde, a gente poderia sentar muito mais no pátio e conversar, mas tem cinco salas de aula vaga, como é que eu vou sentar com os meus alunos se eles não conseguem nem me ouvir, tá todo mundo invadindo. Então eu tenho que ficar uma aula na sala para trabalhar teoria e nesse momento a gente consegue discutir. Na prática, pela idade eu sinto que eles não têm consciência do que fazem e querem fazer. São crianças e por isso não dá para pensar sobre o porquê do movimento, só na sala dá para discutir isso, e ainda assim tenho que frear, puxar, senão eles dispersam.

Você considera a religião um aspecto da pluralidade cultural? Se não, por quê? E, se sim, de que forma você acha que ela se apresenta? Ela se manifesta nas aulas de Educação Física?

Resposta 5 (R.5) É muito forte essa presença, principalmente os evangélicos. A gente tem algumas atividades que envolvem dança, por exemplo, vou dar um exemplo da festa junina, que é simples. A gente organiza danças que não são juninas, por exemplo, uma apresentação de *funk*, e outros tipos de dança. Então teve muitas mães, inclusive a diretora financeira da APM, que é evangélica, não foi à festa. Há crianças que não podem participar da festa por causa da religião. Isso acaba influenciando a aula mas é legal, é tranquilo, porque todo mundo respeita. A religião não é boa ou não, a gente até conversa sobre isso. Mas ninguém na escola optou por fazer a disciplina Ensino Religioso, existe atribuição no começo do ano, existe grade, mas nenhum aluno quer fazer. Então cada um tem a sua religião, respeita-se todas e as crianças não podem participar de algumas atividades por causa da religião.

Quanto às religiões que se manifestam contrárias a alguma atividade, é feito algum trabalho ou discussão em torno disso?

Resposta 6 (R.6) Não, porque é uma briga que a gente tem que comprar. E eu particularmente, não compro essa briga, eu respeito a mãe, eu respeito o que a mãe proíbe. Porque se existe a proibição é porque tem uma mãe presente, porque tem valores, porque tem conceitos. Tá certo que ela pode estar errada ao privar o filho,

impedindo que ele participe de outras coisas, pode ser. Mas tentar sentar com essa mãe, tentar mostrar os prós e contras acontece nas reuniões de pais. Às vezes a mãe vem justificar porque não deixa o filho fazer porque “minha religião não permite”, tudo bem. Particularmente não compro essa briga, respeito, entendo, acho que merece atenção, mas fico mais feliz pela mãe mesmo que proíbe, do que com mãe que não se importa com o que o filho faça.

ENTREVISTA 5

Entrevista com o professor Jacinto, 52 anos, de Educação Física. Ministra aulas no Ensino Fundamental I, em escola particular localizada no município de São Paulo. Realizada em 06/09/2012.

Você identifica alguma forma de pluralidade cultural presente na escola?

Resposta1 (R.1) Eu dou aula para 1º, 2º e 3º anos. É um pouco complicado falar isso com eles mas a gente tenta um pouco brincar com eles, soltar algumas palavras para tentar o diálogo, tudo através de brincadeiras, senão não vai sair nada. A gente fala, fala, fala, eles ficam quietos, não têm resposta, quando muito levantam o dedinho para falar uma coisa que não tem nada a ver com o que você falou. A gente tenta puxar algumas brincadeiras para eles começarem a falar alguma coisa.

Você nota uma pluralidade cultural relacionada com as propostas dos PCNs de Educação Física?

Resposta 2 (R.2) Eu acho que não, porque, como te falei, eu dou aula para os menores. A ideia deles é outra, não está relacionada ao futuro, e sim ao presente, falam o que tem que falar na hora, com palavras deles, tenho que entender, sabem falar um pouquinho mais alguma coisa, mas eu acho que não tem alguma coisa lá na frente não.

Em sua prática docente você identifica ou você acha que de alguma forma se manifesta uma pluralidade cultural quando eles estão vivenciando a aula?

Resposta3 (R.3) Sim, muito, muito até porque tem muitos alunos que ficam quietinhos. Você começa a conversar com eles, aí o amiguinho fala alguma coisa. Você começa a prestar atenção que ele quer tentar fazer alguma coisa que o amiguinho faz um pouquinho melhor. Ele sente que ele consegue, porque ele sabe que aquele amiguinho

fez igual a ele, ele quer ser um pouquinho a mais, e através desse palavreado sempre consegue. Tem sim.

De que maneira você acha que a religiosidade se manifesta nas aulas de Educação Física? A religiosidade interfere na corporeidade dos alunos? Ou não?

Resposta 4 (R.4) Ah sim, na Educação Física começa assim. Como professor tive boa formação, fui criado também em uma religião. Então ela passa valores para mim e eu os passo para eles: harmonia, amizade, respeito, não ser muito egoísta, tudo através dos jogos. Sabe como é a Educação Física, você tudo conquista através dos jogos, então sempre proponho respeitar o próximo, não aconselho ser egoísta, não xingar, eu também prezo muito a disciplina.

ENTREVISTA 6

Entrevista com o professor Manoel, de 32 anos, de Educação Física. Ministra aulas no Ensino Fundamental II e Médio, em escola estadual localizada no município de São Paulo. Realizada em 06/09/2012.

Você identifica alguma forma de pluralidade cultural presente hoje na escola?

Resposta 1 (R.1) Olha esse é um assunto que infelizmente hoje eu não vejo acontecer, principalmente nas escolas públicas. Não sei a realidade das escolas particulares, mas nas escolas públicas eu não vejo isso acontecer.

Você acha que a pluralidade cultural tem relação com aquela apresentada pelos PCNs através dos temas transversais para a Educação Física?

Resposta 2 (R.2) Isso é o que a prefeitura tenta introduzir nas escolas mas não acontece de jeito nenhum.

Em sua prática docente você identifica ou você acha que de alguma forma se manifesta uma pluralidade cultural quando eles estão vivenciando a aula?

Resposta 3 (R.3) No começo eu tinha muita dificuldade de introduzir isso, porque os alunos só queriam que você jogasse a bola, quando você tenta introduzir algum conteúdo, alguma coisa para tentar diferenciar a aula, e também para a Educação Física

ser vista de outra forma, a gente encontra dificuldade. Hoje eu já consigo fazer um pouco.

Você considera parte dessa pluralidade a religião presente hoje nas escolas?

Resposta 4 (R.4) Esse assunto religião, para ser sincero, eu não sei responder agora.

Você já presenciou alguma expressão religiosa se manifestar na corporeidade dos alunos, em alguma atividade que você propôs?

Resposta 5 (R. 5) Eu como não tenho muita experiência com aula, só tenho 2 anos lecionando, eu agora recordando não me lembro não. Já ouvi falar mas na minha prática nunca presenciei.

Você dedica algum momento da sua aula para trabalhar questões religiosas que podem influenciar na corporeidade dos alunos?

Resposta 6 (R.6) Negativo, não.

3.2 O agrupamento em blocos temáticos

Para análise das informações obtidas através das entrevistas foram realizados agrupamentos em três blocos temáticos.

TEMA 1. A percepção da pluralidade cultural na aula de EF e sua relação com as propostas dos PCNs para a EF

PROFESSOR JOÃO

Segundo o professor, a pluralidade cultural está na sociedade, na família, e penetra na escola. Alunos e professores são portadores dessa pluralidade a partir de suas experiências na formação e na carreira docente (R. 1). Na R.2, especifica questões de raça, gênero e religião como aspectos dessa pluralidade, mas critica a pouca atenção e valorização da escola aos aspectos de pluralidade cultural pontuadas nos PCNs. Essa pluralidade (R.3) aparece em vários contextos ou na discussão de temas em que as vivências e o pluralismo cultural dos alunos se manifestam. Dá como exemplo o *funk*, que provoca várias reações: de aceitação, de rejeição por motivos religiosos (os evangélicos) ou de indiferença; e atribui essas divergências ao reflexo da sociedade, da

família, do ambiente que eles trazem para a escola. Às vezes essas vivências não são explicitadas nas falas, mas nas ações, e cabe ao professor identificá-las.

PROFESSOR JOSÉ

Já este professor anuncia uma conceituação de pluralidade cultural (R.1) identificando-a como “uma defesa e compreensão das questões do cotidiano dos alunos” e estabelece relações delas com o ensino/aprendizagem. Na R.2 dá a entender que essas relações a que se refere na R.1 são manifestações plurais de cultura abordadas nos PCNs. Entretanto não as especifica. Levanta uma restrição quanto à abrangência dessas manifestações expostas nos PCNs, pois “eles foram escritos em determinado período histórico e a gente tem que reconsiderar e não se limitar aos conteúdos deles como temas específicos para as disciplinas, mas entender a realidade e o conteúdo social de agora e como isso interfere no ser, no agir, na vivência [o que dá a entender, na cultura] dos jovens adolescentes”. Essa diferença de contexto leva o professor José a afirmar que não há relação direta dos PCNs com o contexto cultural de hoje (R.3). Talvez dessa afirmação categórica podemos inferir que o professor não tenha clareza em torno dos conteúdos dos PCNs no tocante à pluralidade cultural e à sua relevância para as aulas de EF. Por isso, na R.4 o professor afirma que não recorre aos PCNs, mas identifica as manifestações de pluralidade cultural a partir das reações dos alunos e suas sugestões sobre temas que gostariam de estudar e busca e assim “fazer um *link* destes temas com o plano de estudo”. Mas não especifica que manifestações culturais costumam surgir destas propostas temáticas, nem se elas já estariam contempladas nos próprios PCNs.

PROFESSORA CATARINA

A professora, nas respostas 1, 2, 3 e 4 parece não ter captado a questão da pluralidade cultural nas aulas de EF. Manifesta-se preocupada com a interdisciplinaridade (R.1) ou multidisciplinaridade (R.2). E parece também não estar ciente das posições dos PCNs sobre a pluralidade cultural na R.3 (embora afirme laconicamente que “eles estão ok”). E volta a enfatizar a interdisciplinaridade na R.4.

PROFESSORA MARIA

Na R.1, a professora acha bom trabalhar “com diferenças”, mas não identifica formas de pluralidade cultural embora note as dificuldades de , sendo ela docente em uma escola estadual, “dentro do contexto e dentro da realidade da escola pública, trabalhar a diversidade, trabalhar diversas maneiras de manifestação cultural, sem deixar ninguém de fora”. Já na R.2 traz um exemplo dessa dificuldade de trabalhar com a diversidade, no currículo, acenando ao *funk*, que não é “curtido” no espaço curricular, mas fora dele, no pátio. Então parece entender que as manifestações da pluralidade cultural ocorrem, mas são percebidas fora do espaço curricular, nos seus guetos. Entretanto não vê o professor trabalhando essas manifestações. Já na R.4 revela a diversidade cultural presente em sua sala de aula trazida por alunos filhos de migrantes do nordeste e de outras regiões com “criações, costumes, jeitos de falar, sotaques...”. Declara que o currículo lhe permite trabalhar jogos populares, pré-desportivos e cooperativos e também jogos regionais com suas diferentes manifestações. Mas termina falando das dificuldades estruturais da escola, falta de espaço e de ambiente adequado para trabalhar, acenando até a invasão da sala, bem como do problema da criança não entender a cultura do movimento e da falta de oportunidade de discutir isso com elas. Finaliza dizendo que “tem que frear, puxar, senão perco a sala de aula”. Talvez esteja implícito o aceno à dificuldade de atrair a atenção das crianças e de motivá-las, e o medo que a sala de aula “vire zona”. Falta talvez uma visão de trabalho a partir da realidade cultural e corporal dos alunos para conseguir motivá-los.

PROFESSOR JACINTO

O professor trabalha com as primeiras três séries e mostra a dificuldade de falar com eles sobre pluralidade cultural e sente a falta de reação deles, o que o faz apelar para brincadeiras para tentar um diálogo. Não especifica quais brincadeiras são essas e se elas partem da cultura dos alunos (R.1). Na R.2 não nota nenhuma manifestação de pluralidade cultural, pois acredita que os alunos vivem só do presente e “não conseguem ir lá na frente”. O que dá a entender que o professor não percebe, nem confia na possibilidade de raciocínio e compreensão dos alunos. Essa mesma postura de incredulidade com relação às potencialidades dos alunos se manifesta na R.3.

PROFESSOR MANOEL

O professor relata ser proposta da prefeitura de São Paulo o trabalho da pluralidade cultural. No entanto, diz que não a identifica na prática das escolas públicas, sem utilizar argumento ou embasamento que justifique essa afirmação genérica. Aponta as escolas particulares como possibilidade de trabalho, mas desconhece a realidade delas. Na R.3 relata a dificuldade em ministrar aula, com conteúdos diferenciados; talvez nesses conteúdos queira incluir a pluralidade com um dos aspectos a ser trabalhado em aula, e afirma que atualmente tem tido algum sucesso.

TEMA 2. A religião e as religiosidades entre os fatores culturais na EF (se são percebidas e como são trabalhadas em sala de aula).

PROFESSOR JOÃO

O professor nota a presença da religião e da religiosidade nas aulas de Educação Física, e explicita momentos em que elas se manifestam em aula, seja através de atividades corporais, como também através de vestimentas e na comunicação entre os alunos. Na R.5 enfatiza que há a proibição devido à religião do aluno na participação em determinadas atividades, ressaltando a preocupação com a exposição do corpo. O professor cita que desconhece as doutrinas religiosas que impõe os comportamentos, mas identifica sua presença em aula (igrejas evangélicas). Em aula, o professor mencionou que procura discutir sobre a religião quando o assunto aparece. Na R.7 assume uma posição de respeito às proibições, porque “é parte da cultura deles”. Diz ainda: “sempre que a gente depara nisso, eu procuro trazer a discussão, mostrar pra eles ver o outro lado”. Outro ponto relevante, é que o professor relaciona a sua própria experiência e interpretação sobre o assunto em suas aulas, afirmando que sua prática provinda da religião católica o faz ter uma determinada interpretação sobre o assunto (R.6).

PROFESSOR JOSÉ

O professor, a partir das informações resgatadas dos alunos, inclui em seu planejamento aspectos que se relacionam com a pluralidade cultural apresentada pelos

alunos. Quanto à religião, ele a avalia como aspecto muito importante que abrange um âmbito particular do aluno (R.4) e faz parte de sua identidade na escola (R.5). Seu trabalho, segundo ele, está voltado ao respeito e à tolerância dos alunos com relação à diversidade presente, pois ela se evidencia também nos movimentos em aula. É possível notar que o professor interpreta a influência da religiosidade assim como de qualquer outro fator que evidencie a diversidade presente, sem um trabalho específico para entender as características específicas da religiosidade.

PROFESSORA CATARINA

A professora não identifica a religiosidade como um dos aspectos da pluralidade cultural devido ao caráter laico da educação escolar e diz que, por isso, poucos professores trabalham a religião (R.4). Ela ressalta que há um distanciamento da disciplina com relação à religião, e que o professor de história poderia se aproximar do tema. Parece que ela não compreendeu o teor da questão, pois vinculou a religião à ideia de conteúdo (ensino religioso) e não como uma manifestação cultural. Mais adiante, na R.5, ela menciona que há nas aulas de Educação Física a recusa de algumas crianças participarem de práticas corporais devido à religião. Na R.6, ela traz um exemplo de aula em que isso ocorreu (consciência corporal), em que há casos de alunos que se negaram a participar devido a uma opção religiosa. Embora a professora não interprete a religião como um aspecto da pluralidade cultural, percebe em sua prática sinais da sua manifestação.

PROFESSORA MARIA

Essa professora relata que em suas aulas é muito difícil incluir conteúdos que necessitam de discussão, reflexão, devido às características dos alunos e da escola. Referindo-se à religião (R.5), menciona que sua presença é muito significativa, e cita os evangélicos como exemplo desse grupo. Ela menciona as festas juninas como exemplo em que aparecem divergências devido aos interesses religiosos, chegando a ocorrer a recusa de participação por parte de pais e alunos. Apesar de identificar a presença da religião, na R.6 ela diz não trabalhar esse tema em aula: “Não, porque é uma briga que a gente tem que comprar. E eu particularmente, não compro essa briga, eu respeito a mãe, eu respeito o que a mãe proíbe”. Diz (R.6) que nas reuniões de pais ela conversa com os

responsáveis, a fim de mostrar os “prós” e “contras” da ausência dos alunos em aula devido à religiosidade. Frisa também o desinteresse da escola pelo ensino religioso (R.5).

PROFESSOR JACINTO

Nesta entrevista o professor pareceu não compreender a questão, disse que a religião teve importância na sua formação, transmitindo valores que ele passa aos seus alunos. Talvez essa incompreensão sobre a pergunta tenha acontecido pelo fato de o professor não identificar a religião como aspecto da pluralidade cultural a ser trabalhado em aula. A religião para ele significa praticar atitudes morais (R.4).

PROFESSOR MANOEL

O professor disse não saber falar sobre religião e informou que nunca notou em aula sua manifestação. Mas na R.6 identifica que talvez a ausência notada por ele se dê devido à sua pouca experiência como docente.

TEMA 3. A relação entre essas percepções e as manifestações da religião como cultura pela corporeidade.

PROFESSOR JOÃO

O professor percebe com clareza a presença da religião, inclusive, diz que ocorre “*principalmente*” na Educação Física (R.4). Em sua percepção, ela aparece em diferentes contextos, e suas intervenções ocorrem a medida que a sala apresenta a necessidade. Ele analisa que as representações trazidas pelos alunos são parte das experiências deles em sua casa, família, sociedade, e que muitos desses hábitos são refletidos em suas ações. A religiosidade, segundo ele, se expressa em vestimentas e na negação da prática de determinadas atividades, e pode-se verificar que ela influencia e delimita a vivência dos alunos, visto que o significado de determinadas práticas é diferente de aluno para aluno, repercutindo em sua corporeidade expressa e trabalhada nas aulas de Educação Física. O professor, na R.5, relata que em sua visão o corpo expressa textos, e quando coibido, o aluno se priva das vivências corporais. Na R.6

insinua que os evangélicos costumam ter maiores cuidados com a exposição do corpo em movimento, sendo que a religião católica acha isso natural.

PROFESSOR JOSÉ

O professor percebe a religiosidade presente nas manifestações corporais, e sua importância no trabalho desenvolvido pela escola está associada à aceitação e ao respeito a essa prática, já que cada um se expressa diferentemente. Com relação a corporeidade, o professor visualiza a religião como um aspecto que a transcende. A corporeidade para ele é mais restrita do que a religiosidade, pois ele compreende a corporeidade pelo viés corporal, material, somente. Já a religiosidade, para ele, assume uma perspectiva muito mais ampla, que atende o ser humano em sentido mais amplo (princípios, valores) (R.6). Ele parece ter uma visão de corporeidade no âmbito da dualidade corpo/mente e não como unidade. Parece que a religiosidade identificada pelo professor atende dimensões que ultrapassam o que a própria Educação Física tem a oferecer. Também para ele a exposição do corpo é motivo de exclusão de determinados grupos religiosos das atividades, como por exemplo, nas festas juninas (R.7).

PROFESSORA CATARINA

Também, para essa professora, o contato corporal e a exposição do corpo são razões de exclusão de alunos em certas atividades, por motivos religiosos. Entretanto, ela entende que as religiões vêm se apresentando menos conservadoras, e por isso não influenciam muito na corporeidade dos alunos (R.5 e R.6).

PROFESSORA MARIA

Também para essa professora, a exposição do corpo em algumas atividades de Educação Física (como nas festas juninas ou na dança do ritmo *funk*) é a razão de exclusão dos alunos por motivos religiosos, em especial nas famílias evangélicas. Declara que essas proibições influem nas aulas, mas ela as respeita e não discute para não comprar brigas.

PROFESSOR JACINTO

O professor não percebe nenhuma expressão corporal de cultura religiosa nas suas aulas e justifica essa ausência de percepção pelo fato de trabalhar com crianças das três primeiras séries.

PROFESSOR MANOEL

Não soube responder sobre manifestações de pluralidade cultural, nem sobre a presença de manifestações culturais religiosas e suas expressões corporais, alegando não ter muita experiência, pois tem apenas dois anos de magistério em Educação Física.

Capítulo 4. Leitura Interpretativa: uma análise a partir dos PCNs e do Pensamento Complexo

Ao apresentarmos o nosso projeto, nosso tema partiu de duas questões: analisar a presença de manifestações corporais de cultura religiosa nos discentes nas aulas de Educação Física; e saber se e como os docentes porventura percebem essas manifestações corporais decorrentes da cultura religiosa dos alunos.

Frente a essas questões avançamos as seguintes hipóteses preliminares, que prometemos averiguar na pesquisa de campo:

- Na prática escolar haveria espaços culturais vazios e/ou velados, um deles seria o da cultura religiosa dos alunos e suas manifestações corporais.
- A diversidade cultural relativa à religiosidade estaria presente em manifestações corporais no cotidiano da Educação Física, mas não seriam notadas, seriam até silenciadas, por vezes ignoradas ou descartadas.

Agora, com os dados colhidos e sistematizados, cabe averiguar se já é possível, a partir deles, responder às questões e constatar se e como as suposições preliminares foram confirmadas.

Ao optarmos pelo procedimento qualitativo, lembrando Chizzotti (1991), supomos que iríamos encontrar nos sujeitos pesquisados um conhecimento prático, às vezes de senso comum e até, quiçá, representações elaboradas em torno do tema da nossa pesquisa.

Para nossa leitura interpretativa utilizaremos as orientações curriculares dos PCNs de Educação Física e a teoria da complexidade.

Para facilitar essa leitura de modo ordenado, levantamos algumas perguntas que surgem de uma leitura global das posições manifestadas pelos entrevistados:

1. Qual é a percepção que os professores têm da pluralidade cultural no âmbito da própria prática? Essa percepção é clara? De senso comum? Crítica? Evasiva? Ou manifesta desconhecimento?

Diante das entrevistas realizadas notamos que a compreensão de pluralidade cultural se manifesta de maneira diferente entre os professores.

O professor João relaciona a pluralidade cultural manifestada pelos alunos nas escolas com a diversidade na sociedade, nos costumes, nos hábitos e entre os familiares, tornando o ambiente escolar plural; outro ponto interessante trazido pelo professor é que essa pluralidade se manifesta na escola, não só a partir das culturas dos alunos, mas também da cultura dos professores que influenciam diretamente nesse processo; ele aponta que, hoje, estão presentes na escola professores de diferentes faixas etárias, o que contribui para a pluralidade cultural presente no espaço. Essa identificação é importante para o desenvolvimento do profissional no âmbito educacional, pois seu trabalho deve reconhecer a pluralidade manifestada por todos. Com clareza e posição crítica, somente este professor identificou a pluralidade cultural.

Outros professores entrevistados identificaram a pluralidade cultural presente nas escolas relacionando-a com o que os alunos trazem do seu cotidiano e considerando-a um aspecto importante, mas sem contextualizá-la na prática escolar. É possível identificar que o reconhecimento da pluralidade cultural por esses professores, no entanto, se aproxima de uma compreensão de senso comum.

A professora Catarina, em sua resposta, relacionou o termo com a interdisciplinariedade, apontando para um desconhecimento da pluralidade cultural presente na escola. O desconhecimento também sobre o termo ficou evidente a partir dessa relação estabelecida, o que aponta para uma ausência da identificação da religiosidade nas práticas corporais manifestadas pelos educandos.

Já os professores Jacinto e Manoel desconhecem inteiramente o assunto; a pluralidade cultural foi vista como um trabalho que deve ser feito pela escola, e não como uma característica do ambiente escolar.

Os dados coletados nos trazem informações relevantes para a compreensão do distanciamento dos professores diante do tema pluralidade cultural, pois alguns desconhecem, outros se baseiam em informações generalistas que se aproximam do senso comum, e somente um professor a caracteriza de forma relevante ao âmbito educacional. Esse desconhecimento nos leva a perceber as dificuldades que serão verificadas quanto à religião, que foi nossa principal busca no decorrer das entrevistas.

A pluralidade cultural representa um tema transversal proposto pelos PCNs que deve ser abordado por todas as áreas de conhecimento, entre elas a Educação Física.

A pluralidade cultural existente no Brasil é fruto de um longo processo histórico de interação entre aspectos políticos e econômicos, no plano nacional e internacional. Esse processo apresenta-se como uma construção cultural brasileira altamente complexa, historicamente definida e redefinida continuamente em termos nacionais, apresentando características regionais e locais. Coexistem aqui culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural tem se caracterizado por plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos, sem diluí-las, ao mesmo tempo que permite seu entrelaçamento. Nesse entrelaçamento de influências recíprocas, configura-se a permanente elaboração e redefinição da identidade nacional, em sua complexidade. (BRASIL/MEC/SEF, 1998b, p. 24)

Na pesquisa podemos supor que os professores, em sua maioria, desconhecem os Temas Transversais propostos pelos PCNs, visto que os entrevistados não recordaram que esse aspecto está presente no documento.

2. Qual o conhecimento que os professores manifestaram com relação à pluralidade cultural trabalhada nos PCNs para a Educação Física? Superficial? Crítica? Abrangente? Inexistente?

O professor João identifica uma relação da pluralidade cultural apresentada na escola com a proposta dos PCNs, no entanto, ressalta que não observa na escola nenhum trabalho sobre esse tema de acordo com o que propõe o documento. Não explora a relação reconhecida, o que nos mostra um conhecimento superficial sobre o assunto.

A professora Maria e o professor José relatam reconhecer proximidades da proposta dos PCNs com o que é abordado na escola, no entanto, ressaltam que há características que devem ser alteradas porque o documento foi elaborado em outro momento histórico. A professora Maria, na R.3, menciona “Tudo bem, mas acho que os PCNs estão meio detonados. Algumas coisas mudaram, mas em geral o documento eu acho que é bom.” Consideramos essa visão superficial sobre o assunto, já que os

depoentes não apresentaram nenhum indício das relações identificadas, e parecem rejeitar os PCNs argumentando que o cenário sofreu modificações.

A professora Catarina definiu a relação na R3: “Então eu creio que os PCNs estão ok”. Não respondendo à pergunta, a professora, na mesma resposta, se refere novamente à interdisciplinaridade, o que nos mostra o desconhecimento sobre o assunto.

O Professor Jacinto não identifica a relação, e justifica sua inexistência porque o seu trabalho está voltado às séries iniciais do Ensino Fundamental, o que nos mostra que, em sua interpretação, ele não percebe nas crianças possibilidades de compreensão e auto-organização que caracterizam os seres humanos. Descredencia ou minimiza as capacidades delas.

O professor Manoel diz que a proposta é que a pluralidade cultural seja inserida na escola, mas ele não identifica esse trabalho. Ele não responde diretamente ao que foi questionado quanto à relação da pluralidade cultural com os PCNs, pois não chega a identificar essa pluralidade na escola.

Nos PCNs, essa caracterização é feita da seguinte forma:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas 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/MEC/SEF, 1998b, P. 19)

Essa afirmação nos dá condições de analisar, a partir dos dados coletados, que os professores em sua maioria desconhecem os fatores que envolvem a pluralidade cultural proposta pelos PCNs, visto que as interpretações sobre o tema não se aproximaram daquelas que foram propostas pelo documento, o que nos leva a considerar um possível desconhecimento sobre a religião como parte da pluralidade cultural; diante disso, o trabalho desenvolvido pela disciplina não se aproximaria com o que os PCNs apontam como importante sobre o tema.

Entrelaçado com os demais temas transversais, este abre-se para parte do complexo problema que envolve preconceito e discriminação, sem fechar o campo de trabalho para o vasto conjunto dessa complexidade. É de se notar que o preconceito tem profundas raízes psicológicas, culturais, sociais, dirigindo-se aos mais diversos alvos — nem sempre encontrados em campo cultural, ou com reflexo exclusivo ali. (BRASIL/MEC/SEF, 1998b, P. 22)

O texto esclarece que a pluralidade cultural é relevante, e que é parte de outros temas que compõe um conjunto. Ela se apresenta, então, como parte de um todo que deverá ser considerado no âmbito da educação, já que esta busca o desenvolvimento dos sujeitos para uma ação que promova o respeito à diversidade, e o não preconceito.

No que tange à complexidade, podemos identificar uma visão compartimentada apresentada pelos docentes entrevistados, diante da sua falta de conhecimento da pluralidade cultural, que seria parte do processo educacional. Trata-se de um todo que deveria ser considerado amplamente, conforme o princípio hologramático, proposto no Pensamento Complexo, em que o todo está na parte, assim como a parte está no todo. Desconsiderando esse aspecto, surge a redução de ser humano, pois aspectos relacionados às suas vivências, a experiências que deveriam ser consideradas e valorizadas, são descartados ou não são identificados como temas que pertencem à formação do indivíduo.

Pensando a partir do conjunto trinitário proposto por Morin (2003), em que indivíduo-sociedade-espécie são inseparáveis, a pluralidade cultural está associada ao indivíduo, à sociedade ou a própria espécie, o que constitui a base da complexidade humana, e assim sendo, deveria ser notada pelos docentes e incorporadas em suas aulas.

3. As orientações dos PCNs sobre a pluralidade cultural são acolhidas e praticadas pelos docentes? Sua acolhida é genérica e superficial? Há uma recusa crítica e fundamentada ou sem nenhum suporte?

Como três dos seis professores não identificam a relação da pluralidade cultural e os outros três apresentam uma visão superficial, fica evidente que o acolhimento e a prática das orientações do documento não ocorrem.

Os professores que apresentaram uma visão superficial sobre o assunto ressaltaram que o trabalho dentro da escola não acontece. E mesmo os que não

estabeleceram nenhuma relação também encontraram dificuldades e explicaram que, na escola, esse “tipo” de trabalho não é realizado.

O documento considera a formação dos professores para o trabalho desse tema não só necessária, como um exercício de cidadania (cf. BRASIL/MEC/SEF, 1998b, p. 22), utilizando como justificativa que o desconhecimento dos docentes representa uma problemática que deve ser trabalhada pela escola.

Diante da coleta de dados, com relação a essa pergunta, não apresentaremos gráfico.

4. Qual o conhecimento que os professores demonstram da religião e da religiosidade a partir da própria prática no cotidiano escolar? Teriam conhecimento limitado de algumas manifestações que causam problemas? Teriam percepção da religião como cultura e sabem de sua relevância para a Educação Física?

O professor João demonstra conhecimento sobre a religião enquanto manifestação cultural, e enfatiza que na Educação Física ela está ainda mais aparente. Em sua resposta, menciona que as práticas religiosas têm visões diferentes sobre o corpo, e que isso reflete diretamente na vivência dos alunos nas práticas corporais propostas em aula.

O professor José demonstrou reconhecer a religiosidade como parte da individualidade de cada sujeito, e que suas manifestações interferem também corporalmente. Mas, com relação à relevância para a Educação Física, o professor mencionou que seu papel está em estimular o respeito entre os alunos, já que essas diferenças são parte da cultura. Ao relacionar essa cultura com a corporeidade, o professor diz que a religiosidade é muito maior que a corporeidade, interpretando que a corporeidade está restrita ao trabalho do corpo, o que faz supor uma visão dual corpo e mente ou espírito.

A professora Catarina diz que a religião não é um aspecto da pluralidade cultural, e que a disciplina de Educação Física não têm proximidade do seu conteúdo com a religião; citou a disciplina História, que poderia se aproximar mais do tema. Mencionou também que a religião se expressa na Educação Física através da proibição de contato e da exposição corporal por alguns credos religiosos e por isso alguns alunos

deixam de praticar determinadas atividades. Enfim, ressalta apenas aspectos negativos que se evidenciam em aula devido à opção religiosa dos alunos.

A professora Maria identifica a religião como parte da pluralidade cultural, citando como exemplo os evangélicos, que possuem determinadas concepções sobre o corpo que influenciam no desenvolvimento das atividades escolares, proibindo aquelas danças que expõe o corpo. Mas seu conhecimento mostra-se limitado, visto que restringe-se à observação de fatores negativos que influenciam na recusa dos alunos em realizar determinadas atividades.

Tanto o professor Jacinto como o professor Manoel desconhecem o tema religião e religiosidade na prática escolar. Jacinto relaciona a religião com sua formação pessoal católica, que o auxilia na transmissão de valores morais as crianças.

A partir da leitura desses dados, apenas um professor identifica a religião como aspecto cultural relevante para a Educação Física. Os PCNs apontam alguns objetivos traçados para o Ensino Fundamental e entre eles está o de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL/MEC/SEF, 1998a, p.10).

Diante dessa meta podemos identificar que o conhecimento e a valorização da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” fazem parte do trabalho que deverá ser desenvolvido no Ensino Fundamental. E a Educação Física como componente curricular obrigatório deve considerar essas orientações na elaboração de suas ações educacionais. A religião, que é parte da cultura popular, é portanto um tema que influencia e faz parte do desenvolvimento escolar. Mas, nesse aspecto, nosso estudo verificou que os professores não a identificam dessa maneira e por isso esse trabalho não é realizado.

5. Quanto às manifestações corporais de cultura religiosa nas aulas, elas são percebidas por todos ou limitadamente? E, quando percebidas, assumem um sentido valorativo e relevante para a cultura corporal de movimento como as demais culturas, ou se restringem aos aspectos negativos de incômodo, de

restrições ao andamento geral da disciplina, de algo cuja discussão deva ser evitada?

Alguns professores reconhecem as manifestações de culturas religiosas expressas em aula, mas somente o professor João menciona que discute o assunto sempre que ele é expresso corporalmente pelos alunos, valorizando o tema a fim de desconstruir visões de intolerância.

Outros professores a identificam, no entanto, não trabalham em aula seus aspectos. Inclusive, a professora Maria se posiciona contrariamente à possibilidade de se fazer um trabalho em aula abordando esses aspectos, pois considera que seria como “comprar uma briga” (R.6).

A professora Catarina identifica as manifestações, e considera que no momento atual as igrejas não propõem tantas restrições corporais quanto antigamente, o que hoje favorece a Educação Física, e por isso não causam muito impacto nas práticas corporais. Mas não vê claramente nas manifestações corporais de cultura religiosa um valor relevante para a cultura corporal de movimento.

O professor Jacinto não identifica as manifestações religiosas, alegando que as crianças de 1ª a 3ª série ainda são muito pequenas.

O professor Manoel categoricamente assume não trabalhar essas questões em aula e diz não ter presenciado as manifestações corporais de culturas religiosas.

De acordo com os dados coletados somente um dos professores identifica e trabalha em aulas a representação da religião nas manifestações corporais pelos alunos.

Outro ponto relevante identificado nas entrevistas é que parte dos professores relacionam as expressões religiosas com aspectos negativos, como proibições ou negativas nas práticas. O que pode representar, ou não, um preconceito por parte dos docentes das crenças e hábitos provindos das religiões. Supomos essa possibilidade pela ênfase dada pelos entrevistados a algumas práticas religiosas que reprimem a participação dos alunos nas práticas corporais propostas em aula, o que pode representar a compreensão da religião com um fator que atrapalha o trabalho dos discentes.

O Pensamento Complexo nos leva a refletir sobre a unidade humana perante a diversidade da qual o ser humano faz parte. A religião é parte da diversidade humana, na qual cada indivíduo possui sua unidade, relacionando e coexistindo nessa óptica

dialógica. Nas entrevistas verificamos que os docentes observam essa situação de forma segregada, ora considerando a diversidade humana, ora a unidade, sem considerar que ambas integram o ser humano.

A discussão e reflexão sobre religião de acordo com os PCNs se fazem necessárias para que os alunos sejam estimulados a adotar uma postura não preconceituosa e não discriminatória:

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais. Permite também que se perceba como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. Particularmente no Brasil, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as ginásticas, das mais variadas origens étnicas, sociais e regionais, compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. O acesso a esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais (religiosos, econômicos e de diferentes origens regionais) e das pessoas que deles fazem parte. (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p. 38-39)

Um dos professores entrevistados interpreta o tema religião como conflito, e por isso, não o aborda em suas aulas, apesar de identificá-lo. A visão de desacordo observada pelo docente pode ser considerada como um exemplo de intolerância presente na escola quando abordado o tema religião. Esse choque gera justamente um enfrentamento necessário, ao nosso ver, para que as práticas assumam um teor crítico, em que as diferenças são discutidas e compreendidas como parte da humanidade. O Pensamento Complexo nos auxilia a compreender essas manifestações que estão impregnadas nos indivíduos e que devem ser respeitadas e entendidas, pois fazem parte do *imprinting* cultural. Ou seja, é sua história que está marcada e imbricada em suas ações, crenças e condutas.

O reconhecimento dessas marcas deve partir inicialmente dos professores, sem que seu diagnóstico simplifique a representação desse *imprinting* cultural para os alunos.

Alguns professores não percebem a religião expressa pelos alunos, o que nos alerta para a possibilidade dos docentes não estarem preparados para a identificação

desses aspectos, por dois motivos: pelo conhecimento de religião que possui, ou seja, suas condições culturais relativas a esse tema não dão subsídios para essa identificação; ou descarta e seleciona o que considera importante na sua observação dos discentes e, por isso, não enxerga a religião como relevante para seu trabalho desenvolvido no âmbito escolar. Nessas condições apresentadas, o fator cultural do professor poderá influenciar consideravelmente as escolhas e o encaminhamento dos temas trabalhados em aula, refletindo também nos aspectos que serão discutidos e valorizados pelos professores diante dos discentes. Essa seleção repercute na formação dos alunos, em um processo recursivo que alimenta a ausência do tema religião; de acordo com um dos princípios propostos por Morin, a partir da complexidade, ocorre um processo em circuito em que causa gera um efeito, que influencia novamente a causa, de forma recorrente.

Considerações Finais

À vista dos dados da pesquisa, podemos apontar as seguintes conclusões. Com relação à primeira pergunta formulada no projeto, não é possível responder de maneira disjuntiva (sim ou não), isto é, não é possível afirmar que no cotidiano escolar da Educação Física haja ou não espaços vazios, velados, não notados, nos quais se incluiria a cultura ou as culturas religiosas e suas manifestações corporais. Os traços apresentados nos mostram a possibilidade de desconhecimento dos professores quanto à identificação e ao tratamento dessas manifestações nas aulas.

Também não há como concluir se os docentes percebem ou não essas manifestações. Há uma tendência preponderante pela não percepção, mas não é definitiva. Outras pesquisas precisam ser realizadas para uma análise mais concreta.

A posição dos professores frente a essas manifestações também é oscilante (terceira pergunta), o que pode ser reflexo da falta de pesquisas que tratam dessas especificidades no âmbito da Educação Física, conforme constatado na apuração do estado da arte do objeto de nosso estudo.

Não é possível afirmar categoricamente a hipótese do vazio. Mais plausível, a partir dos dados, é considerar que a pluralidade cultural relativa à religiosidade está presente no cotidiano da Educação Física. Contudo, embora não haja um vazio total, nem sempre, porém, essas manifestações são notadas. A tendência é um silêncio em torno delas ou um “não saber” como trabalhar com elas, e até mesmo uma propensão à rejeição, por “não caber na disciplina”, porque é algo “específico do ensino religioso” ou porque “provoca polêmica”. E mais evidente é que as manifestações corporais de cultura religiosa são percebidas quase sempre pela via negativa, quando há restrições à exposição do corpo por motivos culturais contrários advindos das famílias (no caso, famílias evangélicas).

Outra tendência é que, salvo exceções, não se percebem as manifestações corporais da cultura religiosa como algo relevante para a cultura corporal de movimento, que é o ponto central da Educação Física como disciplina específica.

Quanto aos PCNs, notamos que há a probabilidade dos professores não conhecerem o conteúdo desse documento, inclusive sua proposta e contribuição. No que tange à pluralidade cultural, observamos entre os entrevistados que há certo desconhecimento sobre a proposta inserida nos Temas Transversais.

Voltamos a enfatizar que falamos de tendências e de conclusões parciais e provisórias, pois o universo pesquisado foi bem limitado e não sustenta generalizações absolutas.

O Pensamento Complexo nos pareceu uma alternativa contundente para análise dos dados, além de representar uma oportunidade de relacionar aspectos propostos pelos PCNs com uma proposta que vislumbra o ser humano em sua totalidade e oferece à escola um novo olhar, possibilitando importantes contribuições. Morin (2010) sinaliza para a necessidade da reforma do pensamento, para que a partir daí ocorresse uma reforma do ensino.

Entendemos que a pesquisa apresentou um caminho desconhecido na Educação Física, com muitas particularidades a serem aprofundadas, o que poderá, futuramente, representar uma pesquisa mais avançada em nível de doutorado.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries) para a Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAMPOS, Luciana de Almeida. *Evangélicos, Cultura Popular e Ensino Religioso: A escola pública laica pode prescindir desta discussão?* *Educação Popular*, n. 6, 2006.

CHIZZOTI, Antonio. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CZAPSKI, Silvia. *A implantação da Educação Ambiental no Brasil*. Brasília: Ed. MEC/Unesco, 1998.

DARIDO, S. C. *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRAMORELLI, L. C. NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão de seus autores. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out./dez. 2009.

GUEDES, Claudia Maria. *Corpo: tradição, valores, possibilidades do desvelar*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 1995.

KATZ, Helena Tania. Do que fala o corpo hoje? In: JUNIOR, Fernando Altermeyer; BOMBONATTO, Vera Ivanise (Org.). *Teologia e Comunicação: corpo, palavra e interfaces cibernéticas*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 15-27.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. *O Método 5: A humanidade da humanidade, a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. *Revista Educar*, Curitiba, Editora UFPR, v. 1, n. 32, 2008, p. 29-41.

QUEIROZ, José J. Educação e Corporeidade: contribuições do pensamento complexo. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel. (org.). *Estudos da Complexidade 2*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 65-86.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. *Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a Educação Física escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2008.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura da mídia à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.