

**DIDÁTICA MULTICULTURAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A ESCOLA E A
FORMAÇÃO INICIAL**

***DIDÁCTICA MULTICULTURAL Y EDUCACIÓN FÍSICA: ENTRE LA ESCUELA Y LA
FORMACIÓN INICIAL***

***MULTICULTURAL DIDACTIC AND PHYSICAL EDUCATION: BETWEEN SCHOOL
AND INITIAL TRAINING***

Pedro Henrique Zubcich Caiado de CASTRO¹
Guilherme Gonçalves BAPTISTA²

RESUMO: O artigo retomou alguns marcos históricos na constituição do campo da Didática e relatou duas experiências sobre o ensino na Educação Física na perspectiva multi/intercultural. Um dos relatos cita a experiência com a disciplina “Didática Geral: ensino e aprendizagem”, em uma faculdade particular e, o segundo, o ensino do conteúdo de Lutas na Educação Física escolar em uma instituição federal, ambas situadas no Rio de Janeiro. Notou-se que há iniciativas de pensar e vivenciar uma Educação Física que se aproxime do imperativo democrático e da pluralidade cultural. Ademais, os relatos ilustram um aumento da participação dos alunos, uma valorização do diálogo e das diferentes experiências socioculturais discentes ao longo da aplicação das propostas. Todavia, o tempo foi um fator limitador.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Educação intercultural. Educação física escolar.

RESUMEN: El artículo retomó algunos hitos históricos en la constitución del campo de la Didáctica y reportó dos experiencias sobre la enseñanza en la Educación Física en una perspectiva multi/intercultural. Uno de los informes cita una experiencia con la disciplina "Didáctica general: enseñanza y aprendizaje" en una facultad privada y, el segundo, la enseñanza sobre el contenido de Luchas en Educación Física en una institución federal, ambas ubicadas en el Rio de Janeiro. Se señaló que existen iniciativas para pensar y experimentar la Educación Física desde el imperativo democrático y la pluralidad cultural. Además, los informes muestran un aumento en la participación de los estudiantes, una valoración a través de la aplicación pedagógica. Sin embargo, el tiempo fue un factor limitante.

PALABRAS CLAVE: Didáctica. Educación intercultural. Educación física escolar.

ABSTRACT: The article resumed some historical marks in the constitution of the field of Didactics and it reports two experiences on the teaching of Physical Education in a

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor das disciplinas Didática e Currículo - Departamento de Didática - Faculdade de Educação. Doutorado em Educação (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5974-5291>. E-mail: zubuftrj@hotmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor EBTT de Educação Física. Doutorado em Educação (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8896-6157>. E-mail: guilherme.baptista@ifrj.edu.br

multi/intercultural perspective. One of the reports cites an experience with a subject "General Didactics: teaching and learning" at a private college and, the second reports about the teaching of Fight's content in Physical Education at a Federal Institution. There are initiatives to think and experience the Physical Education from the democratic imperative and cultural plurality. In addition, the reports show an increase in student participation, an appreciation of the dialogue and of the different sociocultural experiences of students through the application of the proposals. However, time was a limiting factor.

KEYWORDS: *Critical didactic. Intercultural education. Physical education.*

Introdução

As discussões sobre os papéis do professor, da escola e da educação na sociedade são alvos permanentes de reflexão no campo da educação. Libâneo (1984) nos lembra que a multiplicidade de interpretações possíveis para a função da escola e da educação pode transitar desde as concepções tradicionais até as críticas. Nesse sentido, o autor define dois grandes eixos que norteiam as tendências pedagógicas mais recorrentes na educação brasileira nos idos da década de 1980: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista. Cabe ressaltar que as tendências apresentadas por Libâneo (1984) apenas agrupam traços e características comuns a uma ou outra tendência pedagógica. Portanto, as categorias propostas auxiliam a compreender referências que podem estar presentes no cotidiano de professores, escolas e concepções de educação. Contudo, tais categorias não devem servir como normativas estanques que acabam por reduzir a complexidade de sujeitos e instituições a algum “rótulo pedagógico”.

No que se refere ao bojo da pedagogia liberal, encontram-se as tendências tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Em geral, a pedagogia liberal é marcada pela crença no indivíduo e na função da escola em levar esse sujeito a exercer um papel na sociedade adequado às suas capacidades. O ensino e a aprendizagem são marcadamente entendidos fora do contexto histórico e social do aluno (LIBÂNEO, 1984).

Já na pedagogia progressista, ao contrário da anterior, estão tendências que se delineiam, principalmente, pela potencialização da dimensão crítico-reflexiva do aluno, situando-o enquanto sujeito histórico e capaz de refletir e promover mudanças no contexto social em que está. Libâneo (1984) menciona, na pedagogia progressista, as tendências libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos.

Por outro lado, Candau (2016) compreende estas instituições, atores e práticas sociais para além das dicotomias pedagógicas apresentadas pelo autor supracitado. A autora descreve um contexto escolar e de prática educativa demarcados pela interculturalidade por parte

daqueles que na escola estão. Portanto, Candau (2016) afirma que, hoje, a tarefa de educar se situa num contexto de necessidade de diálogo entre indivíduos de diferentes grupos sociais e culturais.

No que toca mais detidamente à figura do professor, Freire (1996) avança no sentido de postular que tanto os educadores progressistas quanto os conservadores necessitam de saberes específicos para exercer a docência, embora reconheça as diferenças axiais entre as diversas correntes pedagógicas. Situado numa posição progressista e, especificamente, libertadora, nos termos de Libâneo (1984), Freire (1996) aponta ainda que ensinar não é uma tarefa de transmissão de conhecimento, mas, ao contrário do que o senso comum permite entender, é oportunizar a construção de conhecimento de forma crítica, problematizadora e socialmente contextualizada.

Na esteira do argumentado, Lüdke; Boing (2012) enfatizam a natureza complexa do trabalho docente. Os autores enfatizam que a função docente requer o conhecimento sobre saberes próprios, tratando a formação inicial de professores como momento crucial, embora não exclusivo, para aquisição e experimentação destes saberes e fazeres.

Entre estes saberes caros à docência e presentes na formação inicial do professor, encontra-se a Didática. Oliveira; André (1997) definem a Didática em três dimensões: disciplina curricular, campo de teorizações e pesquisa e, ainda, responsável pelas reflexões, planejamentos e estratégias utilizadas na vivência do ensino e da aprendizagem no contexto da sala de aula.

Cruz (2017) e Cruz *et al.* (2018) avançam na legitimação do papel da Didática na formação inicial. Para a autora, o campo da Didática possui como responsabilidade primeira as reflexões sobre as demandas do ensinar e aprender. Ou seja, nas palavras da Cruz (2017, p. 674):

Esse campo compreende um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional sobre o processo ensino-aprendizagem, que envolve o trabalho de sujeitos cognoscentes (professores e alunos) acerca do objeto cognoscível (conhecimento) em contextos situados, visando à formação humana. Dito de outro modo, são responsabilidade exclusiva da didática as teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos em torno do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender.

No aproximar do foco deste relato de experiência, sobressaltam-se as discussões sobre a Didática no campo da Educação Física. Caparroz e Bracht (2007) retratam que tal disciplina, na história dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, possuía relevo alinhado ao ensino de um saber-fazer técnico de determinados gestuais motores até a década de

1970. Posteriormente, com a ruptura epistemológica nos 1980, a discussão migra da Didática para as bases pedagógicas da Educação Física na escola – o que gerou certa lacuna quanto às discussões didáticas na área.

Já Cruz e Castro (2019), em estudo sobre a avaliação da disciplina Didática por concluintes de um curso de licenciatura em Educação Física, denotam, em um contexto atual, a retomada de temas como o planejamento, a avaliação e a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Parece haver, portanto, um novo deslocamento para temas axiais da disciplina avaliada, ao menos no curso investigado. No entanto, se tomada como base a reflexão de Candau (2016) sobre uma Didática que favoreça a interculturalidade, nota-se a ausência de experiências nesse sentido.

Ante a argumentação sobre o papel crucial da Didática e a lacuna sobre as experiências de interculturalidade no campo da Educação Física, o presente artigo objetiva retomar alguns marcos históricos para a constituição do campo da Didática e relatar duas experiências sobre o ensino no campo da Educação Física em uma perspectiva intercultural. Um dos relatos corresponde à experiência de um docente em um curso de licenciatura em Educação Física, situado em uma faculdade particular da cidade do Rio de Janeiro, com a disciplina “Didática Geral: ensino e aprendizagem”; e o segundo sobre o ensino do conteúdo de Lutas na disciplina de Educação Física no 1º ano do Ensino Médio e Técnico integrado de uma instituição federal localizada no sul do estado do Rio de Janeiro.

Fundamentação teórica

A didática e a didática na Educação Física: breve histórico e paradigmas

No contexto do debate com o campo da Didática, embora sem a pretensão de realizar uma historiografia da disciplina, importa retomar alguns de seus marcos. Oliveira; André (1997), por exemplo, apontam para uma Didática tradicional no período entre os séculos XVII e XIX. Calcada na perspectiva de Comênio, um de seus primeiros grandes sistematizadores, a Didática tradicional era centrada nos objetivos do ensino e nos conteúdos culturais que deveriam ser dominados pelo homem. Ademais, o forte vínculo com o expansionismo cristão e a noção rígida de hierarquia marcam a disciplina neste período.

No contexto brasileiro, baseando-se em Oliveira; André (1997) e Candau (2012a), destacam-se alguns marcos históricos que foram elementares na constituição do campo da Didática no país, para além da influência supracitada de Comênio. Ademais, ressalta-se que tais

tendências no campo da Didática convivem até os dias atuais. A delimitação por data apenas oferece um panorama de maior ênfase de uma ou outra tendência em determinado período.

1. Das primeiras décadas do século XX até a década de 1950: a entrada e permanência no campo da perspectiva escolanovista, calcada na centralidade da experiência do aluno e em núcleos de interesse. O foco da disciplina se situa no indivíduo e seu potencial.

2. até a década de 1970: além das influências escolanovista e tradicional, pontua-se a ocorrência de uma perspectiva de Didática aproximada com conceitos de eficiência e técnicas de ensino – denominada, esta, como instrumental.

3. entre 1970 e 1980: num contexto de aproximação com referenciais teórico-metodológicos das Ciências Humanas e Sociais, o papel da Didática passa a ser questionado, no campo educacional, na medida em que sua função instrumental e descontextualizada com o contexto histórico e social dos alunos passa a ser denunciada. Este momento é marcado pela recusa à Didática.

4. em 1980: Candau (2012) realiza o seminário “A didática em questão” e propõe uma Didática multidimensional, num movimento contrário à negação do campo. A Didática multidimensional consiste, grosso modo, na valorização das dimensões técnica, humana e político-social presentes no ensino e na aprendizagem. A autora rompe com a dicotomia técnica *versus* política e assume o papel da Didática na mobilização destes diversos domínios para sua efetivação.

Avançando na proposta de Candau (2012), ao assumir a Didática enquanto campo especializado no ensino, observam-se a valorização do afeto e da subjetividade do indivíduo (dimensão humana), a contextualização histórico-social, cultural e de classes dos sujeitos que participam do processo de escolarização (dimensão político-social), e, ainda, a retomada de critérios técnicos para exequibilidade da Didática, como o planejamento, a seleção de objetivos de ensino, composição curricular e afins (dimensão técnica). Trata-se, portanto, de uma Didática que encontra na aproximação destas dimensões a fertilidade necessária para que o ensino – e a aprendizagem – ocorra.

Não só a proposta de Candau (2012a) estabeleceu-se na lacuna gerada pela negação da Didática. A partir do relato de Oliveira; André (1997), Libâneo (1984) propôs o que podemos depreender enquanto Didática fundamentada na pedagogia crítico-social dos conteúdos. Para o autor, seria necessária uma Didática e, por consequência, uma pedagogia, na qual a prática social é início e fim do processo de ensino. Nesse sentido, a escola teria função primeira, para além da transmissão, a apropriação ativa e reconstrução do conhecimento sistematizado.

Ainda na esteira do que Libâneo (1984) apresenta, observa-se a proposta de Puentes; Longarezi (2013), situada na Didática desenvolvimental. De base pedagógica histórico-cultural, a Didática desenvolvimental fundamenta-se na estruturação da atividade de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento, enfatizando o ensino necessariamente como intencional. Afasta, portanto, noções de espontaneidade e de vocação para realização do ensino e da aprendizagem, principalmente no que se refere à valorização do trabalho docente.

Ainda em Puentes; Longarezi (2013), ressalta-se a ênfase promovida na transformação da realidade do educando e de seu contexto social. Outro aspecto notável dá-se no uso de estratégias de ensino, orientadas na perspectiva da Didática desenvolvimental, baseadas na resolução de problemas, o que, por consequência, extrapola os limites tradicionais de um ensino calcado apenas na transmissão de conhecimentos.

Aproximando-se do contexto mais próximo aos dias presentes, cabe evidenciar as novas proposições de Candau (2016), as quais fundamentam a proposta que será apresentada no próximo item deste artigo. Partindo da constatação da multiculturalidade atual presente nas escolas, a autora reflete sobre como a Didática pode auxiliar nos dilemas enfrentados pela escola com objetivo de valorizar a diversidade cultural.

Candau (2016) afirma que para refletir sobre o contexto de ensino e aprendizagem, no ensino básico, atualmente, é necessário repensar tanto a formação de professores quanto as condutas tomadas pela escola e docentes frente ao cenário de diversidade do cotidiano desses espaços. Portanto, a autora sustenta que a escola precisa fazer parte da formação de professores que lá atuarão, tanto do ponto de vista da vivência e reflexão *in loco*, quanto da perspectiva da produção de conhecimento científico.

No que se refere à atuação da escola neste processo formativo – inicial e continuado – do docente, Candau (2016) elege a prática reflexiva como condicionante para reflexão sobre a ação docente e, a partir dela, a busca para novas soluções coletivas e democráticas necessárias a cada escola e seu contexto. Avança, ainda, no sentido de desvelar que a possível resposta para problemas enfrentados pela escola passa menos pela antiga saída adotada na busca da academia como única referência, ou, também, no conhecimento espontâneo gerado no seio escolar por professores de longa carreira. Possivelmente, uma resposta frutífera estaria na abordagem destas questões e problemas pela via da elaboração de projetos que visem responder, novamente, de forma coletiva e democrática, aos dilemas que cada escola e corpo docente se deparam no dia-a-dia.

Candau e Koff (2006) e Candau (2016) desenvolvem, então, sua proposta de Didática multi/intercultural balizada pela educação intercultural. Alguns imperativos orientam a

educação intercultural: consideração e ênfase em problemáticas atreladas aos direitos humanos e diferenças culturais; adoção de um multiculturalismo amplo para promoção da interculturalidade e de tomada de atitudes democráticas; adoção e estímulo de políticas de igualdade e representação identitária; e, como anteriormente mencionado, reinserção e reelaboração da escola para atuar neste contexto.

Além dos imperativos apresentados, Candau e Koff (2006) selecionam alguns eixos de discussão que podem orientar a educação intercultural, como a globalização e o multiculturalismo, a relação entre igualdade e diferença, as disputas entre universalismo e relativismo cultural, e, ainda, a didática propriamente numa perspectiva multi/intercultural.

No que tange à globalização, pode-se elencar o fenômeno em seus aspectos econômicos, políticos e sociais, desembocando, muitas vezes, numa percepção de cultura homogeneizadora. Entretanto, ao mesmo tempo, é refreada por novas resistências e afirmações identitárias de diversos grupos sociais. Este tensionamento entre conhecimentos considerados universais e o conhecimento na perspectiva de um determinado grupo marca as disputas entre universalismo e relativismo cultural (CANDAU; KOFF, 2006).

É neste contexto que Candau e Koff (2006) definem a importância de uma educação orientada pela interculturalidade, no sentido de reconhecer as diferenças, a resistência contra as diversas formas de discriminação e, também, a não aceitação de uma sociedade socialmente desigual. Para tanto, a educação deve prezar por relações democráticas, dialógicas e igualitárias. Há, portanto, a necessidade de reconhecimento do outro e da bagagem cultural que ele carrega em suas experiências, que constituem sua subjetividade.

Ainda no contexto de uma interculturalidade crítica, a autora desenvolve, no âmbito do seu grupo de pesquisa científica, um conceito de educação intercultural que adensa o argumentado até o momento, no sentido de afirmar que

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 5.).

Por fim, na última parte do subtópico presente neste artigo, cabe retratar algumas peculiaridades do campo da Didática no âmbito da Educação Física. Nesse sentido, Castro *et al.* (2017) relatam um contexto de intensa disputa teórico-epistemológica na formação inicial de professores na área. Parte da herança de criação das primeiras escolas civis de Educação

Física, calcada no aporte médico-higienista e na experiência atrelada às práticas militares, que influenciaram na constituição de uma formação de professores monopolizada por saberes de cunho técnico-instrumental voltados ao ensino de gestuais esportivos ou de outras práticas corporais – com permanências até os dias atuais (CASTRO, 2017; VAZ, PINTO; SAYÃO, 2002).

Em meio a este contexto, Darido (2014) sustenta que a entrada do referencial das Ciências Humanas e Sociais na Educação Física, nos idos da década de 1980, ampliou sua base epistemológica e, conseqüentemente, sua capacidade crítico-reflexiva com relação ao ensino da disciplina, tanto no ensino básico quanto na formação inicial. No entanto, Caparroz e Bracht (2007) alertam que tal ampliação, vital para o robustecimento pedagógico da área, impactou em certo esvaziamento no que se refere à Didática na Educação Física. Portanto, se até 1980 prevalecia uma Didática focada no ensino de gestuais técnico-desportivos, após este intenso momento de crítica e reflexão, há um esvaziamento (ou mesmo negação) da Didática no curso de formação mencionado.

Em meio às permanências da lacuna até hoje vivenciada, algumas orientações, embora não específicas ao campo da Didática, corroboram aquilo que Candau e Koff (2006) e Candau (2014; 2016) defenderam enquanto Didática multi/intercultural. Tal como a autora defende, Neira e Uvinha (2009) afirmam a necessidade de culturalização da Educação Física, no sentido de valorizar o patrimônio cultural e a diversidade presente nos diferentes contextos de ensino. Nesse sentido, é essencial chamar ao diálogo os alunos e convidá-los a expressar sua vivência com relação às diversas manifestações da cultura corporal.

Embora datado ainda na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N.) para o ensino de Educação Física no ensino básico (BRASIL, 1997) alertam de forma enfática a urgência do diálogo com temas transversais como a ética e a pluralidade cultural, além de outros, e, também, da centralidade dos eixos que fundamentam o documento: a inclusão e a diversidade. Há, portanto, iniciativas de pensar e vivenciar uma Educação Física que se aproxime do imperativo democrático e da valorização da diversidade e pluralidade cultural, apesar de ainda não serem majoritárias.

Resultados e discussão

A didática multi/intercultural na Educação Física: uma proposta de ensino

O relato de experiência que se segue ocorreu nos segundos semestres dos anos de 2016 e 2017, em turmas diferentes, no âmbito de um curso de licenciatura em Educação Física de uma faculdade particular situada na cidade do Rio de Janeiro. O curso em questão conta com apenas uma disciplina explicitamente atrelada à Didática, denominada “Didática Geral: Ensino e Aprendizagem”. Nestes dois semestres a disciplina foi oferecida de forma direcionada ao curso de Educação Física, embora pudesse ser escolhida por alunos de outras licenciaturas.

Cabe pontuar que a disciplina possui carga horária de 66 horas/aula, distribuídas, na média destes dois semestres, em 18 aulas. Por fim, é necessário sobressaltar que a experiência é inicial e não é representativa de obtenção de todos os pontos de uma Didática multi/intercultural, mas, ao menos, avança em direção a ela.

Retomando as orientações de Candau e Koff (2006), a proposta de ensino foi orientada nos seguintes eixos:

1. Desconstruir: evidenciar preconceitos estruturantes na prática da Educação Física, seja pela via da constituição identitária da área, seja pela vivência e relato dos alunos; discutir a dimensão cultural da educação física, principalmente no que se refere ao currículo da área e a primazia dos conteúdos esportivos por décadas;
2. Articular: discutir e agregar as noções de igualdade e diferença dentro da vivência da disciplina Educação Física;
3. Resgatar: retomar e valorizar o patrimônio cultural presente na expressão da cultura corporal de cada aluno, na perspectiva de culturalização da Educação Física;
4. Promover: promoção de diálogo, debates e experiências que desestabilizem a noção de “outro”, em direção à adoção de uma conduta de coletivização e respeito à diversidade.

No intuito de avançar rumo ao primeiro eixo – a desconstrução – os alunos entraram em contato com os itens dos P.C.N. (BRASIL, 1997): princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais; escola e constituição da cidadania; escola: uma construção coletiva e permanente; e, aprender e ensinar, construir e interagir. Além destes, os textos presentes em Fonseca e Machado (2015) sobre princípios metodológicos de ensino no viés de problematização e inclusão no ensino da Educação Física auxiliaram nesta empreitada.

A partir destas leituras, as estratégias metodológicas para este primeiro eixo consistiram no trabalho em pequenos grupos para definição dos itens principais de cada texto. Posteriormente, os grupos eram misturados e novo diálogo ocorria com base na discussão

ocorrida no grupo inicial. Por fim, os alunos retornaram aos grupos iniciais e fizeram uma exposição oral e escrita em quadro branco para os todos os demais colegas.

Neste percurso, os alunos foram inquiridos pelo professor a expor sua experiência pessoal em relação ao item abordado. Por exemplo, no tópico inclusão presente nos P.C.N. e em Fonseca e Machado (2015), os alunos revelaram os processos de exclusão que sofreram ao longo de sua trajetória no ensino básico, principalmente no que se refere à vivência na Educação Física. Os relatos geraram debate sobre, por exemplo, a presença feminina em manifestações desportivas que até hoje resistem à participação deste público, como o futsal e esportes de combate. De outro lado, a discussão sobre a participação masculina em atividades rítmicas e expressivas também foi notável. O diálogo ocorrido proporcionou o enfrentamento e desconstrução inicial de certas associações preconceituosas que são naturalizadas na disciplina em questão, permitindo que os alunos lançassem um olhar crítico sobre opiniões cristalizadas sobre estes assuntos.

O segundo eixo, com o propósito de articular as noções de igualdade e diferenças, veio na esteira dos debates gerados no momento anterior. Neste momento, foram abordados novos itens dos P.C.N., tais como o bloco de conteúdos destinados à Educação Física, à introdução das diferentes dimensões destes conteúdos – procedimental, conceitual e atitudinal – e ao trabalho com os temas transversais.

A tomada de consciência, por parte do licenciando, em direção a uma prática reflexiva que contemple o conteúdo não só na dimensão do conceito ou dos procedimentos para sua execução, mas, também, que leve em consideração as atitudes no contexto do ensino da aprendizagem permitiu o avanço em relação ao ensino puramente técnico-instrumental. Nesse sentido, por exemplo, os alunos, em grupos, selecionaram uma manifestação do bloco de conteúdos e desenvolveram uma atividade que se vinculasse a esta manifestação e, ao mesmo tempo, a um tema transversal, levando em consideração suas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais.

A estratégia gerou, por exemplo, uma atividade vinculada ao futsal que dialogou com a relação de empatia na perspectiva de igualdades e diferenças. Um dos grupos teatralizou um cenário arraigado nas aulas de Educação Física: a mulher e o futsal. O grupo destinou um espaço maior e em melhores condições para apenas dois grupos, enquanto os demais ficaram à margem da quadra, com menos espaço e sem material. Aos poucos, o espaço dos dois grupos privilegiados foi gradativamente aumentando até impossibilitar a prática dos grupos marginalizados do centro da quadra. Na ocorrência deste momento, o grupo chamou todos os alunos ao centro da quadra e debateu como os alunos à margem se sentiram em relação à

precariedade das condições de sua vivência, o que foi usado como ponto deflagrador para discussão dos processos de exclusão vivenciados cotidianamente pelas mulheres nas aulas de Educação Física. Portanto, esta iniciativa evidenciou como os licenciados se apropriaram da disputa entre igualdade de acesso ao esporte, mesmo nas diferenças de gênero.

Já o terceiro eixo, resgate e valorização do patrimônio cultural, foi debatido à luz de Neira e Uvinha (2009). Cada licenciando recebeu um questionário que o inquiria sobre as práticas corporais de sua infância e de familiares de mais idade (em caso de possibilidade do acesso a estes), principalmente na perspectiva dos jogos populares. Na aula seguinte, os alunos relataram e conduziram atividades que remontavam às respostas angariadas. A ausência ou presença modificada destes jogos, na atualidade, foi debatida na perspectiva das modificações sociais que ocorrem constantemente em nossa sociedade. Adicionalmente, refletiu-se sobre as diferenças e semelhanças entre os jogos populares vivenciados por diferentes grupos sociais, em função tanto das disparidades de renda, quanto às diferenças de momentos históricos ou regionais.

Por fim, o quarto eixo, a promoção do diálogo e da diversidade, além de estar presente em todas as anteriores, buscou novamente em Fonseca; Machado (2015) possibilidades de existência a partir de um planejamento para o ensino de forma democrática e coletiva. Nesse sentido, os licenciandos, em grupos, planejaram planos de aula, bi/trimestre, anuais e projetos, com base em toda vivência e reflexão gerada. Havia como condicionantes para elaboração destes planos: a abertura para a participação de seus futuros alunos, numa perspectiva democrática e ativa; a necessidade de diversificar a seleção de conteúdos selecionados, tendo espaço destinado para diálogo com o patrimônio cultural dos futuros alunos dos licenciandos em formação; e, a elaboração de uma avaliação no sentido formativo, não apenas classificatório.

Sobre este último condicionante, os alunos foram convidados a refletir a partir do texto de Luckesi (2011). O autor propõe uma avaliação no sentido formativo e que permita que o avaliado tenha condições de utilizar a avaliação como subsídio para sua formação e atingir o objetivo estabelecido. Há, portanto, a ruptura com os padrões avaliativos centrados apenas na classificação e exclusão daqueles que não obtiveram os resultados pré-estipulados, como um determinado padrão de movimento a ser alcançado. Neste contexto, geraram-se propostas avaliativas que valorizavam o processo formativo do aluno, como a montagem de fichas de observação aula a aula com o desenvolvimento do futuro discente do ensino básico, balizadas pelo olhar nas diversas dimensões do conteúdo.

Ao final da disciplina, os licenciandos, além de entregar um portfólio com as atividades desenvolvidas ao longo do curso e os planos supracitados, após passarem por correção

dialogada dos trabalhos, avaliaram sua participação ao longo da disciplina e o desempenho do professor. Um memorial, individual, foi produzido no sentido de subsidiar o docente formador sobre o percurso formativo de cada aluno. Não raro, houve o relato de descoberta e desconstrução em relação a certos preconceitos estabelecidos e, também, relatos sobre novas formas de enxergar a Educação Física numa perspectiva multi/intercultural.

Didática multi/intercultural e ensino de lutas na Educação Física escolar

Este relato foi elaborado a partir de experiências no primeiro bimestre do ano letivo de 2019, em sete turmas de 1º ano do Ensino Médio e Técnico integrado, em uma instituição federal de ensino localizada no sul do estado do Rio de Janeiro. Cada turma possuía dois tempos semanais (50 min cada) de Educação Física consecutivos, totalizando um encontro semanal de 1h30min por turma. No referido bimestre, cada turma teve seis encontros de Educação Física, o que contabilizou doze tempos da disciplina.

Destaca-se, de antemão, que o objetivo do conteúdo de Lutas não era ensinar um tipo de modalidade específica. Os objetivos eram que os alunos pudessem: vivenciar diferentes movimentos presentes nesse universo; diferenciar a ideia de luta de violência; identificar características comuns às diferentes lutas; valorizar as culturas e histórias de distintas lutas; e adotar ações solidárias e respeitadas aos diferentes tipos de corpos, valorizando as diferenças. Com isso, foram trabalhados ao longo das aulas distintos tipos de lutas, que serviram como meio para atingir os objetivos propostos. Dentre as lutas constavam: Judô, Jiu-jitsu, Sumô, Huka Huka, Capoeira e Boxe, além de jogos de oposição.

Enfatiza-se que o presente relato trata de uma experiência de ensino realizada em um contexto específico, sendo somente mais um olhar em nome de uma Educação Física na perspectiva multi/intercultural. O alinhamento com essa perspectiva se traduziu nos seguintes princípios: “a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana” (CANDAU, 2012, p. 237).

Para isso, buscou-se questionar as diferenças e desigualdades produzidas historicamente entre diversos grupos sociais, culturais, étnico-raciais etc. Diante disso e do objetivo em comum com o relato anterior, com a exceção de ser para turmas do Ensino Básico, em nível de Ensino Médio, tomaram-se as orientações e eixos de Candau e Koff (2006) como norteadores para a proposta de ensino executada.

No que tange ao primeiro eixo (desconstruir), a busca pelo processo de desnaturalizar e lançar olhares críticos a determinadas visões cristalizadas em torno das Lutas teve como ponto de partida os questionamentos, feito aos alunos já na primeira aula: a) Quais lutas eles conheciam?; b) O que é luta para eles?; c) Há diferença entre luta e violência? Quais são as diferenças?

A partir das primeiras discussões e respostas, tomou-se como estratégia a dinâmica do “Júri simulado” para estimular o diálogo entre os alunos e os debates sobre o ensino do conteúdo Lutas na escola na disciplina de Educação Física. Essa dinâmica consistiu na divisão da turma em três grupos distintos: jurados; advogados de defesa; e promotores. É importante detalhar que as funções do que seria o juiz (organização das discussões e garantir a vez da fala de cada um) foram debatidas coletivamente e houve consenso em estabelecer tempos de 3 min para cada fala, e cada grupo não poderia exceder 12 min em sua explanação. Com isso, garantiu-se a fala de todos os participantes, sem interrupções, o que permitiu o andamento da atividade. Além disso, combinou-se anteriormente a função de cada grupo.

O grupo I, dos jurados, era responsável por analisar os fatos expostos e fazer algumas perguntas para esclarecer algum ponto específico; o grupo II, advogados de defesa, tinha por função a defesa do ensino das lutas e, com isso, precisou elaborar argumentos coerentes para alegar a importância desses conteúdos na escola; por outro lado, o grupo III (promotores) tinha por objetivo apresentar argumentos coerentes que deslegitimassem o ensino das lutas na escola.

Tal atividade permitiu discutir algumas visões pré-estabelecidas sobre o que era luta para os alunos, trazer suas vivências e estabelecer a diferenciação de luta e violência. A aproximação no entendimento desses dois termos foi algo recorrente em um momento inicial. Contudo, a partir das discussões, houve o entendimento de luta como uma manifestação cultural de determinados grupos sociais que carrega consigo alguns princípios e valores, enquanto o fenômeno da violência rompe com as lógicas sociais vigentes. Essa diferenciação pautou o andamento e a dinâmica das aulas subsequentes.

Outro ponto importante foi a possibilidade de debater a ideia presente no senso comum do esporte como um sinônimo de ser saudável. Ao debater algumas situações recorrentes no mundo das Lutas, notadamente no cenário do alto rendimento (ex.: uso de esteroides anabolizantes ou de outras substâncias proibidas para melhorar o rendimento), tais perspectivas puderam ser tratadas coletivamente. Assim, os debates foram essenciais para a discussão de maneira mais ampla sobre algumas concepções cristalizadas anteriormente, embora seja importante pontuar que a limitação do tempo foi um dificultador para aprofundar as questões

citadas. Porém, mesmo diante dessa limitação, crê-se que o processo de problematização foi alcançado com a descristalização de algumas visões pré-concebidas.

No que tange ao eixo da articulação, o qual evidencia as noções de igualdade e diferença, houve a preocupação em incentivar os discentes a lançarem olhares críticos sobre a ideia de categorização, que ocorre em diversas lutas, e igualmente refletir sobre o objetivo de cada luta a fim de diferenciá-la da ideia de violência. Cabe mencionar que a “igualdade não está oposta a diferença, e sim a desigualdade, e diferença não se opõe a igualdade e sim a padronização, a produção em série, a uniformização” (CANDAU, 2012, p. 239).

Para isso, foram trabalhadas atividades de jogos de oposição e algumas lutas (Capoeira, Judô, Jiu-jitsu, Sumô e Huka huka) ao longo de três aulas. Em cada atividade, valorizava-se um valor físico diferente (agilidade, força, coordenação, equilíbrio etc.), que facilitava determinadas ações. No final de cada aula, os alunos citavam as dificuldades e facilidades que encontraram para a busca do êxito na dinâmica apresentada.

As falas dos alunos mobilizaram as discussões em torno da importância das categorias nas diferentes modalidades, permitiu a cada um se colocar no lugar do outro para entender suas possíveis limitações e potencialidades e, também, propiciou elementos para uma autoanálise sobre essas questões. Ademais, tal proposta fomentou a discussão acerca do binário masculino/feminino e a rejeição/inferiorização de determinadas marcas identitárias e corporais, o que abriu a possibilidade de problematizar como tais barreiras estão associadas a discursos socioculturais e por muitas vezes preconceituosos.

Já no eixo da valorização do patrimônio cultural, presente também na diferenciação da noção de luta e violência, foi utilizada a estratégia do uso de um filme para subsidiar a discussão acerca das representações em torno da Capoeira em território nacional. Concorde-se com Silva; Lüdorf (2016) quando afirmam que as produções cinematográficas possuem um entrelaçamento entre a realidade e a ficção ao usar aspectos que se relacionam com o mundo. Desse modo, o filme *Besouro* foi passado para as turmas no intuito de debater e analisar as representações da Capoeira, seu entorno e sua importância histórica como ferramenta de resistência frente à escravização dos seres humanos e de preservação das culturas de matrizes africanas no Brasil.

O filme *Besouro* trata-se de uma produção brasileira que retrata a vida de um capoeirista na década de 1920, após a abolição. Esse filme é de 2009, com duração de 94 minutos, e possui a direção de João Daniel Tikhomiroff; com roteiro produzido por Patrícia Andrade, João Daniel Tikhomiroff e Bráulio Tavares. A partir da narrativa do filme, foi possível problematizar questões em torno da escravidão e suas permanências no mundo contemporâneo; a subrepresentatividade da cultura negra em duas das principais mídias (cinema e televisão); e a

importância da Capoeira como ferramenta de resistência, de valorização cultural e de difusão dos valores impregnados nessa prática, permitindo um maior conhecimento sobre a história do País, notadamente a partir do protagonismo do povo negro.

Com isso, notou-se um processo de fortalecimento identitário de determinados grupos sociais, majoritariamente daqueles marginalizados, ao questionar uma visão eurocêntrica e embranquecida da História do Brasil. Isso foi ao encontro do que é preconizado por Candau (2012) para uma educação intercultural, uma vez que empodera os sujeitos do processo e aponta as relações dos processos educacionais com o contexto social e político em que os alunos vivem.

Por último, embora não haja uma separação entre os eixos, sublinha-se a promoção do diálogo e a troca de experiências em nome do respeito à diferença e de uma conduta em prol do coletivo como alicerces da prática pedagógica ao longo de todo o bimestre. Isso se deu diante da construção de consensos ao longo das aulas e da tentativa de construir relações empáticas diante dos inúmeros problemas sociais diagnosticados a partir de olhares sobre o universo das Lutas. Com isso, respeitaram-se os princípios de não exclusão dos alunos e fortalecimento identitário como norteadores das propostas ao longo do bimestre, sem, no entanto, se desvincular dos contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos. Afinal, a consciência dessa realidade de manifestações preconceituosas, discriminatórias e de violência é essencial para a busca de igualdade de bens e serviços e reconhecimento político e cultural dos diferentes grupos sociais (CANDAU, 2012).

Além disso, ressalta-se como uma das avaliações o trabalho em grupo de construção de textos e sua exposição acerca das representações da luta em determinada produção cinematográfica. Cada grupo poderia escolher o filme que iria analisar; entre as opções estavam: *Menina de Ouro*; *Kung Fu Panda*; *O Grande Dragão Branco*; e *Mais forte que o mundo*. É importante sublinhar que todos os filmes eram condizentes com a faixa etária das turmas.

Para subsidiar a construção do texto e a discussão foram sugeridas algumas perguntas para servirem como um norte: como a história está sendo contada; como o(a) protagonista está sendo retratado no filme; como o(a) protagonista se relaciona com as pessoas a sua volta e vice-versa; como o(a) protagonista expressa seus sentimentos e emoções ao longo da trama; como o(a) protagonista lida com as dificuldades que aparecem em sua vida; como as questões da sociedade estão relacionadas à trajetória do(a) protagonista no universo das lutas; como a luta é retratada no filme; como é realizado o treinamento do(a) protagonista; se é possível detectar algum tipo de violência no decorrer da luta presente no filme e de seu entorno.

A partir dessas questões, a apresentação e a posterior discussão de como as lutas são retratadas no cinema fomentaram a descristalização de um olhar pré-concebido sobre a

temática, além de permitir a discussão sobre os discursos e práticas que atravessam o universo das Lutas. Assim, foi possível detectar o lançamento de olhares críticos para questões que anteriormente eram respondidas a partir de uma menor problematização.

Considerações finais

O presente artigo objetivou retomar alguns conceitos elementares para o campo da Didática e da Didática na Educação Física, tendo como segundo momento os relatos de experiência centrados numa perspectiva multi/intercultural.

Para tanto, na primeira parte do artigo, foram discutidos conceitos que versavam desde as primeiras noções sobre o campo da Didática, passando por tendências individualizantes e crítico-reflexivas, até desembocar nas influências multi/interculturais. Nesse sentido, apesar do campo da Educação Física se manter até a década de 1970 e 1980 alinhado a uma educação mais tecnicista, com a promoção da padronização e uniformização de diferentes práticas corporais, novas iniciativas na área que promovem uma valorização da diversidade e pluralidade cultural foram identificadas, apesar de ainda não serem majoritárias.

Posteriormente, foram apresentados os dois relatos de experiência. O primeiro relatou a vivência com a Disciplina Didática, num curso de Educação Física de uma faculdade particular alocada na cidade do Rio de Janeiro, tendo, novamente, como norte, a perspectiva multi/intercultural. Em uma mesma perspectiva, o segundo discorreu sobre o ensino do conteúdo de Lutas na disciplina de Educação Física no 1º ano do Ensino Médio e Técnico integrado de uma instituição federal localizada no sul do estado do Rio de Janeiro.

Ambos os relatos demonstraram um crescimento da participação dos alunos, uma valorização do diálogo e das diferentes experiências sociais e culturais dos discentes ao longo do andamento da aplicação das propostas. Por outro lado, o tempo foi um fator dificultador. Em alguns momentos, havia a necessidade de aprofundamento de determinadas questões ou a criação de mais espaços para a participação.

Obviamente, entende-se que as vivências apresentadas ainda são iniciais e carecem de amadurecimento para sua consolidação e maior impacto. Todavia, bem como defende Candau (2012a), essas vivências ilustram um caminho pedagógico assumido em nome da construção de sociedades democráticas que tomam a valorização das diferenças como motores para novas relações igualitárias no que se refere aos diferentes grupos socioculturais. Por fim, sugerem-se mais estudos no sentido de socializar novas práticas pedagógicas no sentido daquilo que aqui foi abordado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDAU, V.; KOFF, A. M. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, ago. 2006.
- CANDAU, V. (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.
- CANDAU, V. Construindo Práticas Escolares Interculturais e Formação Docente *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, CE: ENDIPE, 2014. p. 1-14. Tema: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade.
- CANDAU, V. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- CAPARROZ, F.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 21-37, 2007.
- CASTRO, P. H. Z. C. **Formação inicial de professores de Educação Física: entre permanências e proposições**. *In*: ANACLETO, F. N. A.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. H. (org.). **Educação física e interfaces com a história, o currículo e a formação profissional**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. v. 1, p. 273-287.
- CASTRO, P. H. Z. C.; SILVA, A. C.; LÜDORF, S. M. A. Dissertações e teses em Educação Física: uma investigação sobre abordagens metodológicas. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, e25013, fev. 2019.
- CASTRO, P. H. Z. C. *et al.* A produção cinetífica em Educação Física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 869-882, set. 2017.
- CRUZ, G. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.
- CRUZ, G. B.; CASTRO, P. H. Z. C. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160106, 2019.
- CRUZ, G. B. *et al.* Didática na formação inicial de professores: concepções e práticas de professores formadores na visão de estudantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 3-17, dez. 2017.
- DARIDO, S. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

FONSECA, D.; MACHADO, R. (org.). **Educação Física: (re)visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 206 p.

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

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

NEIRA, M.; UVINHA, R. **Cultura corporal: diálogos entre educação física e lazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. R.; ANDRÉ, M. E. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E.; OLIVEIRA, M. R. **Alternativas no ensino de Didática**. (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 7-18.

PUENTES, R.; LONGAREZI, A. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013.

SILVA, G.; LÜDORF, S. M. Significados corporais no filme “Substitutos” a partir da visão sociológica de David Le Breton: uma análise sob o “manto de Arlequim”. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 27-38, 2016.

VAZ, A.; PINTO, F.; SAYÃO, D. (org.). **Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: EDUFSC/INEP, 2002. v. 1, 110 p.

Como referenciar este artigo

CASTRO, P. H. Z. C.; BAPTISTA, G. G. Didática multicultural e educação física: Entre a escola e a formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0557-0575, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14432>

Submetido em: 09/11/2020

Revisões requeridas em: 10/12/2021

Aprovado em: 30/12/2021

Publicado em: 02/01/2022