



MOJUODARA

Imagem 1 – Ciranda dos Orixás
www.paiogum.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

GABRIELA NOBRE BINS

**MOJUODARA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2014

GABRIELA NOBRE BINS

**MOJUODARA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabriela Nobre bins

Mojuodara: A Educação Física e as Relações Étnico- raciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Objetivo do trabalho:

Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS.

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Porto Alegre, 31 de outubro de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^a. Anália de Jesus Moreira – UFRB

Prof^a Dr^a. Gladis Kaercher – UFRGS

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger – ESEF/UFRGS

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação ao meu filho Cauã Bins da Silva, na esperança de que quando ele chegar ao seu período de escolarização nossas escolas já tenham avançado e ele consiga visibilizar dentro delas as suas origens e a cultura herdada da família de seu pai.

Dedico também aos meus alunos, negros e não negros que me ensinam todos os dias os prazeres e as dificuldades da minha profissão.

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo aos meus ancestrais e a todas as forças espirituais responsáveis por hoje eu estar aqui.

Agradeço a toda minha família; e nela incluo meu anjo da guarda, Sinara Santos Silva; em especial a minha mãe Laura Coelho da Costa Nobre e minha avó Maria Alzira Coelho da Costa Nobre, por todo o apoio emocional, intelectual, espiritual e logístico para que eu conseguisse concluir esta etapa. Ao meu companheiro Eduardo Dorneles da Silva e meu filho Cauã Bins da Silva, pelo amor, paciência e por dividirem nosso tempo juntos com as minhas leituras e escrituras, além de servirem também de inspiração para este trabalho.

Agradeço a minha amiga irmã, Dra. Marina Bay Frydberg, pelas intermináveis reflexões antropológicas que foram muito valiosas para a elaboração desta dissertação. Agradeço também à Marina pelo amor e carinho, pois no meio do turbilhão de furacões que sua vida enfrentava achou espaço para me dar atenção e colaborar com minha pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre por me permitir fazer a pesquisa na rede. Ao mestre Griô Aprendiz, pelas conversas, aprendizagens e vivências compartilhadas. Gostaria também de agradecer a todos os professores de Educação Física da rede que abriram espaço do seu tempo e do seu coração para responder ao questionário desta pesquisa. Às escolas da rede, que me receberam e colaboraram com meu estudo e em especial à escola Tinguerreiros, onde realizei a etnografia; agradeço ao seu diretor, professores, funcionários e alunos. Mas, em especial, agradeço ao professor Baobá que, com a gentileza de um mestre, abriu sua sala de aula e compartilhou comigo suas vivências, convicções e sabedorias. Sou-lhe eternamente grata.

Agradeço aos meus alunos e à escola onde trabalho pela compreensão e paciência com minhas eventuais ausências e por dividirem com a pesquisa o foco da minha atenção, sem falar da experiência de estar ali refletindo e trabalhando com eles o tema desta pesquisa.

Preciso agradecer a três pessoas que me incentivaram muito a vir fazer o mestrado, que são: a amiga, professora Doutora Priscila Dornelles, que sempre argumentou comigo que a academia precisava de professores da escola discutindo essas questões; ao meu amigo, diretor e colega de grupo e de trabalho, professor Mestre Altemir de Oliveira, que me incentivou a fazer a prova com o professor Molina; e ao meu grande amigo, colega desde os

tempos da graduação, professor Mestre Marzo Vargas dos Santos, que sempre me incentivou e colaborou com o meu trabalho.

Agradeço ao PPGCMH e a ESEF por me receberem de volta a essa casa. Aos colegas do grupo F3P EFICE que tão bem me acolheram e fizeram eu me sentir parte da família, quero agradecer todo o apoio, discussões, reflexões, amizade e carinho. Aprendi muito com cada um de vocês!

Agradeço também à colega e amiga, professora doutoranda Raquel Silveira por compartilhar comigo uma parte desta trajetória.

Agradeço ao artista Adelson Santana, pela cedência da imagem de suas obras de arte.

Por fim, agradeço profundamente ao meu orientador, professor Doutor Vicente Molina Neto, por embarcar comigo nesta aventura que é pesquisar e me permitir ousar navegar por mares tão pouco navegados na nossa área. Agradeço sua atenção, carinho e dedicação, por compartilhar comigo seus conhecimentos e sabedorias e fazer com que eu construísse e compartilhasse as minhas.

Hoje e sempre, meu muito obrigada a todos e todas!

Axé!

RESUMO

Esta dissertação analisa o trato com as questões étnico-raciais na Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Através de um questionário inicial com os professores de Educação Física da rede e de um estudo de caso etnográfico, a pesquisa procura identificar as possibilidades e os limites para o desenvolvimento do trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Física da RME de Porto Alegre. A pesquisa teve como objetivos identificar e compreender como os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre abordam as questões étnico-raciais em suas aulas e quais dispositivos político-pedagógicos municipais, estaduais e federais interferem nessa abordagem. Primeiramente, apresenta um panorama do trato com as questões étnico-raciais na Educação Física da rede, traçando um perfil dos professores e sua familiaridade com o assunto. Em seguida, no estudo de caso etnográfico, descreve a prática de um professor que usa os valores civilizatórios afro-brasileiros como metodologia de trabalho pedagógico como uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação Física, relações étnico-raciais, escola, valores civilizatórios afro-brasileiros.

ABSTRACT

This study analyzes how Porto Alegre municipal schools deal with ethnic/ racial issues in physical education. Through an initial questionnaire answered by the physical education teachers of the municipal schools and an ethnographic case study, the study seeks to identify the possibilities and limits to tackle ethnic and racial issues in physical education in the Porto Alegre municipal schools. The research aimed at identifying and understanding how physical education teachers of the schools in Porto Alegre address the ethnic and racial issues in their classes and what municipal, state and/or federal political-pedagogical devices interfere with their work. First it presents an overview of approaches to ethnic/racial issues in physical education classes in Porto Alegre municipal schools by establishing a profile of the teachers and their familiarity with the subject. Then the ethnographic case study describes the practice of a teacher who uses a teaching methodology based on African Brazilian civilizing values as an opportunity to work with ethnic/racial issues.

Key-words: physical education, ethnic/racial issues, school, African Brazilian civilizing values.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Ciranda dos Orixás	1
Imagem 2 – Mapa dos Valores Civilizatórios Afro Brasileiros	13
Imagem 3 – Laroyê - escultura em madeira e ferro - obra cedida por Adelson Santana	16
Imagem 4 – Machado de Xangô – escultura em madeira e contas – obra cedida por Adelson Santana	19
Imagem 5 – Sankofa “voltar e buscar” – Aprender com o Passado	28
Imagem 6 – Três Orixás - escultura em ferro - obra cedida por Adelson Santana.....	49
Imagem 7 – Nea onnim no sua ohu – “aquele que não sabe pode aprender” – conhecimento, educação ao longo da vida	63
Imagem 8 – Ananse Ntontan – “teia de aranha” – sabedoria, criatividade	84
Imagem 9 – Totem - escultura em madeira - obra cedida por Adelson Santana	103
Imagem 10 – Igualdade x Justiça	114
Imagem 11 – Faces de Xangô - escultura em madeira - obra cedida por Adelson Santana ..	126
Imagem 12 – Mate masie – “o que eu ouço, eu mantenho” – sabedoria, conhecimento, prudência	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Raça/etnia	64
Tabela 2 – Instituição formadora.....	65
Tabela 3 – Conhecimento das leis	66
Tabela 4 – Reconhecimento de políticas para as relações étnico raciais.....	67
Tabela 5 – Reconhecimento de políticas para as questões étnico raciais com recorte de raça.	68
Tabela 6 – Praticantes de uma educação anti racista	72
Tabela 7 – Prática de uma educação anti racista com recorte de raça em percentual	73
Tabela 8 – Embates causados por conflitos étnico raciais	77
Tabela 9 – Recorreu a alguém para auxílio	81
Tabela 10 – Responsabilidade com as questões étnico raciais na escola	82
Tabela 11 – Trabalho com questões da cultura corporal afro brasileira ou indígena	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DEDS UFRGS	Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
EF	Educação Física
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESEF	Escola de Educação Física
F3P-EFICE	Grupo de Estudos Qualitativos – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
GTRE	Grupo de Trabalho em Relações Étnicas
FACED UFRGS	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FAPA	Faculdades Porto Alegrenses
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPA	Instituto Porto Alegre
MEC	Ministério da Educação
PEF	Professor de Educação Física
PPGCMH/UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
PUC RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RME	Rede Municipal de Ensino
RME-POA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMED-POA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos

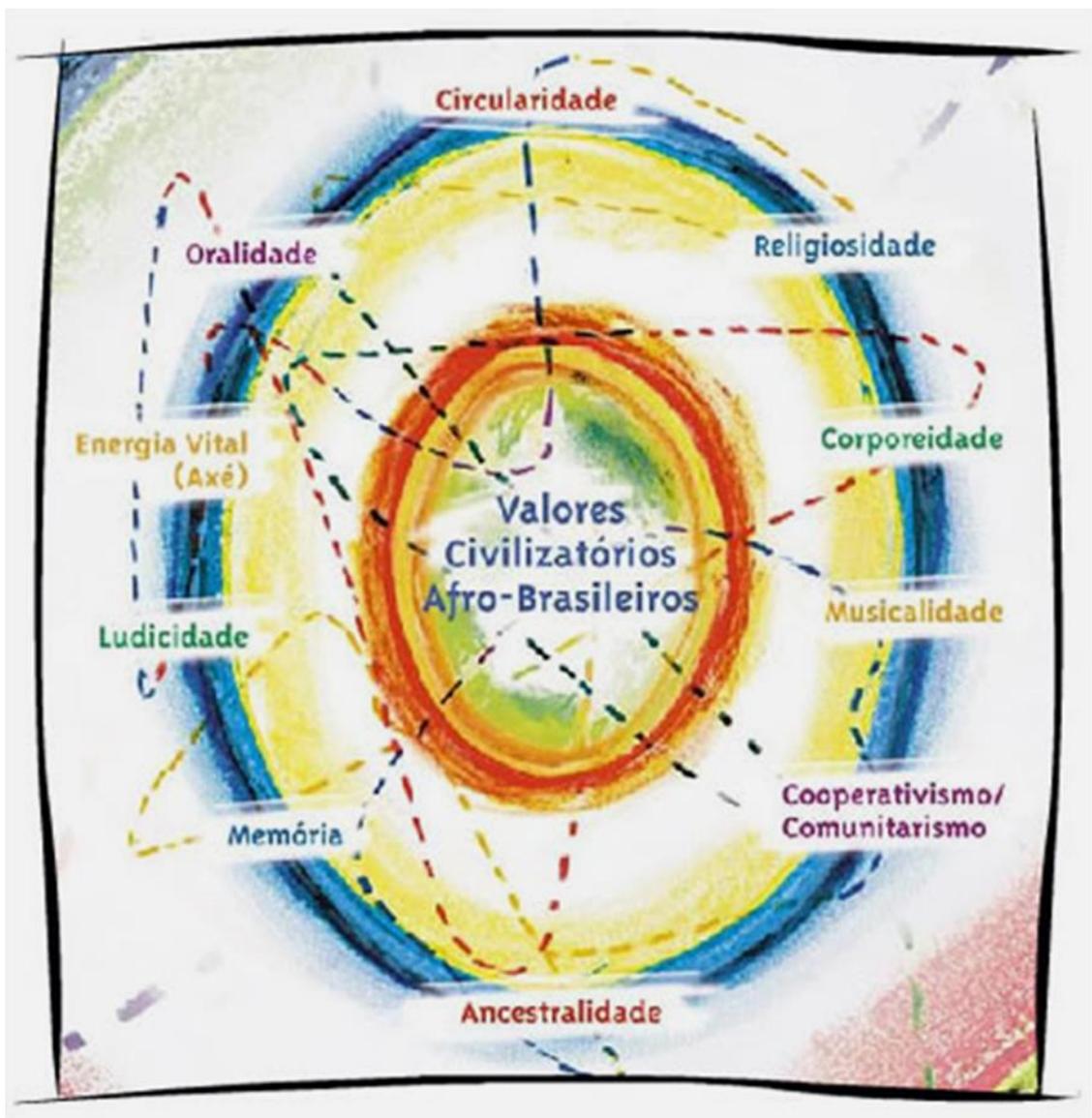


Imagem 2 – Mapa dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

SUMÁRIO

PREFÁCIO: HISTÓRIAS DE SALA DE AULA	17
AXÉ – UMA INTRODUÇÃO	20
1 ANCESTRALIDADE – RECAPITULANDO AS PEGADAS – A TRAJETÓRIA DO NEGRO NO BRASIL	29
1.1 Raça ou etnia? Opções dessa pesquisadora	29
1.2 O negro no Brasil – da África ao Brasil, alguns passos dessa trajetória	31
1.3 O negro hoje – pequenos fragmentos dessa discussão	34
1.4 A escola e o estudante negro – pistas de como se constrói essa relação	37
1.4.1 O marco legal	39
1.4.2 As políticas do município de porto alegre para as questões étnico-raciais	41
1.5 A educação física e as questões étnico-raciais	42
1.6 Afrocentricidade	45
2 ESPIRITUALIDADE – O FIO CONDUTOR DESSA HISTÓRIA – PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	50
2.1 Juntando os espelhos – a coleta das informações	53
2.2 Nos passos da etnografia	57
2.2.1 Tinga teu povo te ama	58
2.2 A escola	60
3 CALEIDOSCÓPIO - O OLHAR DOS PROFESSORES DA REDE PARA A TEMÁTICA ÉTNICO RACIAL.....	64
3.1 As imagens refletidas no caleidoscópio – a análise dos questionários	64
3.1.1 Os espelhos	64
3.1.2 As imagens refletidas nos espelhos	66
4 MOJUODARA – UM ESTUDO DE CASO - UMA EXPERIÊNCIA POSITIVA.....	85
4.1 O Griô	86
4.2 As turmas	88
4.3 Ubuntu – eu sou porque nós somos	90
4.4 A roda	93
4.5 Oralidade e Ancestralidade.....	95
4.6 Mais que um conteúdo – uma metodologia – uma visão de mundo.....	99

5 IDE – OS LIMITES PARA O TRABALHO COM AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS NA RME-POA	104
5.1 Solidão e os atropelos da escola	104
5.2 Carência na formação	107
5.3 Igualdade X Equidade	114
5.4 Uma política de direito mas não de fato	116
5.5 Estrutura e visão da escola.....	121
AXÉ – CONCLUSÕES PRELIMINARES E TRANSITÓRIA	127
POSFÁCIO – REFLEXOS DA PESQUISA EM MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA – ADUPÉ	134
ANCESTRALIDADES – REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	147
APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisadora	148
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	149
APÊNDICE C – Questionário	152
APÊNDICE D – Quadro das Políticas para as Questões Étnico Raciais citadas nos questionários.....	154
APÊNDICE E – Quadro de Formações citadas nos questionários.....	156
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevistas	157
ANEXOS	159
ANEXO A – Valores Civilizatórios	160
ANEXO B – Ubuntu.....	161
ANEXO C – Currículo ESEF IPA.	162
ANEXO D – Currículo ESEF UFRGS	165
ANEXO E – Currículo ESEF UFPEL.....	172
ANEXO F – Currículo UNISINOS	175
ANEXO G – Currículo CEFD UFSM	178
ANEXO H – Currículo PUCRS	181
ANEXO I – Currículo ULBRA RS	184
ANEXO J – Carta apresentação PPGCMH	186
ANEXO K – Carta apresentação SMED	187



Imagem 3 – Laroyê - escultura em madeira e ferro - obra cedida por Adelson Santana

PREFÁCIO: HISTÓRIAS DE SALA DE AULA

Mais um dia quente em Porto Alegre ou como circula nas charges das redes sociais “em forno alegre”. Cheguei mais cedo na escola e resolvi sentar no pátio para conversar com alguns alunos, ao invés de ir para a sala dos professores. No meio da conversa, escuto a discussão de um grupo de alunos menores, das turmas do 1º ano. Uma menina grita para a outra: sai daqui sua nega micoca e fedorenta... sua batuqueira! A outra menina, negra, baixinha e de cabelo bem curtinho, retruca: não saio não! Eu fico onde eu quiser e batuqueira é tu sua fedorenta. Não consegui entender porque elas brigavam, mas resolvi ir intervir... levantei de onde eu estava e fui em direção a elas. Quando estava chegando perto, ambas saíram correndo pra outros lugares e o sinal bateu. Resolvi então, que falaria com a professora delas sobre a briga para que ela pudesse intervir.

É uma turma do último ano do ensino fundamental. Eu entro na sala, coloco minhas coisas na mesa para começar a organizar a aula e a turma. Escuto: oh escravo! No decorrer da aula é um tal de escravo pra cá escravo pra lá; os alunos negros, que nessa turma não são poucos, passam o tempo todo se chamando de escravo. Um dia um dos alunos fala: nessa sala é a senzala que manda, não tem boi, é nós mano, só os escravos!

Como de costume a turma organiza um círculo para começarmos a aula. Mais uma vez um buraco se forma, um menino olha, vê quem é a colega que sobrou para que ele desse a mão; faz cara de nojo, balbucia alguma coisa e se enfia entre outros dois colegas. A menina percebe a situação e sem graça olha para o chão. Corro a lhe dar a mão e a fechar o círculo, mas mais uma vez a última a ser incorporada na roda é ela. Uma menina negra, gordinha e de cabelo bem crespo e curto, chamado por eles de pixaim.

Em uma quarta-feira quando estava em sala de aula com uma de minhas turmas de Educação Física. Um menino negro agrediu verbalmente uma menina negra, chamando-a de nega macaca. Imediatamente parei a aula e pensei como abordaria aquela situação que constantemente se repete em nossa escola. Nesse momento outra aluna negra se manifestou, dizendo que o menino não deveria falar assim da colega, pois ele estava ofendendo a sua

própria origem, aludindo que o menino não se enxergava, pois também tinha descendência negra.

No final de uma aula levei os alunos para a sala. Passado alguns minutos, uma aluna entra na sala atrasada e eu pergunto onde ela estava que não foi para a sala juntamente com todos os outros colegas. Ela diz que estava no laboratório da escola, eu insisto em saber o porquê não havia me avisado que iria a outro lugar; então a aluna de forma agressiva, me dirigi as seguintes palavras: “negra macaca”! Digo a ela que não admito tal falta de respeito e que essa situação será levada para o serviço de orientação da escola. Percebendo a gravidade do ato, ela me pede desculpas, porem não aceitei. Dias depois a orientadora nos recebe para registarmos o episódio. Após longa conversa a aluna me pediu desculpas. (Relato de uma professora de uma escola da RME POA).



Imagem 4 – Machado de Xangô – escultura em madeira e contas – obra cedida por Adelson Santana

AXÉ – UMA INTRODUÇÃO

Um estudo, tanto diletante e pragmático quanto científico e acadêmico geralmente parte do interesse, ou da necessidade e da motivação do pesquisador pelo tema em questão. Esse interesse e motivação vêm de muitos lugares, mas principalmente dos caminhos percorridos pelo pesquisador e de sua história de vida. Meu interesse pelas relações étnico-raciais surge ao longo da minha história tanto acadêmica quanto profissional. Na época em que cursei a graduação em educação física, já me preocupava com as desigualdades sociais e acreditava que a Educação Física era uma disciplina que podia auxiliar para educar os alunos para a diversidade, uma vez que tem a possibilidade de abordar uma grande diversidade de elementos. Nessa época, tive alguns professores que me incentivaram a manter minha visão crítica de educação, visão essa que aprendi a ter em casa, com minha mãe e avó educadoras, mas na maioria das disciplinas do currículo universitário pouco se falava sobre diversidade. Fui então fazer o curso de ciências sociais para me instrumentalizar melhor para discutir e trabalhar com as questões sociais. Sempre tive muito claro meu desejo de trabalhar em escolas e com a educação física, mas as ciências sociais fizeram aflorar em mim também o gosto pela pesquisa e uma visão mais ampla das relações sociais. Aprendi a ver com mais clareza as desigualdades que produzimos e reproduzimos nas escolas. Levei um bom tempo entre minhas graduações e a entrada no mestrado. Em parte porque achava necessário primeiro vivenciar o cotidiano daquilo que eu gostaria de estudar, que é a escola; e também por não ter bem definido onde realizar esse estudo. Durante minha passagem pelas ciências sociais, me apaixonei pela antropologia; e por algum tempo pensei em continuar meus estudos nessa área. Mas depois, no dia a dia da escola, achei que não seria o melhor foco para buscar as respostas que eu precisava na minha prática pedagógica. Então optei por fazê-lo na educação física.

Ao longo de mais de quinze anos de experiência docente em escolas públicas, constatei com frequência episódios em que o dispositivo escolar inviabiliza a reflexão sobre as questões étnico-raciais nas quais os alunos e alunas negras estão envolvidos. Pensando no que diz a professora Amália Moreira (2008, p. 13): “Vários dos nossos problemas ganham mais visibilidade quando as angústias advindas se potencializam na nossa rotina, gerando insatisfações que, em geral, nos fazem desejar transformá-las em compreensões”, percebi que esse deveria ser meu foco de pesquisa. Então, o foco desta pesquisa é a educação física e as relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA).

Estudar as relações étnico-raciais na escola é algo complexo, pois a escola reflete e contribui com a estrutura da nossa sociedade, que é racista e discriminatória. Pensar essas

questões na educação física escolar não é menos desafiador. O estudo de Louzano (2012) mostra que o fracasso escolar afeta os grupos sociais de maneiras diferentes e que entre alunos negros, o percentual de fracasso é maior. Segundo a autora, uma das causas desse fracasso é a organização escolar e as relações que são estabelecidas dentro da micro-política da escola. Como professora de Educação Física, essa afirmação me leva a questionar como os conteúdos da disciplina e seu objeto de estudo, a cultura corporal dos alunos negros, e suas estratégias de ensino são didaticamente integradas nas aulas de educação física, ou por que pontos importantes, como o preconceito racial, são mascarados, omitidos ou retirados da pauta de discussão pedagógica da escola. Sendo assim, discutir como se dão essas relações étnico-raciais e pedagógicas na escola e como os professores lidam com elas se torna importante. Isso implica também discutir as leis 10.639/03 e 11.645/08¹, que foram criadas para dar conta das relações étnico-raciais.

Num país onde, segundo o IBGE (2010), 50,7% da população é negra e mesmo assim é discriminada, faz-se mais do que necessário que se acrescente ao currículo e ao cotidiano escolar o estudo sobre a cultura afro-brasileira e africana. Em 2003, o governo federal publicou a lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da educação, 9.394/96, e instituiu o estudo da história africana e da cultura afro-brasileira em todas as escolas do território nacional. É importante destacar que a Lei 10.639/03 não foi criada verticalmente, “de cima para baixo”, como se costuma dizer, quando nos referimos a pacotes pedagógicos que não se constituíram a partir do diálogo com a comunidade escolar ou com a sociedade. Essa lei é fruto da luta dos movimentos sociais pela valorização e reconhecimento do povo negro na construção deste país. A escola não pode mais se omitir nesse processo. Precisa-se refletir acerca da teoria e dos conteúdos significativos ao ensino-aprendizagem de nossos educandos, numa perspectiva antirracista que visibilize as diversas marcas e presenças dos povos formadores da sociedade brasileira. A Lei 10.639/03 cria oportunidades de pensarmos o currículo de forma inter ou transdisciplinar, flexibilizando-o e focando em conteúdos que visibilizem os corpos brasileiros na sua marca de afro-descendência. Dessa forma, podemos almejar não só o acesso e a permanência de nossas crianças e jovens na escola, como também o seu sucesso. Além dessa lei, em 2008 foi publicada a lei 11.645/08, que inclui também o

¹ Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008 Altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de diretrizes e Bases da Educação), de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

estudo da história e cultura indígenas, procurando dar visibilidade também aos povos indígenas.

Para dar conta de ambas as leis, as secretarias de educação de cada município devem implementar políticas para as relações raciais, promovendo uma educação antirracista. Porto Alegre já possuía duas leis municipais anteriores² às leis federais de 2003 e 2008, que preconizavam uma educação antirracista e antidiscriminatória. Porém, com a publicação da lei 10639/03, os professores da RME-POA participaram de um curso promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e várias outras ações foram realizadas pela assessoria de relações étnico-raciais da rede.

A complexidade das relações raciais na sociedade brasileira vai além dos dispositivos legais, têm implicações históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e pedagógicas. Essas relações foram construídas com base no processo de escravização do negro. Isso acarretou a construção de uma imagem de subalternidade da população negra oriunda desse processo escravocrata. De acordo com Santos (2007, p. 22), “o negro, trazido à força da África para trabalhar como escravo, estava relegado à condição de “ser inferior”, objeto ou coisa”. Segundo Benedito (2008, p. 11),

a nossa experiência de classificação está vinculada à subalternidade da escravidão, que foi utilizada como nomeação e demarcação de lugares sociais. Esta origem da classificação por cor é carregada de um conteúdo marcadamente discriminatório e com ele vêm juntos conceitos, opiniões e certezas que informaram, ao longo da nossa história, o lugar de cada um – brancos e negros – no imaginário social.

Essa relação de binarismo, que representa um sistema de pensamento de análise da diferença, onde dois termos são antagonistas, coloca o negro em relação de inferioridade ao branco, do mesmo modo que as mulheres em relação aos homens. Assim, quanto mais distante da condição de branco estiver o sujeito, mais inferiorizado ele será, reiterando então o tipo de preconceito racial brasileiro. O preconceito racial vivido no Brasil é um preconceito de marca. Segundo Oracy Nogueira (1985), o preconceito de marca é baseado no fenótipo da pessoa. No Brasil, ao contrário dos Estados Unidos, onde o preconceito é de origem, ou seja, baseado na hereditariedade, quanto mais escuro o tom da pele maior o preconceito vivido pela pessoa. O negro tem o preconceito incorporado em seu corpo, seja pela cor da sua pele, seja

² Lei 6889 de Setembro de 1991, dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural

por aspectos do rosto, como o formato do nariz, espessura dos lábios ou pelo crespo dos cabelos. E todos esses elementos circulam na escola e colocam os sujeitos frente a constantes situações de enfrentamento.

A escola é um local de transmissão e construção de conhecimento que, segundo Junqueira (2009, p. 14), “o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação”. Portanto, ela também é um espaço onde o negro se encontra em situação inferiorizada. Não é só através das ofensas e expressões racistas entre os alunos ou professores que o preconceito racial se instaura na escola; ele se manifesta também pela omissão e silenciamento frente a essas situações, pela falta de referência positiva da figura do negro e por uma super-representação da imagem do branco.

Na escola, a Educação Física ocupa uma posição privilegiada no que diz respeito à sua relevância para os alunos. Talvez porque, conforme Santos (2007), a Educação Física possibilite estabelecer relações diferentes daquelas estabelecidas nas outras disciplinas escolares. Nessas aulas, os alunos podem vivenciar tanto sensações de prazer e afirmação como também relações e experiências que podem ser traumáticas para alguns sujeitos. Portanto, cabe ao professor proporcionar vivências onde a Educação Física Escolar não aja como um elemento ratificador do processo de invisibilização e desvalorização do estudante negro. Então, torna-se importante investigar como os professores lidam com as questões étnico-raciais em suas aulas.

Porém, encontram-se poucos estudos na área da Educação Física sobre as questões relacionadas às relações étnico-raciais. Segundo Santos (2007, p. 13), “é possível perceber que a Educação Física, como área de conhecimento e pesquisa, tematiza pouco essas questões”. Para o autor, “a bibliografia a esse respeito não é muito ampla e a reflexão sobre esse tema combina poucos estudos disponíveis e muitas possibilidades”.

O Brasil é o país de maior concentração de população negra fora do continente africano; conforme já citei anteriormente, 50,7% da população é negra. Em Porto Alegre, esse percentual diminui para 18%; porém, desses 18%, a grande maioria está concentrada nos bairros periféricos da cidade, onde estão localizadas as escolas municipais. Essa população negra é o público das escolas municipais e esse corpo negro carrega uma história, um

brasileira e dá outras providências. Lei 6986 de Dezembro de 1991, institui a Semana da Consciência Negra no Município de Porto Alegre e dá outras providências.

conteúdo; mas esse conteúdo é raramente incorporado na escola e nas aulas de educação física. Fato que me intriga e desacomoda.

Desse modo então o problema de estudo que norteia este trabalho passa a ser “**quais os limites e as possibilidades para que o trabalho ou o desenvolvimento das questões étnico-raciais aconteça nas aulas de Educação Física da RME-POA**”; e tem como objetivos identificar e compreender como os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre abordam as questões étnico-raciais em suas aulas e quais dispositivos político- pedagógicos Municipais, Estaduais e Federais interferem nessa abordagem.

Partindo da ideia de que esse modo de tratar as questões étnico-raciais é um belo aprendizado e uma oportunidade (ou tentativa) de se pôr em prática uma educação mais justa, que busque dar conta da diversidade, este trabalho é intitulado: “Mojuodara – a educação física e as relações étnico-raciais na RME-POA”. Mojuodara em yoruba³ pode ser traduzido como “um belo saber” e acredito que a articulação entre a educação física e a preocupação com a diversidade étnico-racial (entre outras) se construa como um belo saber.

Por estar falando das relações étnicas e da cultura africana e afro-brasileira, achei que seria pertinente estruturar meu trabalho baseado nos princípios civilizatórios africanos e afro-brasileiros. Segundo Oliveira (2003), “na Diáspora africana o que vem para o Brasil não é a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas os valores e princípios negro-africanos” (p. 48). Ao contrario da cosmovisão ocidental, baseada no pensamento por contradição, na cosmovisão africana a vida é sacralizada e ritualizada continuamente no cotidiano da sociedade; o pensamento se dá não pela contradição, mas por analogia e participação; obedecendo a princípios de inclusão, complementariedade, integração, respeito à diversidade e à diferença (OLIVEIRA, 2003). Entre os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros estão: a ancestralidade, a oralidade, a corporalidade, a espiritualidade, a circularidade e o axé. O axé é a energia vital que mobiliza o sujeito, a mola propulsora da vida, o desejo, a força que nos faz continuar (LIMA, 2012). Sendo assim, denomino a introdução e as conclusões preliminares do trabalho de axé. Axé é aquilo que faz com que eu chegue até aqui e o fio condutor que me fez dar continuidade à pesquisa. A energia vital que move e justifica este trabalho. Também é a energia vital que move e justifica as conclusões

³ Yoruba, idioma de matriz africana, da família linguística nigero-congolesa, que é usado nas religiões afro-brasileiras.

preliminares e transitórias desta pesquisa, em um movimento circular, que necessita dessa energia.

O primeiro capítulo se chama: Ancestralidade – recapitulando as pegadas – a trajetória do negro no Brasil. Nesse capítulo apresento o referencial teórico que guia este trabalho. A ancestralidade como valor civilizatório é o que estrutura a cosmovisão africana e o referencial apresentado neste capítulo vai ao longo da pesquisa estruturando as análises. Primeiramente, faço uma discussão entre os conceitos de raça e etnia, explicitando o porquê da escolha do termo raça. Na sequência, busco em Santos (2007), Florestan Fernandes (1965), Lucena (2008) e Munanga (2009 e 2008) o referencial sobre a vinda dos povos africanos para o Brasil e como se estabeleceram as relações com esses povos, as consequências do processo de escravidão e a política de embranquecimento da população brasileira. Depois disso, apresento um pequeno panorama da situação do negro nos dias de hoje. Orientada pelos trabalhos de Oliveira (2004), Santos (2007), Gomes (2003 e 1996), Araujo e Molina Neto (2008) e pelos dados de Lamarca e Vettore (2012), discuto a questão da auto declaração do ser negro enquanto um posicionamento político, o mito da democracia racial e a lógica da branquitude como normalidade. Apresento alguns dados estatísticos que ilustram as desigualdades ainda presentes em nossa sociedade e a situação da mulher negra, que sofre duplamente nessa sociedade, que além de racista é machista. Então, parto para discutir a situação do estudante negro e da escola. Com o referencial de Carneiro (2002), Lopes (2006), Gomes (1996, 2002 e 2003), Araujo e Molina Neto (2008), Meyer (2009), Louzano (2012) e os dados apresentados pelo Observatório da cidade de Porto Alegre (2013), procuro refletir sobre como a escola impacta o estudante negro, negando-lhe o direito a uma imagem positiva, silenciando as situações de preconceito e naturalizando os preconceitos. Também apresento dados sobre o fracasso escolar e a situação de Porto Alegre. No sub-capítulo Marco Legal e no Políticas do Município de Porto Alegre para as Relações Étnico-Raciais abordo as alterações da LDB com as leis 10.639/03 e 11.645/08 e as leis já existentes em Porto Alegre que se relacionam com as questões étnicas. Em seguida, apresento uma discussão sobre a educação física e as proximidades e distanciamentos com o tema das questões étnicas. Abordo a história da educação física ligada ao movimento eugenista e a política de embranquecimento da população brasileira, mas também faço uma reflexão das possibilidades que a disciplina apresenta para o trato com as questões étnicas. Para essa discussão, me apoio em Rodrigues (2010), Moreira (2008), Mattos (2007), Araujo e Molina Neto (2008) e Santos (2007). Finalizando, apresento as ideias de Asante (1980) com o referencial da afrocentricidade. Esse

referencial, discutido neste trabalho através dos autores Asante, Mazama, Finch III e Nascimento, busca uma teoria onde os afro-descendentes sejam os sujeitos e agentes dos fenômenos. Apresento as teorias afrocêntricas, pois elas foram muito importantes para estruturar esta pesquisa e a análise dos dados da mesma.

O segundo capítulo vem apresentar as decisões metodológicas que conduziram a pesquisa. Esse capítulo é denominado “Espiritualidade – o fio condutor dessa história”. A espiritualidade é essência da vida e a metodologia a essência da pesquisa, são elas que guiam e apontam os caminhos a seguir. Nesse capítulo retomo o problema de pesquisa e apresento os objetivos e as questões da pesquisa. Descrevo o processo de coleta de dados, escolha dos colaboradores e a opção pela etnografia. Também faço uma breve descrição do bairro e da escola onde foi feita a etnografia.

O terceiro, quarto e quinto capítulos representam os valores da corporalidade e oralidade na pesquisa.

O terceiro capítulo se chama “Caleidoscópio - O olhar dos professores da rede para a temática étnico-racial”. Faço uma analogia com a ideia do caleidoscópio, que apresenta várias combinações da mesma imagem. Nele procuro fazer um mapeamento do trabalho com as questões étnico-raciais na educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Através da análise de questionários endereçados aos professores de educação física da rede, procuro responder a algumas questões desta pesquisa, como: Os professores de Educação Física da rede Municipal de Porto Alegre conhecem as leis para as questões étnico-raciais? De que forma os professores são afetados pelas políticas públicas para as questões étnico-raciais? Na primeira parte desse capítulo, denominada de “os espelhos”, apresento o perfil dos professores, raça, idade, tempo de trabalho na secretaria e instituição na qual realizou sua graduação. Depois, analiso as imagens refletidas nos espelhos, qual a familiaridade dos professores com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que políticas públicas para as questões étnicas eles reconhecem e como essas políticas afetam suas práticas pedagógicas. Também analiso as respostas sobre a prática de uma educação antirracista pelos professores, como eles lidam com os conflitos étnico-raciais e se trabalham algum conteúdo da cultura corporal afro-brasileira ou indígena.

O quarto capítulo é dedicado às análises da etnografia. Nele eu apresento meu estudo de caso etnográfico, o trabalho de um professor da rede que usa os valores civilizatórios africanos como metodologia de trabalho. Seguindo a ideia de que essa experiência apresenta uma forma de se praticar uma educação antirracista e trabalhar as questões étnico-raciais na

educação física, denomino esse capítulo de “Mojuodara – um estudo de caso – uma experiência positiva”. Início o capítulo explicando como cheguei nesse professor e os acertos iniciais para realizar as observações. Na sequência, apresento o professor Baobá, sua trajetória acadêmica e profissional e como ele foi construindo a proximidade com o referencial da afrocentricidade. Depois faço uma descrição das turmas que eu observei, explicitando suas características e a relação estabelecida entre o professor Baobá e a turma. Os subcapítulos seguintes abordam a prática pedagógica do professor Baobá. “Ubuntu – eu sou porque nós somos” apresenta a ideia da cooperação e dos valores que guiam a prática do professor Baobá. “A Roda”, a forma que o professor trabalha o valor civilizatório da circularidade. Em “Oralidade e Ancestralidade” procuro descrever experiências onde esses valores aparecem em evidência. Finalizando o capítulo, discuto o fato de as questões étnicas nessa experiência serem, mais que um conteúdo, uma metodologia e uma visão de mundo.

No quinto capítulo, que se chama Ide, palavra em yorubá⁴ que significa ato de ser limitado, discuto os limites apontados pelos colaboradores para o trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. Os primeiros limites abordados são a solidão do trabalho docente e a organização escolar, os atropelos do dia a dia da escola. O próximo limite que surgiu na coleta de dados foi a carência de formação na área da educação física. Depois disso, discuto os conceitos de igualdade e equidade, fazendo uma reflexão sobre o conceito de igualdade dos professores, que muitas vezes pode funcionar como um limitador para o trabalho com as questões étnicas. No seguinte subcapítulo, a discussão gira em torno da lei 10.639/03, que é uma lei de direito, promulgada e com mais de dez anos de existência na teoria, mas que ainda não existe na prática em todas as escolas. Nesse subcapítulo apresento uma reflexão sobre a política da secretaria municipal de ensino de Porto Alegre para a implementação da lei e suas fragilidades. Por último discuto como a estrutura e a visão da escola são mais um elemento que limita a possibilidade da realização de um trabalho com as questões étnicas.

⁴ Yorubá - idioma de matriz africana, da família linguística nigero-congolesa, que é usado nas religiões afro-brasileiras.

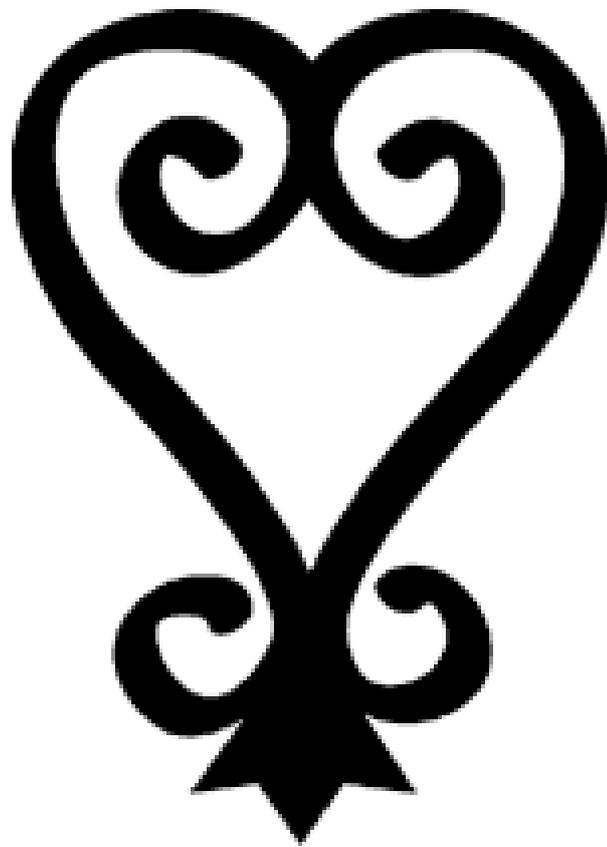


Imagem 5 – Sankofa – www.adinkra.org

Sankofa “voltar e buscar” – Aprender com o Passado

1 ANCESTRALIDADE – RECAPITULANDO AS PEGADAS – A TRAJETÓRIA DO NEGRO NO BRASIL

Awa iyo mà ranti. ranti ile ìsedale bàbá wa. Olodumare yio ran ìwo lowo. Àse ati alàfia⁵.

Relacionar o referencial teórico à ancestralidade é definir esse referencial como aquilo que foi produzido antes deste trabalho, a teoria que já existe e que permite que se investigue esse problema e tente entendê-lo. Para Oliveira (2003, p.75), a ancestralidade é o que estrutura a visão de mundo presente na cosmovisão africana. O autor afirma que, “sem a ancestralidade não haveria tradição. Sem tradição não haveria identidade”.

Para falar das questões étnico-raciais na educação física, precisamos entender como se construíram essas relações entre brancos e não brancos na sociedade brasileira; portanto, ao estruturar o referencial teórico, iniciei explicando a opção pelo termo raça e depois trabalhei brevemente com a trajetória do negro em nossa sociedade desde sua vinda do continente africano até os dias de hoje, abordando também a situação do negro na escola e a legislação existente que pretende promover uma educação para a diversidade étnico-racial, assim como as políticas desenvolvidas pelo município de Porto Alegre para essas questões. Também abordo o trato com as questões étnicas na educação física e os fundamentos da teoria afrocentrica.

1.1 Raça ou etnia? Opções dessa pesquisadora

SER E NÃO SER
O racismo que existe,
o racismo que não existe.
O sim que é não,
o não que é sim.
É assim o Brasil
ou não?
(Oliveira Silveira, 2002)

No meu primeiro trabalho acadêmico que abordava as questões étnico-raciais⁶ usei o conceito de etnia porque na época achava o mais indicado. Hoje com uma inserção maior nos estudos sobre as relações étnico-raciais e sobre o racismo na sociedade brasileira e

⁵ Tradução: Nós vamos continuar lembrando. Lembrando as origens, costumes e cultura de nossos ancestrais. Que Olodumare lhe estenda a mão. Axé e tudo de bom. (Almeida, 2006).

⁶ “Quem não dança segura a criança: uma análise do papel da dança nas construções de identidades”. Trabalho de conclusão do curso de especialização em Dança da PUC-RS, 2006.

mais especificamente na escola, acredito que o conceito de raça é o que melhor dá conta para abordar todas as dimensões dessas relações. Não o conceito biológico de raça, mas um conceito social. Abramowicz et al (2010, p77) ressaltam que,

os movimentos sociais, especialmente o movimento negro brasileiro se reapropriou do conceito de raça, para além de qualquer conotação biológica e científica do termo, como uma maneira, ao mesmo tempo, de resistência e resposta ao processo de subalternização no qual os negros foram e são colocados nas hierarquias sociais e de trabalho e também como uma categoria sociológica e analítica de interpretação da realidade social.

Empregar o termo raça na teorização da temática racial é dar-lhe uma dimensão e interpretação política, é tentar se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira.

Essa ideia vai ao encontro do que vários autores, entre eles Gomes (2005), Diop (1990), Kaercher (2006) e Carvalho (1999) argumentam sobre o uso do conceito de raça na teorização sobre as relações raciais na sociedade brasileira. Diop (1990) defende que raça é uma construção fenotípica e sociocultural. Geneticamente pode não haver raças, mas as relações humanas ainda são definidas pela noção fenotípica de raça. Quanto mais escura for a cor da pele da pessoa mais ela sofre com a realidade de preconceito e discriminação.

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços nos estudos sobre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. (GOMES, 2005:45)

Para Kaercher (2006), o conceito de raça permite compreender que, ao se racializar a desigualdade, complexificamos e ampliamos nossa capacidade de analisar a diferença e seus modos de construção e representação. Para a autora, a relevância do conceito está ligada a sua implicação no processo de construção das diferenças raciais.

O conceito de etnia está ligado à identidade do sujeito pela perspectiva cultural, e à um reconhecimento de grupo. “Os grupos e as categorias étnicas baseiam-se na crença da ancestralidade comum de seus membros, mas adquirem significado através do sentimento de uma cultura compartilhada” (Banton, 1998, p.197). Barth (1998) resalta que os grupos étnicos dependem da manutenção de fronteiras sociais e que são categorias de identificação realizadas pelos próprios atores e organizam a interação entre as pessoas. “O conceito de

etnia, embora, construído numa perspectiva positiva e de auto-identificação, não desfaz o fato de que as pessoas sofrem discriminação fora de seu grupo” (Carvalho, 1999, p.84).

Falar das questões raciais é falar em questões de poder e de desigualdades de poder, como aponta meu colaborador (apontamentos de diário de campo 23/8/2013). Levando em conta que as palavras têm história e têm um contexto, os termos e conceitos empregados revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas as diferentes interpretações da sociedade brasileira e dos atores sobre essa temática. O termo raça é entendido neste trabalho como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Assim como alguns sociólogos e como o movimento negro, ao usar o termo raça este trabalho não o faz alicerçado na idéia de superioridade ou inferioridade das raças, mas sim baseado nas dimensões sociais e políticas do termo. E no fato de que, como afirma Gomes,

a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes dos diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005,p.45).

No Brasil para se falar em racismo, precisamos dar uma conotação político-social, por isso o uso do termo raça. Pois, socialmente e politicamente não somos iguais, apesar de sermos todos da raça humana.

1.2 O negro no Brasil – da África ao Brasil, alguns passos dessa trajetória

TRANSMISSÃO
 Querem que a gente saiba
 que eles foram senhores
 e nós fomos escravos.
 Por isso te repito:
 eles foram senhores
 e nós fomos escravos.
 Eu disse fomos.
 (Oliveira Silveira, 1982)

A colonização do Brasil foi uma obra política que levou até às últimas consequências a exploração do trabalho escravo. Nesse processo, desembarcaram no país negros trazidos de várias regiões da África, conseqüentemente trazendo uma vasta diversidade cultural. Foram trazidos, por exemplo, negros Minas, Congos, Angolas, Anjicos, Lundas, Quetos, Hauças, Fulas, Ijexás, Jalofos, Mandingas, Anagos, Fons, Ardas, entre outros⁷. Com a abolição da

⁷ Diferentes etnias oriundas de diferentes regiões da África.

escravatura, esses negros foram jogados à sua própria sorte numa situação de marginalização na sociedade, sem direito à terra, educação ou participação política. Segundo Santos (2007, p. 22),

mesmo após a abolição da escravatura no Brasil, é impossível negar que a realidade social brasileira era fruto de um contexto histórico escravocrata e colonial, onde o negro, trazido à força da África para trabalhar como escravo, estava relegado à condição de “ser inferior”, objeto ou coisa. O escravo configurava-se como um empecilho ideológico à higiene e à modernização, comparado a miasmas e insalubridade.

O processo abolicionista foi idealizado e realizado pela elite da sociedade brasileira, que, possuidora de uma cultura eurocêntrica, evidentemente não deu ao ex-escravo as condições sociais para que ele pudesse adaptar-se aos moldes do trabalho livre. A elite brasileira decidiu pela abolição obrigada pela pressão da conjuntura econômica internacional.

Segundo Florestan Fernandes (1965, p. 32), “a sociedade brasileira deixou o “negro” seguir seu próprio destino, colocando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para sua inserção na emergente sociedade de classes”.

Sendo assim, podemos afirmar que a sociedade brasileira não deu condições sócio-políticas e econômicas para os ex-escravos se estabelecerem como homens livres. Eles ganharam a liberdade, mas foram excluídos do processo de ascensão social da sociedade. Para Santos, “a escravidão resultou, de uma forma ou de outra, na exclusão social dos negros, ainda hoje observada nas periferias e favelas dos grandes centros urbanos do país” (SANTOS, 2006, p. 149).

Os negros tiveram sua alteridade negada pelo sistema de dominação. Durante a escravidão foram considerados máquinas de trabalho, e no período pós-abolição, estigmatizados como vagabundos (OLIVEIRA, 2006).

O que resulta de todo esse processo é uma condição inferiorizada do negro, uma negação e ocultamento de sua cultura, para perpetuar uma relação de dominação do colonizador branco sobre a população negra. Santos (2007, p. 22) destaca ainda que

a relação de dominação que, inicialmente, era baseada na coerção física foi aliada a um processo de justificação e legitimação através da ideia de que a inferioridade do negro seria “curada” pela assimilação dos valores culturais do branco, utilizada por Munanga (1986) como embranquecimento cultural⁸. Muitos negros incorporaram em si a crença da supremacia branca do colonizador e, pela eficácia da legitimação da inferioridade negra em relação ao branco, chegavam a negar e, até mesmo, a odiar sua própria cor, seus traços e sua origem. Visto dessa forma, o colonizador, ao “emprestar” sua cultura, estaria salvando o negro da sua situação de barbárie e conduzindo-o a uma condição de “civilizado”, ou seja, ao mesmo patamar – superior – do branco europeu.

Em seu livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, Munanga (2008) faz uma revisão sobre a mestiçagem no pensamento brasileiro, explicitando a teoria do branqueamento. Segundo o autor, com o fim do sistema escravista, os pensadores brasileiros se viram diante da questão da construção de uma nação e de uma identidade nacional. Para isso, surgiu a tese do embranquecimento, desenvolvendo um modelo racista universalista. Modelo que, segundo Munanga (2008, p. 103), “se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na raça e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade”. O autor aponta que a maioria dos pensadores brasileiros do fim do sec. XIX e início do sec. XX, salvo algumas exceções, “acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço” (MUNANGA, 2008, p. 49).

Esse contexto de adversidade foi superado por alguns descendentes africanos que tiveram oportunidade de acesso à educação e se apropriaram da cultura do colonizador. Esses negros formaram o que Munanga (2009) chamou de “elite negra”. Segundo Santos (2007), essa elite teria vivenciado uma ilusão de ascensão e prestígio. Para o autor,

o contato com o mundo civilizado – europeu, superior – através do idioma, dos livros, dos artefatos, das viagens, possibilitava, através da negação da história e da cultura negra de origem africana, a ilusão de uma ascensão e um prestígio na organização social vigente (SANTOS, 2007, p. 23).

Essa tentativa de embranquecimento cultural não foi suficiente para colocar o negro em situação de igualdade. Pelo contrário, ele continuava a ser recusado socialmente. Lucena (2008, p. 49) aponta que

⁸ Tentativa de assimilação dos valores culturais do branco (MUNANGA, 1986). Também chamado de branqueamento cultural.

o embranquecimento não permitia ao “negro” o mínimo equilíbrio com relação à construção de sua identidade. Não permitia porque, para que o “negro” se auto-afirmasse como cidadão, precisava negar a sua própria origem racial. Para o autor, no plano cultural, uma das conseqüências do embranquecimento foi a percepção, por parte dos “negros”, da sua cultura como um elemento negativo.

Então essa elite intelectual negra percebe que talvez o único caminho seja retomar suas raízes, aceitando e valorizando sua herança sócio cultural. De acordo com Santos (2007), isso seria o que Munanga (2009) denomina de negritude; uma afirmação e reabilitação da identidade cultural dos povos negros.

Portanto podemos afirmar que ser negro no Brasil é também um posicionamento político de afirmação de identidade.

1.3 O negro hoje – pequenos fragmentos dessa discussão

Se me perguntar
De que origem eu sou
Sou de origem africana
Eu sou, com muito orgulho eu sou!
Minha Origem – Ilê Aiyê

Oliveira (2004) reitera essa posição de que se autodeclarar negro passa por um posicionamento político-cultural. Segundo a autora,

no contexto da mestiçagem, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afro-descendente). Ou seja, ser negro é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

No Brasil hoje, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010 (IBGE), o percentual da população negra chega a 50,7% da população. A atual classificação racial do IBGE tem como diretriz, essencialmente, o fato de a coleta de dados se basear na autodeclaração. Ou seja, a pessoa escolhe, de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se aloca. Para formar a população negra o IBGE contabiliza o somatório dos percentuais de pretos e pardos.

Oliveira (2004) destaca que assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso. Segundo a autora, em um país onde são muito poucos os modelos "bons", "positivos" e de "sucesso" de identidade negra divulgados,

torna-se extremamente complexo se autodeclarar negro. Assumir a identidade étnico-racial demarca um lugar político, social e cultural.

Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

Na cultura racista da sociedade brasileira, assumir-se negro é dar visibilidade ao embate das relações de poder que estão em jogo nas relações étnico-raciais. É uma tentativa de desconstrução da ideia de normalidade representada pela sociedade branca, que vive sem se notar racialmente, tentando reafirmar no cotidiano o mito da democracia racial.

Ser negro, no Brasil, envolve uma série de construções sócio-culturais e contradições que constituem os sujeitos e, conseqüentemente, as relações que esses sujeitos estabelecem constantemente. A construção social do que representa a cor ou a raça/etnia das pessoas em nossa sociedade está baseada na ideia de que existe a normalidade representada pelos sujeitos brancos que, segundo Piza (2000), vivem sem se notar racialmente e, a partir desse padrão, as relações foram se construindo, muitas delas de forma intencional, onde até mesmo a pobreza branca é diferente ou não faz parte da pobreza negra (SANTOS, 2007, p. 86).

Essa construção social da classificação de cor e da normalidade branca foi introjetada no inconsciente da população. Ela faz parte da nossa cultura e se manifesta por meio de um sistema de representações tensas e conflituosas. Para Gomes (2003, p. 76),

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio socio-cultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.

Lamarca e Vettore (2012) apontam para uma série de dados estatísticos que demonstram que a população negra brasileira vive, ainda hoje, em condição de inferioridade. Segundo os autores, “os grupos raciais diferem no que diz respeito às características epidemiológicas, demográficas, socioeconômicas, acesso a serviços, dentre outros”. Os brancos têm uma expectativa de vida maior, representando uma maior proporção entre os idosos, o que para Lamarca e Vettore provavelmente está ligado às melhores condições de vida e à participação desigual na distribuição de renda. Conforme os dados do IBGE

apresentados pelos autores, “Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735) (IBGE, 2010)”.

Com relação à associação entre raça e saúde, a realidade é muito concreta, corroborada por pesquisas em nível nacional que atestam desigualdades sofridas pelos negros em relação a desfechos de saúde. A prevalência de doenças crônicas auto-referidas foi significativamente maior nas pessoas negras quando comparadas às brancas (Barros et al, 2006). Indivíduos da raça negra também compõem o grupo predominante de casos de violência notificados pelos serviços públicos de emergência no Brasil. Enquanto em brancos a população atendida por violência foi de 26,2%, em negros este percentual foi de 69,7% (Mascarenhas et al, 2009). Cenário desfavorável para a raça negra também é observado para mortalidade materna cuja razão de mortalidade materna foi sete vezes maior quando comparadas às brancas (Morse et al, 2011; Ministério da Saúde de Brasil, 2010) (LAMARCA; VETTORE, 2012, p. 1).

Essa condição de inferioridade ainda é maior quando nos referimos à mulher negra. Essas mulheres carregam em seus corpos o estigma e a violência sofrida desde os tempos da escravidão. Vista como um mero objeto sexual, a mulher negra é duplamente discriminada em uma sociedade machista e racista, é quem mais carrega as desvantagens do sistema injusto e discriminatório do nosso país.

A história do Brasil revela a discriminação e a violência contra as mulheres desde o início do processo de escravização no Brasil. Considerada objeto sexual, a imagem da “mulata” brasileira passa a ser vista como uma mulher diferente da branca nas qualidades sexuais. Enquanto a branca ocupava uma posição elevada, dotada de valores morais da tradição judaico-cristã, a negra constituiu-se em diversão para os senhores de escravos. Assim, a mulher negra ficou diretamente relacionada ao desejo sexual dos homens (ARAUJO; MOLINA NETO, 2008, p. 211).

A mulher negra no Brasil hoje tem um rendimento menor comparado às mulheres brancas e aos homens. Segundo dados do Ministério do Trabalho publicados em 2012, são 498.521 empregos formais de mulheres negras contra 7,6 milhões de mulheres brancas e 11,9 milhões de homens brancos. Além disso, a mulher negra ganha, em média, R\$ 790 e o salário do homem branco chega a R\$ 1.671,00 - mais que o dobro.

A articulação entre o sexismo e o racismo incide de forma implacável sobre o significado do que é ser uma mulher negra no Brasil. A partir do racismo e da consequente hierarquia racial construída, ser negra passa a significar assumir uma posição inferior, desqualificada e menor. Já o sexismo atua na desqualificação do feminino. (BRASIL, 2008, p. 166).

Essa realidade também se reflete na escola, onde convivem os conflitos e contradições da sociedade. Segundo Gomes (1996, p. 62), “o racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as”. Sendo assim, a escola tem importante papel na construção da identidade dos estudantes negros; o tempo na escola produz lembranças, experiências e deixa marcas nessas crianças, interferindo nas relações que eles estabelecem com os outros e nas formas que veem a si e aos outros.

1.4 A escola e o estudante negro – pistas de como se constrói essa relação

A escola brasileira, desde o ensino infantil, promove e impõe para os estudantes negros um enorme choque cultural e identitário, além de histórico.

Esta, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, acaba sendo mais um espaço onde as representações negativas sobre o negro são difundidas. Sendo assim, a escola se apresenta como um importante local onde essas representações podem ser superadas. Segundo Carneiro (2002, p. 11),

dentre as violências experimentadas pelas crianças negras, está a negação do direito a uma imagem positiva que tem, particularmente sobre a auto-estima das meninas negras, o seu efeito mais danoso, sobretudo pela importância que a valorização estética tem sobre a condição feminina em nossa sociedade.

O mito da democracia racial brasileira já não serve mais de desculpa para mascararmos as situações de preconceito que nossos alunos afro-descendentes sofrem. Lopes (2006, p. 22) afirma que

[...] o preconceito racial se manifesta na escola não apenas pelas expressões racistas entre alunos ou entre professores e alunos, mas também pela omissão e pelo silêncio quando essas situações ocorrem ou, ainda, pelo mesmo silêncio e ocultamento da imagem do negro como imagem positiva e, na contrapartida, pela super-representação da imagem do branco.

As experiências escolares são extremamente importantes na formação do estudante. Essas experiências podem definir a base de uma trajetória escolar mais tranquila ou não, e a

possibilidade de mobilidade ou ascensão social. A escola tem importante função no papel das relações de sociabilidade dos estudantes e pode construir relações étnico-raciais positivas ou relações marcadas pela reprodução do ideal de inferioridade da população negra. Para Gomes (2002, p. 40),

as formas simbólicas por meio das quais as pessoas negras constroem sua identidade, ou seja, os mitos, as representações e os valores acerca do seu pertencimento racial, são determinantes, mas negligenciados pela escola. O silêncio, a banalização e a omissão frente às agressões raciais percebidas no ambiente escolar evidenciam, dentre outras coisas, uma concordância com a situação colocada e a perpetuação de uma história de dor e opressão herdada desde os tempos coloniais.

Segundo a autora, “a discriminação racial no interior da escola nem sempre é expressa sob a forma de hostilidade e agressão explícita ao negro, mas está presente enquanto discurso” (GOMES, 1996, p. 77).

As instituições educacionais poderiam estar discutindo a representatividade do negro tanto nas produções culturais como nos livros didáticos, proporcionando a possibilidade da desconstrução de “um lugar” negativo para o negro. Mas ao invés disso, “muitas vezes deixam de cumprir um papel que poderia ser fundamental para mudanças na identidade negra brasileira e seu fortalecimento” (ARAUJO; MOLINA NETO, 2008, p. 209).

Para Meyer (2009, p. 222), a “educação envolve o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura e assim a escola acaba naturalizando preconceitos”. Concordo com a autora e acredito que, no caso da perpetuação do racismo, isso fica bem explícito quando relegamos a cultura negra a algo de menor importância. Muitas vezes, quando é trabalhada a cultura negra, esse trabalho acontece de forma pontual no mês de novembro em algumas escolas.

Gomes (2003, p. 79) aponta ainda que “trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola, em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos”. No caso das escolas municipais de Porto Alegre, onde uma grande parte dos alunos são negros, trabalhar com a cultura negra é uma possibilidade de colocar esse aluno em posição de protagonismo. Dar visibilidade para essa cultura pode ser um caminho para combater o fracasso escolar e os índices de evasão dos alunos negros.

O estudo de Louzano (2012) mostra que o fracasso escolar afeta os grupos sociais de maneiras diferentes e que entre alunos negros o percentual de fracasso é maior. Segundo a

autora, uma das causas desse fracasso é a organização escolar e as relações que são estabelecidas dentro da escola.

Entre os alunos que se declaram pretos no questionário socioeconômico da Prova Brasil, 43% já haviam tido alguma experiência de fracasso escolar, enquanto 27% dos alunos auto-declarados brancos passaram pela mesma situação (LOUZANO, 2012, p. 118).

A autora alerta também para o fato de que, em termos absolutos, os meninos negros representam o grupo mais vulnerável ao fracasso escolar, em todas as regiões e em todos os níveis de escolaridade (LOUZANO, 2012).

Dados do observatório da cidade de Porto Alegre apontam que, em todas as regiões do OP⁹, as taxas de analfabetismo da população negra são maiores que os da população geral. Segundo o relatório do observatório, esse dado “faz refletir sobre as condições de acesso e permanência dessa população nos equipamentos educacionais” (PORTO ALEGRE, 2013). Outro dado que o relatório da revista do observatório traz é sobre as matrículas nos diferentes níveis de ensino. Segundo o relatório, as matrículas na educação infantil e no ensino fundamental tendem a refletir parcialmente a distribuição demográfica da população negra no município, mas mostra uma sensível diminuição da população negra no ensino médio. Em termos percentuais, há uma diminuição de 50% no número de matrículas da educação infantil para o ensino médio: de 6497 o número de matrículas cai para 3640. Esses dados são importantes para refletirmos sobre a educação em Porto Alegre e, mais especificamente, sobre as questões étnico-raciais na educação do município. Conforme o texto na revista do observatório “a educação é considerada hoje o principal recurso quando se pensa em transformação social” (PORTO ALEGRE, 2013). Portanto, para se reverter os dados apresentados precisamos refletir sobre como trabalhar as questões étnico-raciais na escola de uma forma a manter esses alunos e alunas na escola.

1.4.1 O marco legal

Dentre as tentativas de diminuir o fracasso e a evasão escolar estão a promulgação de algumas leis que tratam da temática étnico-racial e tentam dar mais visibilidade a essa questão. A Lei n° 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro

⁹ Orçamento Participativo – a cidade de Porto Alegre é dividida em 17 regiões do orçamento participativo. As regiões do OP consistem na forma como a cidade de Porto Alegre divide seu território e também, se organiza para participar no orçamento da prefeitura, apresentando suas demandas de serviços e obras específicas para cada região.

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Segundo a lei 10.639/03, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. E inclui como conteúdo programático o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Esses conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Essa lei sintetiza uma discussão nacional oriunda das demandas do Movimento Negro Brasileiro e direciona as unidades educacionais para a proposição de atividades relevantes em relação aos conhecimentos das diversas populações africanas, suas origens e contribuições para o nosso cotidiano e história. Para Santos (2008, p. 16),

A Lei nº 10.639/03 sinaliza para um modelo educacional que prioriza a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e, portanto, na sala de aula, de modo que as ideias sobre reconhecimento, respeito à pluralidade cultural, democracia e cidadania prevaleçam em todas as relações que envolvem a Educação e a comunidade escolar, desde o processo de formulação de políticas educacionais, de elaboração de currículos escolares e de formação de docentes até as atividades pedagógicas, metodológicas e de acolhimento de educandos.

A lei 10.639/03 vem para ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Ela é mais uma das ações de políticas afirmativas do Governo Federal e não busca substituir uma visão eurocêntrica pela africana, mas sim promover uma educação justa e igualitária, valorizando as diferenças. Ela procura reparar conteúdos que dizem respeito a todos os brasileiros, que foram omitidos e ocultados historicamente pela sociedade e pela escola. Segundo Bakke (2008, p. 2),

[...] a introdução do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar criou uma série de desafios que envolvem a formação dos professores que hoje estão nas salas de aula, mas sem conhecimento específico para trabalhar com o tema, a formação dos futuros professores, a adequação dos recursos didáticos e paradidáticos à nova situação e o enfrentamento e busca de resolução de conflitos que invariavelmente surgem quando se trata de assuntos polêmicos em sala de aula, como o racismo e determinados aspectos da cultura afro-brasileira.

Em março de 2008, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 11645/08, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", passando a também tentar dar visibilidade aos povos indígenas na escola. Essa é uma questão importante sobre a realidade dos povos do Brasil e traz para o debate o perfil indígena em suas diversidades, sendo um esforço concentrado para que as escolas tenham a visão do ponto de vista do índio. Ainda há muito pouco material didático produzido no que tange à questão indígena; e na sua maioria esse material ainda folcloriza as populações indígenas, não focando no que é ser índio hoje. Graúna (2011, p. 259) atenta para essas questões:

[...] entendo que as inquietações são parte da história que precisa ser recontada; pois a história e a cultura indígenas continuam se perguntando: o que é ser índio(a) hoje? Qual a visão que se tem da cultura e da história indígenas na mídia, na poesia, na prosa, nos livros didáticos? Em meio a tantos "apagamentos", como reconhecer a existência de nossa literatura indígena?[grifo do autor].

A legislação busca a promoção de uma educação antirracista, mais justa e igualitária, que dê visibilidade a todos os povos formadores da nossa sociedade. Mas a existência das leis, pura e simplesmente, não significa que essa educação antirracista esteja acontecendo na prática cotidiana das escolas. Acredito que exista um grande caminho a ser trilhado até que de fato possamos ver essa política no dia a dia das escolas brasileiras.

1.4.2 As políticas do município de porto alegre para as questões étnico raciais

Porto Alegre já possuía leis anteriores às leis Federais 10639/03 e 11645/08 que dispunham sobre as questões étnico-raciais. A lei municipal 6889/91 já incluía nas escolas de 1º e 2º grau da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da raça negra na formação sócio-cultural brasileira, assim como previa um levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas e da promoção de seminários e debates, a fim de darem subsídios aos professores para trabalharem essa temática. Além dessa lei, em 1991 também foi sancionada a lei que instituía a semana da consciência negra em Porto Alegre.

No ano de 1999, a lei municipal nº 8423 institui o conteúdo "Educação Anti-racista e Antidiscriminatória" nas escolas de 1º e 2º grau do município. Segundo a lei, a "Educação Anti-racista e Antidiscriminatória" será oferecida de forma sistemática e permanente para desenvolvimento nas escolas e currículos escolares, como conteúdo e não como disciplina, na rede municipal de ensino. Em 2000, é sancionada a lei 8470, que estabelece a identificação de raça e etnia nos dados cadastrais da administração municipal. E em 2002, o decreto nº 13.961 regulamenta a lei 8.470.

Posterior à promulgação da lei federal 10639/03, em setembro do mesmo ano, a Câmara Municipal de Porto Alegre decreta a lei complementar nº 494, que dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos municipais, reservando-lhes 12% das vagas. No mesmo mês, foi promulgado o decreto 14.288 que regulamenta a lei complementar 494.

Em meados de 2003, houve a criação, na Secretaria Municipal de Educação, da Assessoria Pedagógica de Relações Étnicas, visando subsidiar os professores da rede municipal de ensino para o desenvolvimento de um fazer pedagógico que contemple o direito da população negra em ver sua cultura valorizada na escola. Essa assessoria também trata das demais relações entre os outros grupos étnicos que compõem a sociedade. Uma das principais metas da assessoria era a implementação e o acompanhamento das leis 10639/03 e 11645/08. Um dos meios para se atingir essa meta foi a criação em 2006, do Grupo de Trabalho em Relações Étnicas (GTRE). Sua constituição partiu da necessidade de ter um grupo de formadores para a execução do projeto A Cor da Cultura (parceria com o canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a Petrobrás e o Bradesco).

1.5 A educação física e as questões étnico raciais

Para pensar a educação física e as relações étnico-raciais, é importante nos atermos à história da própria educação física. A história da educação física, em muitos momentos, se confunde com a história dos militares e com os ideais de branqueamento da população (RODRIGUES, 2010, p. 134).

Nesse movimento de perpetuação das políticas e ações pró-branqueamento, identifiquei na Educação Física, um envolvimento que já se estende, pelo menos, desde o século XIX, com as ações eugênicas e higienistas que envolviam sua prática.

Moreira (2008) aponta que a origem da Educação Física no Brasil comportava a ideologia do controle do corpo social e coletivo. E que a forte influência da medicina e da

teoria eugenista constitui o caminho da Educação Física, tendo como reflexo a construção de diferenças desiguais entre corpos e culturas.

Não é difícil constatar que, em todas as chamadas fases históricas da Educação Física, a prática da exclusão e o desrespeito às diferenças foram bem destacados. Como exemplo, lembro as fases militarista e higienista, cuja base era o culto ao corpo saudável na concepção da melhoria de desempenho através dos exercícios físicos. Na escola, quem vivenciou a experiência, certamente, deve se recordar do terror exposto em tarefas práticas como “corridas e exercícios de apoios” sem o adequado treinamento, ou, então, da vergonha pública experimentada pelo aluno cuja habilidade em algum esporte era duvidosa; as exclusões por sexo, cor, altura e peso corpóreo ou deficiências físicas e os boletins de apto ou inapto (MOREIRA, 2008, p. 51).

Podemos afirmar que a Educação Física, desde o seu surgimento no Brasil, esteve comprometida com uma visão hegemônica da elite e que tinha como finalidade a padronização dos corpos (MATTOS, 2007). O percurso da educação física perpassa desde o método ginástico alemão até a cultura esportiva eurocêntrica. “Ao fazer esse percurso pela história do ensino da Educação Física escolar, é evidente a ausência de um pensamento que tenha refletido as necessidades do corpo negro” (MATTOS, 2007, p. 39). Esse mesmo autor ressalta que,

[...] outrora, a Educação Física teve sua importância reconhecida, quando respondia aos objetivos da classe médica, que a utilizou enquanto profilaxia, em uma época na qual culminavam ações concretas contra a circulação dos corpos negros libertos, inaugurando, a partir de então, novas políticas sobre o corpo: a separação entre meninos/meninas, negros/brancos, feios/bonitos (Mattos, 2007, p. 37).

Alguns mitos acerca do corpo negro e suas aptidões para o esporte¹⁰ também foram construídos ao longo da história da Educação Física. Oliveira (2001) observa que, no caso do esporte, se constrói dentro da educação física um discurso desconectado com a realidade de muitos negros, onde se coloca o negro como apto para determinados esportes e inapto para outros. Esse discurso com bases em pesquisas científicas da área biológica amparava-se em questões anatômicas e fisiológicas, como por exemplo, o tipo de fibras musculares, para determinar em que esportes o negro teria condições de sucesso. Segundo Oliveira, “o esporte impôs algumas delimitações ao atleta negro, como o negro não servir para nadar, ter muita densidade óssea, o golfe sempre estar fora de seu alcance, o tênis também, e a fórmula 1 nunca ter tido um piloto negro” (2001, p. 45). Porém hoje muitas dessas barreiras já foram

¹⁰ Sobre esse assunto, ver a discussão de Oliveira (2001).

quebradas: na Fórmula 1, temos o piloto Lewis Hamilton, campeão em 2008; na natação brasileira, o nadador Edivaldo Valério, Tiger Woods, no golfe; e no tênis, as irmãs Williams.

Apesar desse mito e do histórico que silencia e invisibiliza a corporeidade negra, alguns autores (MOREIRA, 2008; ARAUJO; MOLINA NETO, 2008; RODRIGUES, 2010), baseados nas novas concepções da educação física¹¹, apontam que a educação física é um terreno fértil para trabalhar as questões étnico-raciais. E que, enquanto prática corporal, ela pode dar visibilidade ao corpo negro como corpo concebido dentro de uma corporeidade que implica ser reconhecido pela sua diferença.

Em relação à legislação, Moreira (2008) e Rodrigues (2010), reivindicam para a educação física um papel de destaque. Para Moreira, a Educação Física tem, em relação à Lei nº 10.639/03, o desafio de visar uma educação emancipatória (MOREIRA, 2008, p. 48). E para Rodrigues (2010),

uma vez que a interpretação da Educação Física aqui proposta – seja esta dentro de um currículo multicultural inscrito como crítico em virtude das atribuições a ele conferidas nos parágrafos anteriores – também se entremeia aos objetivos de cidadania e de equidade propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, criadas como “políticas de reparações e de reconhecimento e valorização da história, da cultura e identidade que atingem particularmente os negros” brasileiros; o não encaminhamento da responsabilidade – em especial – pelo cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 para a área de Educação Física Escolar é entendido, no mínimo, como uma falha lastimável, onde toda a população diretamente beneficiada pela mesma deixou de adquirir uma importante aliada nas instituições públicas e privadas de ensino (p. 140).

Para Rodrigues (2010), a educação física deveria ser também uma das áreas que têm, em especial, a incumbência pelo cumprimento do 2º parágrafo¹² de ambas as leis (10.639/03 e 11.645/08). O autor respalda sua reivindicação em pelo menos três autores de referências da educação física: Santin, Manuel Sérgio e Neira. Rodrigues (2010) se refere às ideias de Santin (1987), onde o movimento humano é compreendido como linguagem repleta de potencialidade expressiva. De Manuel Sérgio (1989), destaca a definição de motricidade humana como indivisível do conceito de homem e sociedade, um compêndio cultural e biológico do homem expresso pelo movimento. E ressalta a ideia de Neira (2007), que o

¹¹ Enquanto novas concepções, cito a cultura corporal do movimento (NEIRA, 2006; DAOLIO, 1996; BETTI, 2002 e BRACHT, 1999).

¹² “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

componente curricular da educação física estar inserido na área dos códigos da linguagem e de que a corporeidade do ser humano estar representada nos gestos, pois que podem ser traduzidos como textos da cultura.

De acordo com as colocações acima, podemos afirmar que o estreitamento das relações entre a educação física e as questões étnico-raciais formam, como o título deste trabalho aponta, um belo saber. A educação física tem a possibilidade de trabalhar vários conteúdos da cultura corporal afro-brasileira e indígena; e, devido a sua grande aceitação e adesão dos alunos no contexto escolar (ARAÚJO; MOLINA NETO, 2008; SANTOS, 2007), se torna um lócus privilegiado para a construção de uma imagem positiva do negro e do índio nos dias de hoje.

A inclusão da cultura afro-brasileira nas diferentes etapas da educação básica, de técnicas corporais como o maculelê, a capuêra, o maracatu, o samba, entre outras danças e jogos tradicionais, poderia ser a estratégia adequada para refletir sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros (circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, axé – energia vital e oralidade). Assim, a educação física estaria contribuindo diretamente para a formação dos estudantes e dos professores, favorecendo processos de mudanças na sociedade brasileira (ARAÚJO; MOLINA NETO, 2008, p. 211).

Assim como Rodrigues (2010), também acredito que a educação física deva ser uma área que tem, em especial, a incumbência pelo cumprimento do 2º parágrafo das leis 10.639/03 e 11.645/08. Porque, apesar do histórico da disciplina ligado às políticas hegemônicas de branqueamento da população brasileira, as perspectivas da educação física hoje em dia apontam para uma educação crítica e emancipatória, que corrobora as políticas antirracistas de ambas as leis.

1.6 Afrocentricidade

Estudar as relações étnico-raciais me remete à ideia de enxergar através de uma cortina de fumaça. Até então era assim que eu enxergava o mundo, algumas coisas passavam despercebidas por mais crítica que eu fosse. Depois que comecei a estudar e a me envolver com o tema, parece que essa fumaça se dissipa e passei ver o preconceito em todo o lugar, em coisas e de uma forma que antes me eram despercebidas. Para alguns, isso pode ser falta de cientificidade, de distanciamento, de neutralidade; mas para mim é um novo olhar que agora não é mais atrapalhado pela cortina de fumaça que a nossa sociedade produz. Segundo Mazama (2009), “deve-se reconhecer que qualquer ideia, conceito ou teoria, por mais ‘neutro’

que afirme ser, constitui o produto de uma matriz cultural e histórica”. Sendo assim, carrega pressupostos dessa matriz cultural, que frequentemente são metafísicos. Portanto, acredito que neutralidade de análise não existe; e meu trabalho é um posicionamento político, pedagógico e epistemológico; portanto, para além de narrar uma história, de fazer uma etnografia, eu compro uma ideia.

E essa ideia que eu compro vem um pouco embasada pela teoria da afrocentricidade. A afrocentricidade é um conceito proposto por Asante (1980), no seu livro “Afrocentricity: the theory of social change”, com o intuito de reorientar os africanos e suas culturas a uma posição central ao invés de periférica. É um pensamento que percebe os africanos e afrodescendentes como sujeitos e agentes dos fenômenos.

Enquanto referência e paradigma teórico, a afrocentricidade foi elaborada em grande parte por teóricos da diáspora de língua inglesa; mas como linha de pesquisa e reflexão, vem de uma longa tradição desenvolvida desde o século XIX por autores que não lhe atribuíam o nome de afrocentricidade, entre eles o senegalês Cheikh Anta Diop¹³. Outros autores podem ser citados como pertencentes a essa tradição, como por exemplo, Anténor Firmin, intelectual haitiano que escreveu “Da igualdade das raças humanas: antropologia positiva” (1967), em resposta ao tratado racista de Arthur de Gobineau; Louis-Joseph Janvier (A igualdade das raças, 1884); Hannibal Price (Sobre a reabilitação da raça negra pela republica do Haiti, 1900); W.E.B. Du Bois (A supressão do comercio escravista africano aos Estados Unidos da América, 1896; O negro de Filadélfia, em estudo social, 1967; As almas da gente negra, 1999); Marcus Garvey e o movimento pan-africanista, entre outros.¹⁴

Finch III e Nascimento (2009, p.37) afirmam que “talvez um paradigma afrocentrado nem surgisse se a Europa e os EUA não resolvessem se apropriar, com exclusividade, da prerrogativa de escrever a história de todo o resto do mundo”. Essa visão do mundo a partir de uma posição eurocêntrica, ocidental e branca coloca todo o resto em posição periférica e condição de subalternidade. A existência desse pensamento afrocentrado no contexto intelectual do Ocidente é uma forma de resistência dos intelectuais africanos e da diáspora. Ligada ao pan-africanismo, essa tradição afrocêntrica se constitui em uma tessitura das ligações entre continente e diásporas, ao protagonizar essa resistência (Finch III e Nascimento, 2009).

¹³ Sobre Cheikh Anta Diop, ver: Sankofa: A matriz Africana no Mundo (Nascimento, E., 2008).

A afrocentricidade vem indagar se os padrões construídos pelo ocidente sobre os povos e culturas africanas ou diaspóricas se constituem de conhecimentos ou crenças. Segundo os afrocentristas, em grande parte, o Ocidente postula como conhecimento um conjunto de crenças que sofrem distorções devido ao etnocentrismo ocidental. O pensamento afrocentrado não tem uma pretensão de hegemonia, seu primeiro e básico postulado é a pluralidade. Para o afrocentrismo, ele não é a forma exclusiva de se pensar que deve ser imposta sobre todas as outras. “A teoria afrocêntrica admite e exalta a possibilidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão a hegemonia” (Nascimento, 2009, p.30).

Apresento a seguir alguns pontos principais do pensamento afrocentrado discutidos por Finch III (2009):

- 1- A humanidade nasceu na África e todos os seus sub grupos (raças) são ramificações da árvore genealógica Africana.
- 2- Sendo assim, os caucasianos são descendentes de africanos que migraram para a Europa e, com a renovação da idade do Gelo há 40 mil anos, sofreram alterações fenotípicas e embranqueceram.
- 3- A cultura humana surge na África e atinge o grau de civilização primeiro lá.
- 4- A civilização moderna se origina do nordeste da África, da região da Núbia e Egito, entre seis mil e treze mil anos atrás.
- 5- O judaísmo e o cristianismo são, ambos, correntes de religiosidade humana que emanam do vale do rio Nilo nos sentidos conceitual, simbólico, de doutrina e de organização.
- 6- A civilização greco-romana foi um entre muitos subprodutos da civilização do vale do rio Nilo.
- 7- A ciência e a tecnologia ocidentais se originaram na África.
- 8- Houve uma série de viagens pré-colombianas da África até as Américas.

¹⁴ Sobre a história e evolução da abordagem afrocentrada, ver: Sankofa 4: Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora (Nascimento, E., 2009)

Esses pontos criaram uma hostilidade do pensamento acadêmico euro americano ao pensamento afrocentrado. Para Finch III, “encarar esses fatos causariam um vazamento na ideologia de dominação que sempre fundamentou a visão de mundo ocidental” (2009, p.175).

Um dos princípios básicos da afrocentricidade é a noção de “lugar”. Essa teoria postula a necessidade de explicitar a localização do sujeito para estabelecer uma postura teórica própria. É a história contada a partir do lugar do sujeito, do grupo social, da sua cultura e sua experiência histórica.

O conceito de “lugar” revela como a afrocentricidade não se baseia em categorias biológicas ou genéticas de raça. Quem se localiza no lugar da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente, da mesma forma que nem todo afrodescendente se posiciona nesse lugar. O que importa é a análise crítica do etnocentrismo hegemônico e a articulação e aplicação criteriosa dos métodos, conteúdos e fundamentos da abordagem afrocentrada (Nascimento, 2009, p.191).

Para o afrocentrismo, é legítima a localização do sujeito em um centro europeu; o que é questionável e inadmissível é a extrapolação dessa posição, colocando-a como superior e imposta violentamente aos outros povos como hegemônica. Tanto que o princípio fundamental da teoria afrocentrada é a sua não pretensão de hegemonia.

Acredito que a quebra dessa visão hegemônica sobre a história do mundo e dos valores existentes na nossa sociedade hoje seja fundamental na escola. Precisamos aprender a contar e construir com nossos alunos outras e novas histórias, outros e novos valores. Por isso, penso que a teoria afrocêntrica pode ajudar a procurar novos caminhos nesse lugar onde a cortina de fumaça não mais existe.

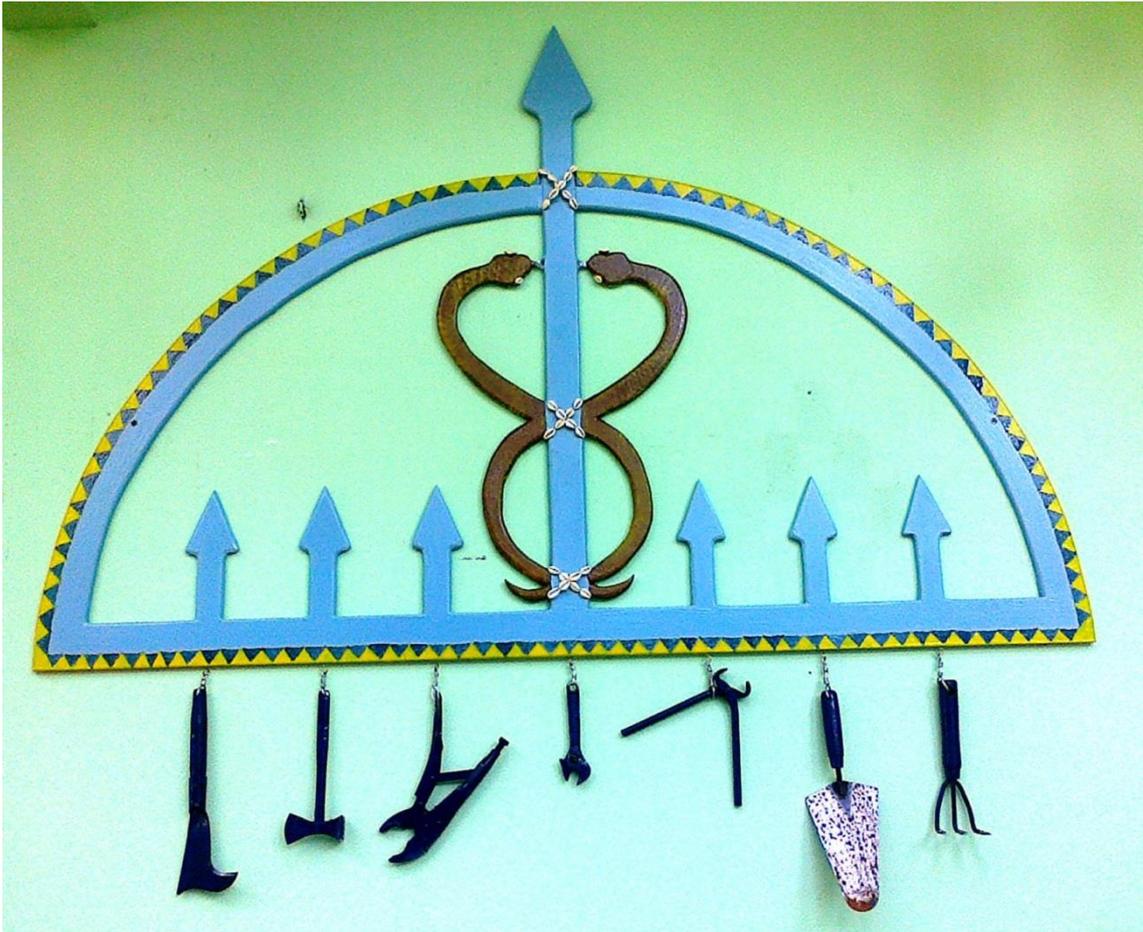


Imagem 6 -- Três Orixás - escultura em ferro - obra cedida por Adelson Santana.

2 ESPIRITUALIDADE – O FIO CONDUTOR DESSA HISTÓRIA – PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Como argumentei anteriormente, faço uso do sincretismo linguístico afro-brasileiro ao longo do trabalho; e, para isso, construo uma analogia entre metodologia e espiritualidade. Neste trabalho, a espiritualidade é representada pela metodologia. Pensando a espiritualidade como a espinha dorsal de um ser, como aquilo que lhe aponta os caminhos, nesse sentido a metodologia e as opções metodológicas feitas para conduzir esta pesquisa se constituem na espiritualidade.

Mazama (2009), falando dos métodos afrocêntricos, aponta que a essência da vida e dos seres humanos é espiritual. A autora afirma que isso “não significa negar o aspecto material da vida”, mas que ao final o que fica é o espírito, a essência invisível que permeia tudo e que é a interconexão fundamental de todas as coisas.

Segundo Mazama (2009),

[...] a integração dos princípios espirituais e físicos pode muito bem constituir um grande desafio num ambiente dominado pelo positivismo. No entanto, os africalogistas acreditam que o autoconhecimento e o ritmo desempenham um papel especial ao determinar a metodologia e os métodos adequados. Com efeito, partindo do autoconhecimento, toda investigação afrocêntrica deve ser conduzida por meio de uma interação entre o pesquisador e o tema. A imersão cultural e social é um imperativo. Além disso, toda investigação afrocêntrica deve ser ativada pelo que Asante chama “alma”, a qual, em última instância, está ligada ao ritmo, o pulso íntimo do cosmo (p. 123) [grifo do autor].

Não é minha intenção fazer uma pesquisa afrocêntrica, até por não possuir conhecimento suficiente para isso. Mas em uma tentativa de me aproximar o máximo possível do paradigma afrocentrado, uso da etnografia e do estudo de caso como método para buscar essa interação entre o pesquisador e o tema de que nos fala Mazama. Sendo assim, a alma deste estudo é conduzida pela metodologia qualitativa.

Lembro rapidamente que o problema de pesquisa, tal como sublinhei na introdução, é **“quais os limites e as possibilidades para que o trabalho ou o desenvolvimento das questões étnico-raciais aconteçam nas aulas de Educação Física da RME-POA?”**; portanto, para dar conta das possíveis respostas a essa questão, estruturei minhas decisões metodológicas conforme descrevo a seguir.

O objetivo maior desta pesquisa é compreender como os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre abordam as questões étnico-raciais na escola e quais os dispositivos políticos-pedagógicos municipais, estaduais e federais interferem nessa abordagem. Para isso, busquei identificar e analisar os elementos que definem os conteúdos e os enfoques que o professorado desenvolve nas aulas de Educação Física. Identificar quais dispositivos no percurso pessoal e profissional do professorado foram importantes para pensar ou não o trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais na escola. E identificar se os professores conhecem as leis 10639/03 e 11645/08 e como esses dispositivos afetam a prática pedagógica do professorado de Educação Física. No intuito de dar conta desses objetivos formulei as seguintes questões de pesquisa: O que os professores ensinam nas suas aulas e o que orienta ou define suas escolhas? Que mecanismos, no percurso pessoal e profissional, foram importantes para pensar ou não o ensino relacionado com as questões étnico-raciais? Os professores de Educação Física da rede Municipal de Porto Alegre conhecem as leis para as questões étnico-raciais? De que forma os professores são afetados pelas políticas públicas para as questões étnico-raciais? Quais as políticas da SMED POA para as questões étnico-raciais?

A ideia inicial da pesquisa era fazer um questionário diagnóstico que me permitisse escolher um ou mais professores para fazer uma etnografia. Primeiramente fiz uso de um questionário piloto, que se constituiu de um estudo preliminar com os oito professores de uma das escolas da rede, para testá-lo e aprimorá-lo. Essa escola foi selecionada para realizar o estudo preliminar por ser uma escola à qual eu tinha acesso através da minha rede de relações e de amizade, mas onde, ao mesmo tempo, seus professores não tinham tido contato anterior com minha pesquisa. Esse estudo preliminar foi importante para ajustar os questionários ao problema de pesquisa. Para Bossle (2003, p. 118),

o estudo preliminar é um exercício inicial e anterior ao processo de investigação propriamente dito. É o momento de experimentar as técnicas de coleta de informações para o pesquisador principiante e ajustar os instrumentos utilizados para saber se estes propiciam elementos para responder o problema de pesquisa.

Esse estudo preliminar foi realizado logo no início de 2013 e, em seguida, eu deveria ter entregue os questionários para que pudesse escolher o professor e a escola para ser feita a etnografia. Mas como demorei a entregar os questionários, acabei fazendo a escolha do professor por outros meios. A escolha se deu então, pela indicação da assessoria para as relações étnico-raciais da SMED. Mesmo assim, continuei a distribuir e recolher os

questionários nas escolas da rede. O processo de distribuição e recolhimento dos questionários foi muito interessante e eu o descrevo a seguir. Mas, resumidamente, entreguei os questionários nas 56 escolas municipais, 50 escolas de ensino fundamental, 4 escolas especiais e 2 escolas de ensino médio.

Antes de iniciar a distribuir os questionários para poder operacionalizar a pesquisa, busquei junto à Secretaria Municipal de Educação autorização para realizar a pesquisa. Primeiramente, marquei uma entrevista com a professora Valéria Carvalho de Leonço, Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA). Nessa entrevista, a professora Valéria solicitou que eu enviasse um resumo do projeto e uma carta de apresentação do orientador. Depois desse procedimento, fui autorizada a realizar a pesquisa na RME-POA. E solicitei à secretaria uma lista com o nome dos professores de Educação Física e suas respectivas lotações.

Por questões éticas substitui os nomes dos colaboradores por codinomes. O professor que acompanhei na etnografia passou a se chamar professor Baobá¹⁵. Escolhi esse codinome por que a árvore Baobá é a árvore símbolo fundamental das culturas africanas e também representa a resistência negra no mundo. O codinome é uma analogia à ideia do professor como um ponto de resistência e sabedoria, que planta os valores civilizatórios africanos nos corações dos alunos como sementes de baobás. A escola observada passou a se chamar escola Tinguerreiros, em alusão a uma expressão que ouvi alguns alunos na escola falando. Já para o diretor da escola, escolhi como codinome o nome do líder Sul Africano, Nelson Mandela; e o assessor da SMED, o codinome Mestre Griô Aprendiz, porque o mesmo procura através de seu trabalho difundir as ideias do trabalho com as questões étnico-raciais. Já as respostas dos questionários eu identifiquei pelo número do questionário e uma pequena descrição do perfil do professor que o respondeu.

¹⁵ A árvore se chama cientificamente de *Adansonia* – encontrada em oito espécies –, símbolo de Madagascar e emblema nacional do Senegal, com forte carga cultural em vários países africanos. Não à toa, recebe também o nome de “árvore da vida”. Com seus frutos, a mukua, riquíssimos em vitaminas e sais minerais, e a grande quantidade de água guardada em seu tronco, alimenta e sacia a sede de um número grande de pessoas. Ela vive cerca de 6 mil anos e é considerada um elo de ligação entre os povos, seus ancestrais e suas divindades. Aos seus pés, em países como o Mali, são sepultados os griots, guardiões e propagadores das histórias de seu povo, para que suas memórias fiquem ali depositadas. <http://racabrasil.uol.com.br/colunistas/simbolo-da-resistencia-negra/2116/>

2.1 Juntando os espelhos – a coleta das informações

Nomeei o capítulo destinado à análise dos questionários de caleidoscópio, em uma analogia a esse aparelho da física, em função disso, esse subcapítulo se chama juntando os espelhos, pois é uma descrição da coleta de informações para se montar o caleidoscópio. O processo de distribuição e recolhimento dos questionários foi um capítulo à parte e muito interessante. Os primeiros questionários eu entreguei para os meus amigos ou conhecidos que trabalham nas escolas da rede, totalizando 21 escolas. Isso ainda no início do segundo semestre de 2013. Em agosto comecei a etnografia na escola da Restinga; então, aproveitei para entregar os questionários nas escolas do bairro onde eu não tinha nenhum conhecido. Já em novembro fui pessoalmente entregar em outras escolas. A ida às escolas me possibilitou conhecer melhor as realidades da rede. No primeiro dia que sai na companhia da minha mãe (já que eu não dirijo) começamos por uma escola no meio de uma vila da zona leste. Com o GPS ligado fomos adentrando pelas ruelas e becos que levam à escola. Quando chegamos à frente da escola, fiquei pensando onde estacionaríamos o carro, pois a rua estreita era de mão dupla e ainda tinha um caminhão estacionado. Estacionamos atrás do caminhão, em frente a um pequeno mercado e logo um homem gritou que ali era só carga e descarga. Respondemos que não iríamos demorar, só íamos entregar algo na escola. Entramos na escola e o guarda nos encaminhou à sala da supervisão. Lá me apresentei como professora da rede e mestranda da UFRGS, expliquei o que eram os questionários e pedi que fossem entregues aos profs. de Educação Física. Então, anotei para quem eu tinha entregado e marquei de buscá-los no início de dezembro. Essa escola, como eu já disse, fica numa rua estreita, quase sem calçada. O entorno está repleto de pequenos estabelecimentos comerciais, casas de diferentes tipos, desde casas de alvenaria até casebres de madeira bem simples, mas todas muito próximas umas das outras. As casas são coladas no muro da escola. Uma professora que trabalha lá me falou que eles tiveram que colocar tela no gradil do muro porque as jogavam pedras pelos vãos para dentro da escola. De lá fomos a outra escola do bairro e percorremos um caminho passando por mais cinco escolas. Cada escola tinha sua peculiaridade, em algumas fui recebida pela direção, outras pela supervisão e em uma até pela secretária. Algumas vezes, me solicitaram a carta de apresentação da SMED, em outras não. Percebi que em muitas das escolas que visitei não havia guarda municipal. O que também acontece na escola em que trabalho. Fiquei encantada com a escola que fica no topo do morro, a vista de lá é maravilhosa.

No segundo dia que sai para entregar os questionários percorri as escolas da Lomba do Pinheiro e depois a região da vila Cruzeiro e do Bairro Cristal. Mais uma vez, a diferença

entre as escolas me chamou a atenção. Na Lomba, algumas escolas ficam no meio do verde e me proporcionaram uma sensação de bem estar muito diferente da sensação de claustrofobia que senti na primeira escola onde fui na zona leste. As escolas da Lomba do Pinheiro são quatro, duas à direita da avenida principal e duas à esquerda. Para chegar a uma delas, anda-se um bom pedaço de carro; aos poucos fomos nos afastando da avenida e o número de casas diminuindo, aumentando a vegetação.

Seguindo na tarefa de entrega dos questionários, na volta de um dia de observação na Restinga fui passando pelas escolas que estavam próximas ao caminho do ônibus. Fui muito bem recebida nas três escolas pelas quais passei. E apesar da epopeia de sobe e desce de ônibus, caminha até as escolas de baixo de um sol escaldante; os questionários foram entregues com sucesso.

Até o início de dezembro, faltavam 16 escolas, principalmente as da zona norte, para entregar os questionários, mas decidi deixar essas escolas para março, pois como também sou professora da rede sei que o mês de dezembro é um mês muito atarefado e seria improdutivo deixar qualquer coisa para os professores fazerem.

Então, no início de dezembro comecei a visita às escolas a fim de buscar os questionários. Das 21 escolas em que havia entregado através da minha rede de contato, tive o retorno de 17 escolas. Algumas, com um ótimo percentual de questionários respondidos, entre 80 e 100% dos professores responderam o questionário. Mas em outras nem tanto; em algumas escolas tive apenas 40% de retorno. Ainda faltaram 4 escolas onde meus contatos não conseguiram distribuir os questionários; dentre elas, uma que o professor solicitou que eu faça uma visita à escola para conversar com os professores; e outra em que a única professora de Educação Física era oposição ao meu contato que era candidato nas eleições para diretores e não quis preencher o questionário. Essas quatro escolas ficaram então para março junto com aquelas que não consegui entregar em 2013.

Das escolas em que eu entreguei o questionário pessoalmente, duas retornaram os questionários por professores que trabalham também na minha escola, de ambas obtive uma média de 50% de retorno. Nas outras, fui pessoalmente buscá-los. Infelizmente, essa parte não foi tão boa como a entrega. Em algumas escolas eu fui super bem recebida novamente e as pessoas à quem eu tinha entregue os questionários estavam com aqueles que tinham sido devolvidos a elas. Na escola de cima do morro, por exemplo, a professora ainda brincou comigo: tu me deixaste cinco questionários, desses cinco, dois professores deram retorno, um está de biometria (licença médica) e dois não entregaram, então te devolvo 50%... tô bem não

achas? Mas em algumas escolas tive que ir mais de uma vez, pois quando fui pela primeira vez ninguém ainda tinha devolvido ou a pessoa responsável não estava. Em uma escola eu liguei (o que eu fiz na maioria das escolas antes de ir) e marquei o dia para buscar os questionários, mas quando cheguei lá ninguém sabia onde estavam, retornei mais uma vez e idem, ninguém sabia dos questionários. Das quinze escolas onde deixei o questionário nessa fase, apenas quatro não me deram retorno. Vale ressaltar que em duas escolas as professoras me ligaram pedindo que ou eu passasse na escola ou ligasse para conversar com elas antes que elas respondessem o questionário. Ambas as professoras de escolas especiais, fui conversar com as duas e foi muito interessante, elas me pediram para esclarecer melhor a pesquisa e algumas questões do questionário e falaram da falta de troca com a universidade assim como da importância do meu tema de pesquisa. Ressalto também que nessa primeira fase de coleta dos questionários seis escolas me devolveram 100% deles.

Retornando as aulas em março, retornei minha jornada de entrega e coleta de questionários. No primeiro dia em que fui visitar as escolas, passei em seis escolas da zona norte. Além de enviar por um professor para uma sétima escola, na qual a atual diretora é minha ex-diretora e se dispôs a me ajudar. Nas seis escolas visitadas, eu fui muito bem recebida e na maioria delas encontrei pessoas conhecidas que se dispuseram a colaborar comigo e com a pesquisa, incentivando os colegas a responderem e recolhendo os questionários. Novamente me chamou a atenção que em apenas uma das escolas fui recebida por um guarda municipal; e também o número de escolas que está com falta de professor de Educação Física; em mais de uma escola quando cheguei e me identifiquei como professora de Educação Física da rede eles logo sorriam e perguntavam se eu estava sendo lotada na escola; então eu explicava o motivo da minha visita e eles lamentavam, pois esperavam ansiosos pela chegada de novos professores. Uma professora até brincou: “mas tu tem certeza que não quer vir pra cá?”. Nesse dia também aproveitei para passar na escola do centro, onde eu havia deixado os questionários no ano anterior; mas como os questionários não estavam por lá, entreguei novos questionários, desta vez, direto para as professoras de Educação Física, sendo que uma delas eu conhecia, pois foi minha colega de ESEF; então combinei que pegaria com ela no próximo dia útil. Acabei esse dia de entregas me sentindo esperançosa que eu tenha um bom retorno nessas escolas e não seja como em algumas que eu entreguei no final do ano passado. Sei que a melhor maneira de obter retorno seria se eu conversasse diretamente com os professores e explicasse a pesquisa e seus objetivos pessoalmente, mas infelizmente isso não é viável devido ao número de escolas e aos meus horários de trabalho na

escola que coincidem com os dias e horários de reunião das escolas da rede, onde eu encontraria em maior número os professores de cada escola.

Em uma brecha nos meus horários da escola, começa mais uma segunda feira e eu recomeço minha jornada, mas dessa vez novamente de ônibus. Fui visitar as escolas da zona leste. Ambas as escolas a que eu fui ficavam perto ao fim da linha do ônibus, que passava por cada uma. A sensação de entrar no ônibus e ir adentrando a vila, subindo o morro, é uma sensação diferente. Como nunca havia visitado essas escolas antes, então fui atenta ao caminho e às mudanças de paisagem. À medida que o ônibus ia avançando morro acima, as casas iam ficando cada vez mais precárias. No início da jornada, eu via casas de material, com pátios e garagem, calçadas bem conservadas e espaços bem delimitados; mas conforme a distância ia avançando, as casas foram ficando mais irregulares, muitas casas de madeira e bem menores foram aparecendo. Nas duas escolas fui recebida pela supervisão, expliquei minha pesquisa e por que estava ali. Ambas foram bem receptivas e eu fiquei de buscar os questionários no final do mês. A terceira escola foi uma das duas escolas de ensino médio; essa escola tem apenas uma professora de Educação Física, mas não estava ali naquele momento. Deixei então o questionário com a orientadora, que já tinha sido minha colega em uma escola do estado.

Meu terceiro dia de entrega de questionários nas escolas contou mais uma vez com ajuda para percorrê-las de carro. Dessa vez voltei às escolas da zona norte, entregando nas quatro últimas escolas onde eu ainda não havia passado. Em duas das escolas falei diretamente com alguns professores de Educação Física e em uma delas a professora começou a responder antes mesmo de eu sair; só não esperei ela terminar porque tinha que passar nas outras escolas ainda e teria que voltar ali para buscar dos outros professores. Em outra escola, fui recebida pela secretária que me disse que eu até podia deixar o questionário, mas que era muito difícil os professores responderem. Mais uma vez passei por escolas com falta de professor de Educação Física e outras sem guarda municipal.

Finalizando as entregas fui visitar as três escolas que faltavam, todas escolas da zona sul. Na primeira, falei com a vice-diretora e deixei os questionários com ela, que me comentou sobre a falta de professor de Educação Física. Na segunda escola já havia combinado com a vice-diretora que foi minha colega na faculdade para falar com os professores. Entreguei pessoalmente o questionário para os dois professores da escola (um deles também meu ex colega de esef) e ambos se comprometeram de responder. Na última escola deixei os questionários com a supervisora.

Dessa vez retornei para buscar os questionários em duas semanas. Praticamente todas as escolas me retornaram pelo menos um questionário. Em algumas escolas voltei mais de uma vez para pegar outros questionários que estavam preenchidos, mas não tinham sido entregues na data prevista. Mais de uma escola me retornou 100% dos questionários preenchidos. Em duas escolas as supervisoras digitalizaram os questionários e me enviaram por email. Além disso, contei mais uma vez com a minha rede de amigos e colegas que trabalham em escolas do município e levavam e buscavam questionários de professores que ainda não tinham respondido. Muitas vezes, eu estava no recreio na sala dos professores da minha escola e vinha um colega perguntar: ‘Gabriela, já conseguiu todos os dados da tua pesquisa? Tem algum professor da minha outra escola que não respondeu? Quer que eu leve e peça pra eles?’ E assim fui aumentando o número de questionários coletados.

A lista da SMED tinha 214 professores, sendo 7 deles lotados em escolas de educação infantil que não entraram na pesquisa; e uma professora que é a realizadora desta pesquisa, ficando então 206 professores com suas respectivas lotações. Além dos professores da lista da SMED, outros 20 professores que atuam nas escolas, mas por um motivo ou outro não constam na lista, responderam ao questionário. Obtive um retorno de 131 questionários, totalizando 58% dos professores da rede. Depois que eu já havia finalizado a análise dos dados dos questionários recebi mais dois questionários por email de professores de duas escolas; mas optei por não inclui-los na pesquisa, pois já tinha concluído esse capítulo.

2.2 Nos passos da etnografia

A etnografia é, como aponta Geertz (1989), uma descrição densa; para o autor, a cultura é uma teia de significados e a etnografia propõe uma forma de mostrar ao leitor esses múltiplos significados que se entrelaçam nessa teia. Para tentar entender dentro o emaranhado dessa teia aspectos das relações étnico-raciais na educação das escolas municipais de Porto Alegre e mais especificamente na disciplina de Educação Física, além dos questionários descritos anteriormente, fiz uma etnografia com um professor de uma das escolas do município e nos encontros do GTRER (grupo de trabalho sobre as relações étnico-raciais).

O professor escolhido para que eu desvendasse a teia da cultura escolar foi uma indicação do assessor para as relações étnico-raciais da SMED; segundo o assessor, esse professor realiza um trabalho muito interessante que daria um bom estudo de caso sobre como trabalhar as questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física. Surgiu assim meu estudo de caso etnográfico que, segundo André (1995), é “a aplicação da abordagem etnográfica ao

estudo de caso”. Para a autora, um estudo de caso etnográfico deve preencher os requisitos da etnografia e ser um sistema bem delimitado, além de enfatizar o conhecimento do particular. A prática pedagógica do professor Baobá, por ser uma prática que usa os valores civilizatórios como metodologia de trabalho, é muito interessante e merece ser estudada e compreendida.

Fiz o contato com o professor Baobá por email, explicando que gostaria de conversar com ele sobre a possibilidade de realizar minha pesquisa em suas aulas. Ele me respondeu e marcamos um encontro na escola onde ele trabalhava, na Restinga. Por motivos pessoais meus e dele, tivemos que desmarcar esse encontro mais de uma vez.

Depois de duas tentativas anteriores, finalmente estou a caminho da Restinga para encontrar o professor Baobá. Já na ida, na espera do ônibus, um friozinho na barriga vai tomando conta de mim. Depois de 3 anos afastada (sem quase nem ter ido ao bairro) estou voltando para a Restinga, onde trabalhei por 6 anos [...] (trecho do diário de campo 19/08/2013).

Permaneci no campo por aproximadamente seis meses, indo nas segundas feiras nos turnos da manhã e tarde e esporadicamente em outros dias, fazendo um total de (32 turnos) de observações na escola, além de acompanhar o professor e os alunos em três eventos fora da escola e acompanhar o professor em um simpósio na cidade de Embu das Artes, em São Paulo. Também acompanhei as reuniões do GT de Relações Étnico Raciais da SMED, nas quais o professor Baobá também participava, que aconteciam um vez por; e dos dois fóruns organizados por esse GT, o Fórum Ubuntu, em novembro de 2012 e 2013, onde foram apresentados trabalhos relacionados à temática realizados pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Entrevistei, além do professor Baobá, o assessor para as relações étnico-raciais da SMED, o diretor da escola, a supervisora do 2º ciclo (das turmas que o professor trabalhava), uma monitora que acompanhava o professor e os alunos nas saídas pedagógicas por eles realizadas, e três alunos. As entrevistas, depois de feitas as transcrições retornaram aos colaboradores para que os mesmos pudessem retificar as informações, caso assim desejassem.

2.2.1 Tinga teu povo te ama

*Tinga teu povo te ama, te aclama
essa é a tua história...
Tens a chama da vitória!
A força de uma escola
que nunca irá se curvar
que não se rende, que vai lutar!
(André Diniz e Wander Pires,*

A Restinga é um dos bairros mais populosos de Porto Alegre. Segundo o censo de 2010, sua população era de 51.560 moradores. Sua formação, a partir dos anos 60, tem a ver com a urbanização da cidade e é fruto também da exclusão social. Para abrir avenidas e solucionar os problemas de habitações insalubres, moradores das Vilas Theodora, Marítimos, Ilhota e Santa Luzia foram removidos para um novo bairro do extremo sul porto-alegrense, a 22 quilômetros da região central. Essa transferência da população marginalizada para áreas distantes do perímetro urbano tinha a intenção de esconder as contradições do sistema capitalista. Moradores mais antigos do bairro contam que vieram trazidos e jogados com seus pertences num local sem nenhuma infraestrutura (relato de diário de campo 23/08/2013) resultado da política de remoção das populações do centro para a periferia – remover pra promover.

A maneira traumatizante como eram feitos os deslocamentos demonstrava quais as intenções do poder público com o slogan ‘Remover para Promover’. As populações a serem removidas não eram consultadas, mas surpreendidas pela violência moral a que eram submetidas (Porto Alegre, 1990:8).

O termo Restinga, segundo o dicionário Aurélio, significa pequeno arroio com as margens cobertas de mato, sanga. Nada melhor então, do que jogar para longe na mata da Restinga o que deixava feia a cidade.

De acordo com a publicação da Secretaria da Cultura (Porto Alegre, 1990:13) “desde iniciado o processo de remoção das primeiras malocas, até 1971, não houve um processo de desfavelamento ou preocupação com a melhoria das condições de vida da população da Restinga”. Aos poucos, novas remoções foram sendo feitas e a vila foi crescendo desordenadamente. Essa parte é hoje conhecida como a Restinga Velha.

Em 1969 o governo iniciou a projetar a construção de um grande núcleo habitacional que teve seus primeiros moradores a partir de 1971. Esse núcleo, a Restinga Nova, foi construído ao lado esquerdo da Avenida João Antônio da Silveira; e, apesar de no planejamento inicial ter sido constituído de cinco unidades vicinais, com infra-estrutura de

escolas, creches, centros de lazer, comércio e hospital, acabaram sendo construídos somente quatro unidades e até hoje a população espera pelo hospital¹⁶.

A Restinga é um dos bairros de maior concentração de população negra, 38,50% do total da população negra porto alegre¹⁷. Um bairro que sofre com o preconceito, é estigmatizado e, como dizem os versos do samba enredo da maior escola do bairro, “batalhas diárias a vida nos traz, adversidades não vão nos deter, guerreiros que somos... tinguerreiros”, eles vivem enfrentando as adversidades que a vida lhes apresenta.

Nessa divisão do bairro em Restinga Velha e Nova, até hoje a velha é tida como mais pobre e a nova com um status de menos desfavorecida. No bairro estão situadas oito escolas municipais de ensino fundamental e ou especial. Na Restinga Velha são 4 escolas de ensino fundamental e na Nova 3 escolas de ensino fundamental e uma escola especial. As escolas estaduais totalizam 4 sendo 2 de ensino fundamental e 2 escola de ensino médio.

2.2.2 A escola

A EMEF Prof. Tinguerreiros foi criada em junho de 1986, mas teve sua inauguração oficial em novembro de 1987. Surgiu pra ser um centro integrado de ensino municipal, CIEM. No ano de 1987, a escola possuía 18 turmas de alfabetização que, em 1988, funcionavam de forma integral. Porém, no ano seguinte essa integralização se desfez, pois havia uma demanda muito grande da comunidade para um atendimento de um número maior de crianças e a escola passou a funcionar até a 6ª série do 1º grau. Gradualmente, a escola foi implantando as demais séries até atender a todo o ensino fundamental. Em 1999, os professores da escola passaram pelo processo de formação para que em 2000 a escola começasse a funcionar por ciclos de formação. Segundo o diretor da escola, que já era professor da mesma naquela época, esse processo não foi muito fácil.

¹⁶ O hospital está para ser inaugurado próximo à 5ª unidade, que foi então construída ao lado direito da Av. João Antônio da Silveira em meados de 1990.

¹⁷ Dados do IBGE 2010.

Essa escola assim como outras aqui da Restinga tiveram uma resistência muito grande à nova proposta ... então o que acontece com toda a proposta que é imposta de cima pra baixo, aconteceu que a escola ciclou, mas a cabeça dos professores não, então os professores continuaram trabalhando na lógica do seriado (trecho da entrevista com o diretor Mandela).

De acordo com as informações do site da escola, atualmente, a escola Tinguerreiros é classificada na RME como sendo de porte médio. Possui os três ciclos de formação, cada um com três anos de duração, com cerca de 1030 alunos, distribuídos em 38 turmas (12 turmas dos três anos do primeiro ciclo, 14 turmas dos três anos de segundo ciclo e 12 turmas dos três anos do terceiro ciclo). Para atender a essa demanda, a escola conta com 60 professores, 2 estagiários de Pedagogia, 1 de Licenciatura, 2 estagiários de Informática, 1 estagiário de Nutrição, 1 estagiário de inserção/educação especial, 1 cozinheiro, 4 auxiliares de cozinha, 10 auxiliares de serviços gerais e apoio da guarda municipal para a segurança do patrimônio da escola.

As turmas que o professor Baobá atendia eram turmas do 2º ciclo; eu acompanhei as aulas das turmas de B10 (primeiro ano no segundo ciclo), B20 (segundo ano do segundo ciclo) e a turma BP (turma de progressão do segundo ciclo) ¹⁸.

Além das turmas regulares a escola ainda oferece vários projetos no contra turno. Através do projeto Mais Educação do MEC, oferece aos alunos e alunas oficinas de Capoeira, Basquete, Educação Ambiental, Letramento, Xadrez, Música e Dança. Em 2010, a escola também implantou uma Sala de Integração de Recursos (SIR), para atender alunos com necessidades especiais de aprendizagem. A escola possui ainda ensino de língua italiana e inglesa e projetos próprios de Contação de História, Alunos Voluntários, Oficinas de esporte, Robótica e um Centro Musical. Todos esses projetos servem para aproximar a escola e a comunidade. Segundo o diretor Mandela,

[...] o Tinguerreiros sempre foi uma escola muito boa no ponto de vista dos professores pra se trabalhar, mais tranquila, as questões de violência não eram tão fortes como em outros lugares, mas era uma escola extremamente fechada para a comunidade, era uma escola que dentro do centro comunitário deveria ser aberta e era totalmente fechada para a comunidade (trecho da entrevista com o diretor Mandela).

Para o diretor, a escola tem que estar mais aberta para a comunidade, até pra que se conheça melhor essa comunidade e ela possa se sentir dona do espaço, construindo um

sentimento de pertencimento e fortalecendo os vínculos. Esse vínculo ajuda na manutenção da escola e aumenta a autoestima dos alunos e alunas. Para tanto, a escola passou a abrir também aos finais de semana, com o programa escola aberta, que no ano de 2013 era coordenado pelo professor Baobá que vinha todos os sábados à escola. A escola também fez parcerias até pra fazer a escola não fechar à noite, com cursos do PRONATEC.

A gente se reveza pra que a escola não feche aos sábados e que ela não feche a noite que a comunidade usufrua mais e a gente tenta criar coisas, estimular, grêmio estudantil, o laboratório de inteligência ambiental e urbana, então a gente tem feito nesse sentido hoje a escola tá bem mais aberta pra comunidade, acho que a escola reconhece isso. Os espaços físicos eram bem difíceis também, em função dos projetos nos deu peso político pra gente brigar por melhorias nos espaços físicos, hoje a gente tem uma cancha coberta, rampas de acessibilidade, salas novas, e isso foi produto de muita pressão, claro que existia o interesse também da mantenedora, mas nós também sempre pressionamos para ter as coisas dentro da escola (trecho da entrevista do diretor Mandela).

O esforço do diretor em tornar a escola mais acessível para a comunidade parece ter dado frutos, em várias ocasiões ouvi pais falando bem da escola, comentando como ela está mais próxima da comunidade.

¹⁸ Essas turmas foram pensadas para atender os alunos cuja idade não correspondia ao tempo de escolaridade desejável ou com defasagens escolares.

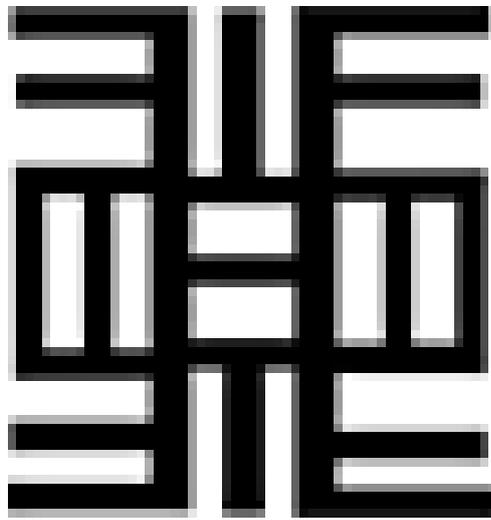


Imagem 7 – Nea onnim no sua ohu – www.adinkra.org

Nea onnim no sua ohu – “aquele que não sabe pode aprender” – conhecimento, educação ao longo da vida.

3 CALEIDOSCÓPIO - O OLHAR DOS PROFESSORES DA REDE PARA A TEMÁTICA ÉTNICO RACIAL

Caleidoscópio é um aparelho de física, usado para obter imagens em espelhos inclinados, e que a cada momento apresenta combinações variadas e interessantes. Também pode ser definido como um conjunto de coisas que se sucedem, mudando¹⁹. Intitulei esse capítulo em uma analogia à ideia do caleidoscópio, os dados dos questionários formando variados olhares dos professores da rede para as questões étnico-raciais. A análise dos mesmos apresentaram interessantes combinações. No caleidoscópio temos várias visões da mesma imagem; nos questionários, por sua vez, temos visões diversificadas sobre o mesmo assunto.

3.1 As imagens refletidas no caleidoscópio – a análise dos questionários

3.1.1 Os espelhos

Primeiramente, apresento o perfil dos professores que responderam aos questionários, fazendo então uma descrição de que espelhos são esses que compõem o caleidoscópio desta pesquisa. Como mencionei anteriormente, cinquenta e oito por cento dos professores da rede responderam os questionários (um total de 131 questionários respondidos). Desses 131 professores, 70 são mulheres e 61 homens. Entre eles, 101 se autodeclararam brancos, 20 negros (como negros contabilizo as respostas negro, afro descendente, pardo e preto), 3 responderam multi racial ou mista, um respondeu achar essa questão ultrapassada e 6 não responderam a questão.

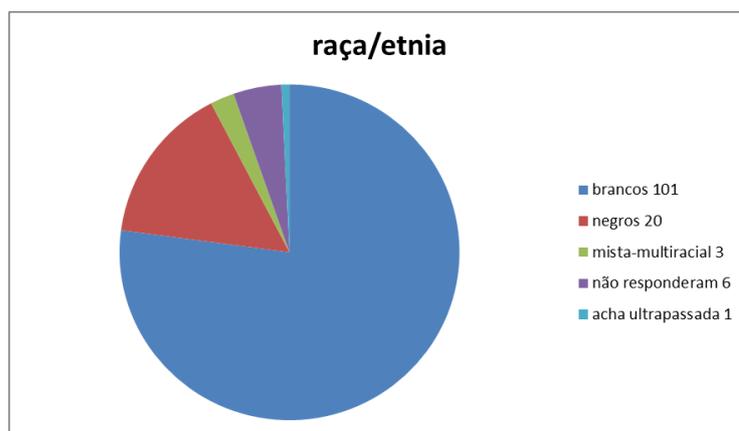


Tabela 1 – Raça/etnia

¹⁹ <http://www.dicionarioinformal.com.br/caleidosc%C3%B3pio/>

Esses professores tiveram sua formação inicial em diversas instituições, entre elas: UFRGS, UFSM, IPA, UNISINOS, ULBRA, PUC, UERJ, UNIJUI, UFPEL, UCS, UFRJ, UCSAL, FEEVALE, UNILASSALE.

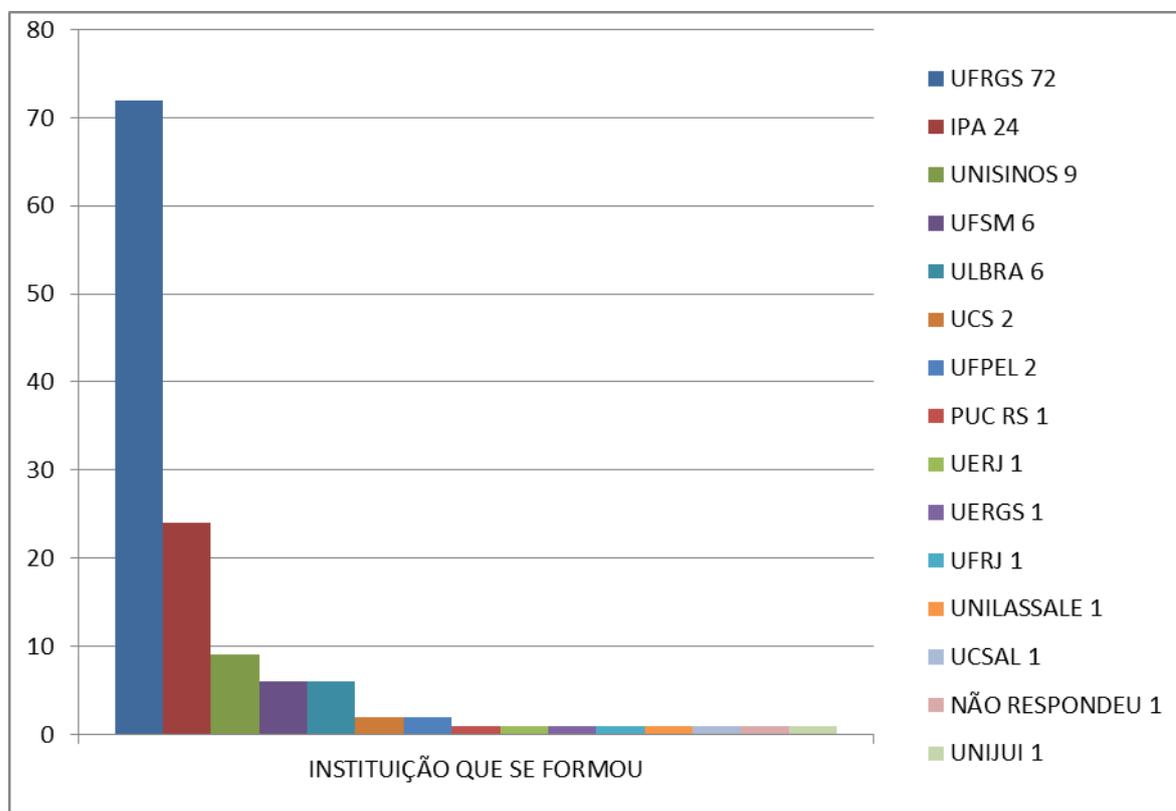


Tabela 2 – **Instituição formadora**

A grande maioria dos professores que responderam (43 professores) tem entre 1 e 5 anos de trabalho na SMED POA; o segundo maior grupo está entre 11 e 15 anos de trabalho (24 professores) e depois seguem: de 6 a 10 anos com 20 professores, 16 a 20 anos com 19 professores, 21 a 25 anos com 10 professores, menos de 1 ano com 8 professores e mais de 25 anos de trabalho com 4 professores que responderam ao questionário. Somente 2 professores não informaram seu tempo de trabalho na secretaria. Esse dado aponta que existe um grande contingente de professores que ainda tem um bom tempo de trabalho pela frente, e pode ser um grande potencial humano para trabalhar as questões étnico-raciais na Educação Física escolar da rede municipal de Porto Alegre.

A média de idade dos professores ficou em 43 anos e 3 meses, distribuídos da seguinte maneira: 8 professores com mais de 60, 4 professores com menos de 30, 44 professores na faixa dos 40 anos, 32 professores na faixa dos 50 anos e 42 professores na faixa dos 30 anos.

Dentre os professores negros que responderam ao questionário, a faixa etária é em média 40 anos e 7 meses, distribuídos em: 1 na faixa dos 20 anos, 9 na faixa dos 30 anos, 4

na faixa dos 40 anos, 4 na faixa dos 50 anos e 1 na dos 60 anos. O tempo de trabalho na SMED também varia; 2 professores tinham menos de 1 ano quando responderam o questionário, 9 tinham de 1 a 5 anos de trabalho, 1 estava na faixa de 6 a 10 anos de trabalho, 3 de 11 a 15 anos, 1 de 16 a 20 anos e 3 entre 20 e 25 anos. A lei municipal que instituiu a reserva de vagas para negros nos concursos da PMPA foi promulgada em 2003 e o primeiro concurso para a SMED que já fazia essa reserva aconteceu em 2004. Então, temos 6 professores que entraram antes da lei de cotas nos concursos públicos de Porto Alegre e 13 que entraram depois da lei. Um dos professores não respondeu o tempo de SMED. Esse dado aponta um aumento de mais de 100% do número de professores negros após o início da vigência dessa lei dentre os que responderam o questionário. Não necessariamente que eles tenham entrado pelo sistema de cotas, mas após a lei o número de professores negros aumentou. Segundo o depoimento de uma professora negra que está se aposentando com 30 anos de serviço na SMED, nas reuniões da educação física no início e meio da sua carreira ela não via mais que 5 ou 6 professores negros; e hoje esse número é bem maior. Isso também faz a diferença para nossos alunos negros, que passam a se ver refletidos nesses professores.

3.1.2 As imagens refletidas nos espelhos

A primeira imagem a se refletir é sobre a familiaridade dos professores com as leis 10.639/01 e 11.645/08. Noventa e três professores conhecem essas leis enquanto trinta e seis não conhecem e dois afirmaram conhecer parcialmente.

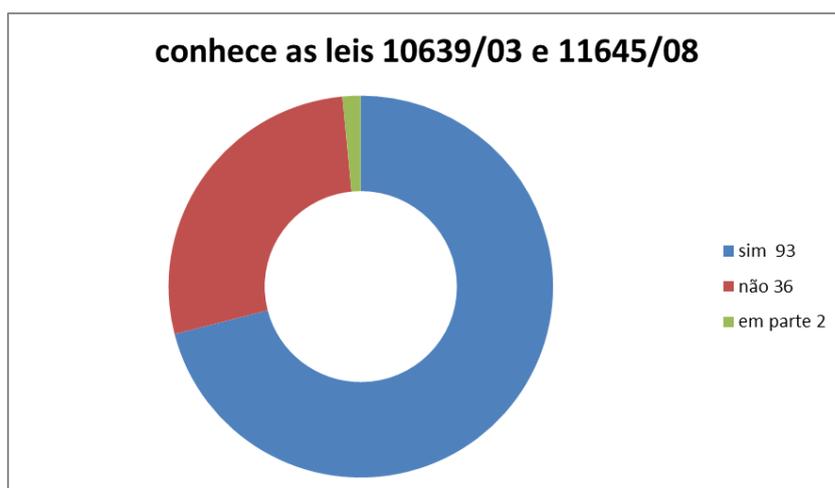


Tabela 3 – Conhecimento das leis

Dos professores negros que responderam ao questionário, 19 conhecem a lei e um a conhece mais ou menos. Quanto ao tempo de trabalho na SMED e o conhecimento ou não da lei, verifica-se uma variação entre as faixas de anos. O maior percentual de professores que

conhece a lei está entre os que têm mais de 25 anos de SMED (100%) e os que tinham menos de um ano quando responderam o questionário (87,5%); depois vem, respectivamente, de 6 a 10 anos de SMED (75%), 11 a 15 anos (70,83%), 1 a 5 anos (70,45%), 16 a 20 anos (68,42) e de 21 a 25 anos de SMED (50%). Lendo esses percentuais, podemos notar que não há uma correlação entre o tempo de trabalho na SMED e a familiaridade com a lei; essa familiaridade varia de acordo com o indivíduo e não com a relação com a instituição.

Um dado que me chamou a atenção foi que, dos 36 professores que responderam não conhecer as leis 10.639/03 e 11.645/08, um total de 8 afirmou já ter feito formação sobre as questões étnico-raciais. Enquanto dos professores que conhecem a lei, 58 fizeram algum tipo de formação e 35 não. As formações citadas nos questionários abrangem cinco categorias de formação: as organizadas pela SMED, organizadas por universidades, organizadas pelo governo federal, organizadas pela própria escola e outras²⁰.

No que diz respeito às políticas para as questões étnico-raciais, as imagens refletidas nos espelhos do caleidoscópio também são diversas. Oitenta professores reconhecem alguma política para as relações étnico-raciais enquanto cinquenta não reconhecem e um não respondeu.

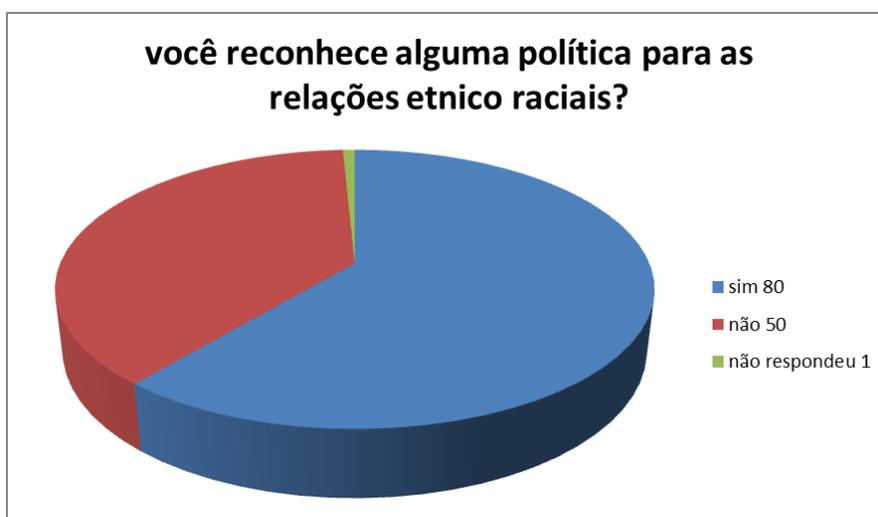


Tabela 4 – Reconhecimento de políticas para as relações étnico raciais

Pensando que noventa e três professores afirmaram conhecer as leis 10.639/03 e 11.645/08, mas somente oitenta reconhecem alguma política para as relações étnico-raciais, percebe-se que nem sempre as leis citadas são vistas como uma política. Nas políticas citadas

²⁰ Para ver formações consultar quadro nos anexos.

pelos que responderam reconhecer alguma política, constam 14 citações sobre as leis acima dentre uma série de outras políticas.

No cruzamento da questão sobre o reconhecimento de políticas para as relações étnico-raciais e a auto declaração de raça/etnia, apareceram os seguintes dados: dos que se autodeclararam mista ou multi racial, 2 reconhecem alguma política e 1 não reconhece; o professor que respondeu achar ultrapassada a pergunta sobre raça/etnia reconhece políticas para as relações étnico-raciais, entre os professores negros, 16 reconhecem e 4 não; entre os brancos, 57 reconhecem, 43 não reconhecem e 1 não respondeu; e dos que não responderam ao quesito raça/etnia, 4 reconhecem alguma política enquanto 2 não reconhecem.

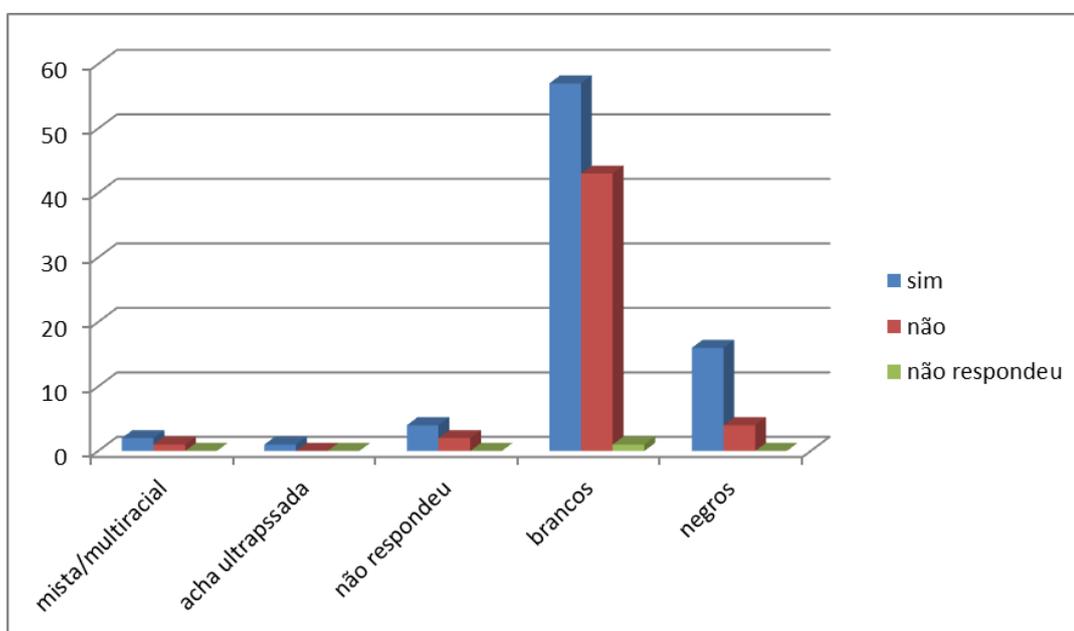


Figura 5 – Reconhecimento de políticas para as questões étnico raciais com recorte de raça.

Os professores citaram um total de 32 políticas para as questões étnico-raciais. Dividi essas políticas em quatro categorias: a das políticas locais, ou seja, políticas da própria escola, que tiveram 6 exemplos; as políticas municipais, divididas em 9 exemplos; as políticas federais, com um total de 11 exemplos e entre elas algumas com 52 citações como é o caso das cotas em vestibulares e concursos públicos; 14 citações no caso das leis 10.639/03 e 11.645/08, 3 citações para o projeto “A cor da cultura” e 2 citações para o PROUNI. Por último, uma categoria que denominei de “outras políticas”, com um total de 6 exemplos, onde aparecem políticas globais e materiais pedagógicos que não consegui identificar por

quem foram elaborados, política da Secretaria de Saúde do RS e atividades dos movimentos sociais²¹.

Ao falarem sobre como essas políticas se refletem em suas práticas pedagógicas, os professores apresentam várias formas de reflexos. Os que citaram as cotas (tanto as cotas para concursos públicos quanto aquelas para ingresso na universidade), apontaram diversas maneiras em que as políticas podem afetar a sua prática. Eu as agrupei em 11 grupos. O primeiro grupo foi de respostas que apontam para a inexistência de um reflexo, seja por alegarem não trabalhar com ensino superior, pelo fato de nossos alunos não vislumbrarem essa possibilidade, por trabalhar em uma escola especial ou por falta de formação. Nesse grupo, incluí a resposta de 15 professores. No segundo grupo, agrupei as respostas que vislumbram a possibilidade de informar os alunos sobre essas políticas, alertando-os para os seus direitos e incentivando-os a prosseguirem estudando. Como por exemplo, a fala desse professor: “mostro aos alunos que há políticas públicas voltadas para essa comunidade, de maioria negra. Essas políticas possibilitam que eu plante o sonho do ensino superior em uma comunidade que poucos pais chegaram lá” (resposta do questionário 62, professor, auto declarado branco com 4 anos de trabalho na SMED). Seguindo a linha de raciocínio desse professor, constam 7 respostas. O próximo grupo aponta para um reflexo das leis nos conteúdos, mesmo que indiretamente. “Uma relação indireta, pois, quando abordamos a história de diferentes desportos sempre se contextualiza aspectos ligados a diferentes etnias” (resposta questionário 101, professor auto declarado branco, com 22 anos de SMED). Nesse grupo constam 4 respostas, mas 3 delas incluem também as leis 10.639/03 e 11.645/08. Outras 4 respostas classifiquei no quarto grupo, onde verifiquei que o reflexo das políticas se dá na preocupação em refletir e intervir nos conflitos causados por questões étnico-raciais. O quinto grupo reúne 4 respostas que trazem as questões de respeito, cidadania e ética. No sexto grupo constam 3 respostas que têm como eixo principal a questão da igualdade, “considero todos os seres humanos independente de sua raça, cor ou credo” (resposta questionário 76, professor auto declarado branco, com 16 anos de SMED). O próximo grupo traz a ideia da valorização das diferentes culturas corporais e diferentes etnias presentes no ambiente escolar e é composto por duas respostas. O oitavo grupo apresenta uma questão muito interessante no meu ponto de vista. São três respostas que fazem uma reflexão sobre o reflexo do ingresso de professores pelo sistema de cotas no cotidiano escolar. Em uma delas, o professor argumenta que a política de cotas se reflete na sua prática pelo “aumento do

²¹ Para ver as políticas citadas nos questionários, ver quadro em anexo.

número de colegas oriundos do sistema de cotas raciais no corpo docente da SMED e por consequência todo o debate envolvido nesta questão tanto no corpo docente quanto discente da escola e, portanto um olhar mais diverso em toda a comunidade escolar” (resposta questionário 6, professor auto declarado branco, com 8 anos de SMED). Em outro grupo, o nono, dois professores respondem que a política das cotas se refletem em suas práticas “na medida que abrem perspectiva de acesso e permanência dos diferentes nos espaços públicos, promovendo ascensão social e participação” (resposta questionário 20, professora auto declarada branca, com 11 anos de SMED) e “criam maiores condições de superação das desigualdades raciais” (resposta questionário 71, professora auto declarada branca, com 7 anos de SMED). No décimo grupo reuni as respostas onde essas políticas permeavam, oficializavam e fundamentavam o fazer pedagógico dos professores, totalizando 4 respostas. E por último, o décimo primeiro grupo, com duas respostas onde os professores não sabem como a política de cotas se reflete em suas práticas.

Quando as políticas citadas foram as leis 10.639/03 e 11.645/08, as respostas variaram em 6 grupos. Cinco professores acham que as leis se refletem timidamente ou nem se refletem em suas práticas pedagógicas. Segundo um deles, essas políticas não se refletem por não ser sua área de formação; e outro afirma que elas se refletem timidamente por falta de formação. O segundo grupo, com 4 respostas, agrupa aqueles professores para os quais as leis se refletem em seus planejamentos, conteúdos e cotidiano de sala de aula, trabalhando temas da cultura afro e indígena e propiciando a reflexão e debate dos alunos sobre o tema. Duas respostas compõem o terceiro grupo, onde reuni as respostas nas quais as leis se refletem em uma atenção para enfrentar os conflitos, desmistificando pré-conceitos e debatendo as desigualdades. No quarto grupo identifiquei aquelas respostas onde as leis respaldam e orientam a prática que já era realizada pelos professores. De acordo com um deles: “o estatuto da igualdade racial, leis 10639, 11645 e a semana municipal da capoeira respaldam o trabalho que já desenvolvo há anos com a capoeira, me dando mais subsídios teóricos e possibilidades de diversificação da prática pedagógica, em especial no currículo formal” (resposta questionário 40, professora auto declarada branca, com 4 meses de SMED). Os dois últimos grupos são compostos por uma resposta cada e tratam respectivamente do trabalho com cidadania e ética e da valorização da cultura corporal manifestada no ambiente escolar.

Além dessas duas políticas do grupo das políticas federais, as outras políticas se refletem na prática dos professores através de uma atenção para essas questões e para a diversidade, de forma a orientar e sustentar as práticas e como meio para informar os alunos e

garantir que eles lutem por seus direitos. Os professores também citaram a necessidade de essas questões estarem no Plano Político e Pedagógico das escolas. Segundo a fala de um deles: “O simples fato de sabermos que existem movimentos ocorrendo nos mobiliza a atenção e nos faz ficar mais atentos a essas questões. Ressaltando que esse tema deve estar no PPP das escolas” (resposta do questionário 66, professor auto declarado branco, com 10 anos de SMED).

Quando as políticas citadas foram as do grupo das políticas municipais, os reflexos não foram muito diferentes. Para os professores que citaram essas políticas elas fazem com que na prática haja uma valorização da diversidade, para que se fique mais atento aos conflitos no cotidiano e respaldam o trabalho que já era realizado dentro dessa temática. Apenas um professor, que citou como política a criação do Gabinete Do Povo Negro, afirmou não ver reflexo dessa política em sua prática.

Já quando analisamos as respostas do grupo de “outras políticas”, temos as seguintes imagens refletidas no caleidoscópio. As políticas dos movimentos sociais esclarecem o professor sobre aspectos legais e de cultura, possibilitando que ele medie situações cotidianas. A política de eliminação da discriminação racial faz com que o professor evite atitudes discriminatórias com apelidos ou comparações ofensivas e reforce a importância da amizade e da igualdade entre todos. As políticas da Secretaria da Saúde do RS, através da saúde do povo negro, possibilita ao professor um engendramento das mesmas com sua prática e acaba gerando uma metodologia de trabalho na educação física. A agenda global de eliminação da discriminação racial e a criação da SEPIR se refletem permeando o fazer pedagógico, com termos das diferentes culturas, especialmente a indígena e afro. Por último, os materiais pedagógicos sobre a cultura indígena e afro oficializam e fundamentam a prática pedagógica que já trabalhava uma linha inclusiva e contrária à cultura segregadora ou discriminatória e preconceituosa.

Para aqueles professores que citaram políticas de suas próprias escolas, elas se refletem diretamente nos alunos. Segundo um deles, “os episódios discriminatórios referentes às diferenças étnicas não ocorrem em frequência significativa. Parece haver relação com o trabalho desenvolvido” (resposta do questionário 115, professor autodeclarado branco, com 12 anos de SMED). Outro professor afirma: “falando, estudando, lendo, desenvolvendo estudo da cultura de diferentes etnias, faz com que os alunos sintam-se parte da escola” (resposta do questionário 112, professora, não respondeu a pergunta sobre raça/etnia, com 13 anos de SMED) .

Cinquenta professores responderam não reconhecer nenhuma política para as relações étnico-raciais, conseqüentemente não citaram também nenhum reflexo dessas políticas em suas práticas. Mas 7 professores, apesar de não reconhecerem nenhuma política, justificaram por que elas não se refletem na prática pedagógica. Para eles, não há reflexos por desconhecimento, por falta de formação ou pelo distanciamento dessas questões com os conteúdos das aulas. “Não vejo, além das leis citadas, políticas claras para uma educação inclusiva ou antirracista. Nunca tive uma formação específica para discutir estas questões nem soube que há políticas públicas que foram ou serão implementadas na nossa secretaria” (resposta do questionário 22, professor auto declarado branco, com 6 anos de SMED).

Quando perguntados se praticam uma educação antirracista a maioria dos professores afirma que sim (87%); alguns poucos (11,4%) responderam que não; e um professor disse que às vezes e outro respondeu nem sim nem não.

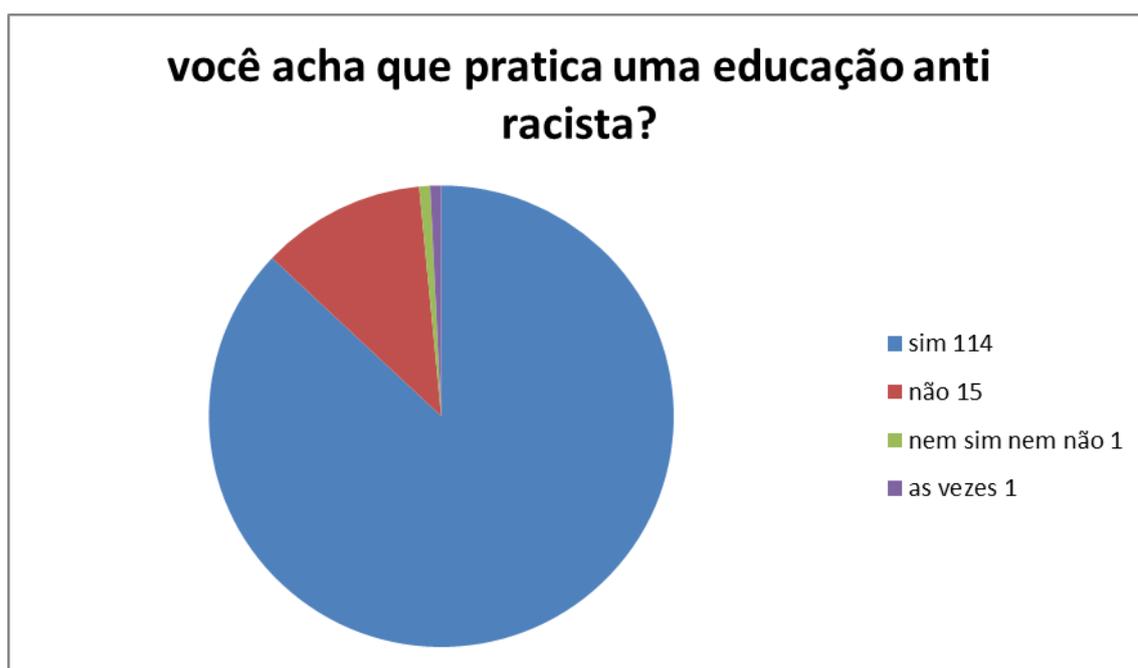


Tabela 6 – Praticantes de uma educação anti racista

Quando analisados em relação à autodeclaração de raça/etnia, os números não são muito diferentes. A maioria dos brancos, negros, dos que não responderam e do professor que acha essa questão ultrapassada também disseram praticar uma educação antirracista. Somente no grupo dos professores que se declararam misto ou multirracial é que a maioria respondeu não praticar uma educação antirracista.

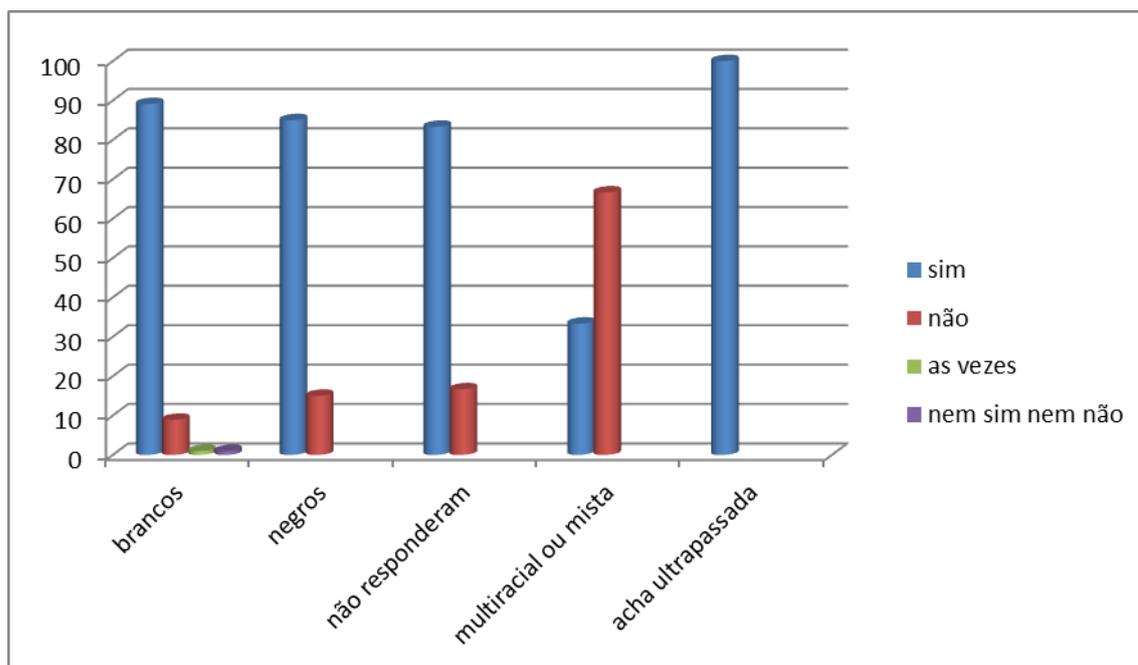


Tabela 1 – Prática de uma educação anti racista com recorte de raça em percentual.

Também não se verifica uma unidade de modos de se praticar essa educação antirracista baseada na autodeclaração de raça dos colaboradores. De acordo com as respostas dos professores pode-se identificar diversas formas de se praticar uma educação antirracista. Dividi as respostas em 9 categorias, sendo que muitas delas se situam em mais de uma categoria.

O primeiro grupo de respostas foi categorizado como o que pratica uma educação antirracista através da igualdade. Nesse grupo se encaixam 32 respostas como, por exemplo, as respostas a seguir: “A política pedagógica é aplicada igualmente para todos os alunos” (resposta do questionário 111, professora,, auto declarada raça mista, com 5 anos de SMED); “...igualdade de direitos de participação nas aulas...” (resposta do questionário 100, professor auto declarado branco, com 16 anos de SMED); “Tratando e exigindo que todos sejam tratados da mesma maneira...” (resposta do questionário 91, professora auto declarada branca, com 7 anos de SMED) ; “Promovendo a igualdade...” (resposta do questionário 96, professora auto declarada branca, com 7 anos de SMED). Não tenho dúvidas que a igualdade seja um princípio muito importante, mas questiono, será que ela por si só garante uma educação antirracista? Pois quando as pessoas já entram em situações desiguais como é o caso de negros e brancos na sociedade brasileira, um tratamento igual perpetuará essa condição de desigualdade. Acredito serem importante ações que promovam a equidade para assim garantir

uma educação antirracista onde os alunos negros se sintam valorizados e fiquem em condições de igualdade aos alunos brancos.

No segundo grupo, a resposta de 33 professores falava sobre diálogo, debate e reflexão. Esses professores acreditam estarem praticando uma educação antirracista através do diálogo, do debate e reflexões sobre as questões ligadas a raça e a preconceitos. Em algumas respostas, esse diálogo está intimamente ligado a situações de conflito, como por exemplo, as respostas a seguir: “discutindo e debatendo sempre que acontecem situações de racismo e preconceito de qualquer ordem” (resposta do questionário 58, professor auto declarado negro, com 20 anos de SMED), “sempre que acontece algum conflito eu paro a aula para mediar ou no fim da aula faço reflexão para avaliar e instigar o alunos de forma crítica, abrindo espaço para o diálogo” (resposta do questionário 32, professora auto declarada branca, com 13 anos de SMED), “problematizando quando uma criança adolescente ofende um uma colega por causa da sua cor de pele ou por causa do seu cabelo, quando falam da comida que é servida no refeitório, exaltando todas as contribuições que os negros trouxeram e trazem para a nossa existência, falando do maior herói do Brasil que é negro, Zumbi” (resposta do questionário 17, professora auto declarada branca, com 5 anos de SMED). Em outras essa reflexão independe das situações de conflito e fazem parte de uma proposição pedagógica do professor; “discuto como o racismo está presente no esporte, buscando alternativas com os alunos em como superar a questão nas aulas, pensando também a sociedade como um todo” (resposta do questionário 131, professor, auto declarado branco, com 4 anos de SMED), “mediante discussões problematizadoras e reflexões em que as questões relacionadas à discriminação são abordadas” (resposta do questionário 115, professor auto declarado branco, com 18 anos de SMED), “desenvolvo o trabalho reflexivo de conscientização acerca das nossas matrizes étnicas” (resposta do questionário 40, professora auto declarada branca, com 4 meses de SMED).

Outra categoria onde várias respostas se encaixam é aquela que os professores afirmam praticar uma educação antirracista através da atenção aos conflitos, situações e relacionamentos dos alunos, contendo e coibindo atitudes racistas. Esse grupo tem 22 respostas, entre elas algumas como: “procuro manter-me atento a possíveis situações problemáticas com a intenção de desmistificar conceitos arraigados, inclusive questões étnico raciais” (resposta do questionário 95, professor auto declarado negro, com 11 anos de SMED); “Coibindo atitudes por parte dos alunos menosprezando outro por causa da cor da pele” (resposta do questionário 43, professora, respondeu que acha ultrapassada a pergunta

raça/etnia, com 17 anos de SMED), “Não deixo que os alunos tenham atitudes racistas sem serem advertidos e chamados a atenção” (resposta do questionário 94, professora, auto declarada branca com 1 ano de SMED).

A valorização do indivíduo e das diferentes culturas aparece como tônica em 12 respostas. Essa valorização pode ser de cada indivíduo: “valorizando as potencialidades individualmente” (resposta do questionário 25, professor auto declarado afro descendente, com 2 anos de SMED), “Valorizando cada um do jeito que é com muito respeito e admiração” (resposta do questionário 102, professora auto declarada branca, com 15 anos de SMED). Mas também pode ser a valorização da cultura e das diferenças culturais: “procurando valorizar todas as manifestações culturais que promovam a dignidade humana” (resposta do questionário 81, professora auto declarada branca, com 23 anos de SMED), “valorizando a cultura de cada aluno” (resposta do questionário 11, professor auto declarado branco, com 13 anos de SMED), “valorizando saberes e a cultura dos povos oprimidos e marginalizados” (resposta do questionário 33, professor respondeu não saber sua raça/etnia, com 4 anos de SMED).

Outras 12 respostas apontam para a prática de uma educação antirracista a partir da promoção e defesa do respeito. “Pratico uma educação antirracista promovendo o respeito às diferenças” (resposta do questionário 106, professor auto declarado branco, com 13 anos de SMED); “ao defender o respeito entre todos os alunos” (resposta do questionário 100, professor auto declarado branco, com 16 anos de SMED); “estimulando o respeito aos colegas” (resposta do questionário 65, professor auto declarado branco, com 4 anos de SMED); “através de uma convivência baseada em princípios de respeito” (resposta do questionário 71, professora, auto declarada branca com 7 anos de SMED).

A sexta categoria é dos professores que praticam uma educação antirracista através da participação, integração e da inclusão. Nesta categoria encontram-se 10 respostas. Entre elas: “promovendo a integração entre todas as crianças” (resposta do questionário 8, professora auto declarada negra, com 25 anos de SMED); “procurando propor atividades que exijam a participação e cooperação de todos” (resposta do questionário 3, professora auto declarada negra, com 3 meses de SMED); “desenvolvendo atividades que envolvam todos os alunos dentro de uma integração” (resposta do questionário 90, professor auto declarado branco, com 18 anos de SMED).

A próxima categoria congrega os professores que trabalham uma educação antirracista através da inclusão da temática, com elementos da cultura afro em seus conteúdos, sejam eles

teóricos ou práticos. Nesse grupo aparecem 4 respostas, uma onde o professor trabalha conteúdos teóricos que abordem o assunto; duas com conteúdos práticos; e uma onde a própria metodologia de trabalho é baseada nos valores civilizatórios afro brasileiros. “Trabalhando na minha disciplina os grandes atletas negros e as diferenças genéticas dos negros que os favorecem nos esportes” (resposta do questionário 78, professora auto declarada branca, com 11 anos de SMED); “além da prática constante de elementos da cultura afro-brasileira (capoeira, maculele, samba de roda, puxada de rede)” (resposta do questionário 40, professora auto declarada branca, com 4 meses de SMED); “apresentando as praticas reconhecidas como, no brasil, capoeira, ritmos afro, etc” (resposta do questionário 12, professora auto declarada branca, com 15 anos de SMED); e “trabalhando as questões relacionadas ao povo de origem africana e aos valores civilizatórios como metodologia a partir do conceito epistemológico da afrocentricidade” (resposta do questionário 77, professor auto declarado branco, com 2 anos de SMED) .

Ainda falando sobre conteúdos surge a oitava categoria, onde 4 respostas citam trabalhar uma educação antirracista através da inclusão em seus conteúdos de atividades lúdicas, cooperativas e de integração. “Através de atividades lúdicas, cooperativas, em que os alunos se tocam, se ajudam etc” (resposta do questionário 113, professor auto declarado branco, com 18 anos de SMED); “participam de jogos cooperativos e competitivos” (resposta do questionário 121, professora auto declarada branca, com 5 anos de SMED); “com práticas inclusivas” (resposta do questionário 55, professor auto declarado branco, com 5 anos de SMED); e “desenvolvo conteúdos que promovem outra perspectiva social” (resposta do questionário 117, professor auto declarado branco, com 3 anos de SMED).

A nona categoria tem 3 respostas e diz respeito a uma pratica antirracista através da inclusão da temática no planejamento dos professores. “Em meus planejamentos de aula sempre existe uma reflexão em cima das diversidades e pluralidades de meus alunos; e sempre fico atento a suas relações interpessoais” (resposta questionário 124, professor autodeclarado negro, com menos de 1 ano de SMED)., “incluindo o tema no planejamento de minhas aulas” (resposta questionário 105, professora autodeclarada branca, com 13 anos de SMED) e “colocando essas questões no meu planejamento anual” (resposta questionário 9, professor autodeclarado negro, com 7 anos de SMED).

Depois de falarem sobre como praticam uma educação antirracista os professores foram perguntados se já tiveram conflitos em sala de aula causados por questões étnico-raciais. Oitenta e um professores responderam que sim, tiveram conflitos causados por isso, o

que corresponde a 61,8%; enquanto 50, ou seja, 38,16% dos professores afirmaram que não tiveram nenhum conflito motivado pelas questões étnicas. Esses percentuais não variam muito quando analisamos as respostas divididas pelo quesito raça. Entre os que se autodeclararam brancos, 61,38% responderam que sim e 38,61% responderam que não. No grupo dos negros, 65% responderam terem vivenciados conflitos relacionados às questões étnico-raciais e 35% responderam negativo. Tanto entre os que não responderam à pergunta sobre qual sua raça ou aqueles que se auto declararam mista ou multi racial o percentual de respostas afirmativas para conflitos em sala de aula motivado por essas questões foi 66,66% e o percentual de respostas negativas, 33,33%. A única pessoa que respondeu achar ultrapassada a questão sobre qual a sua raça/etnia respondeu ter tido conflitos causados pelas questões étnicas, contabilizando então 100%.

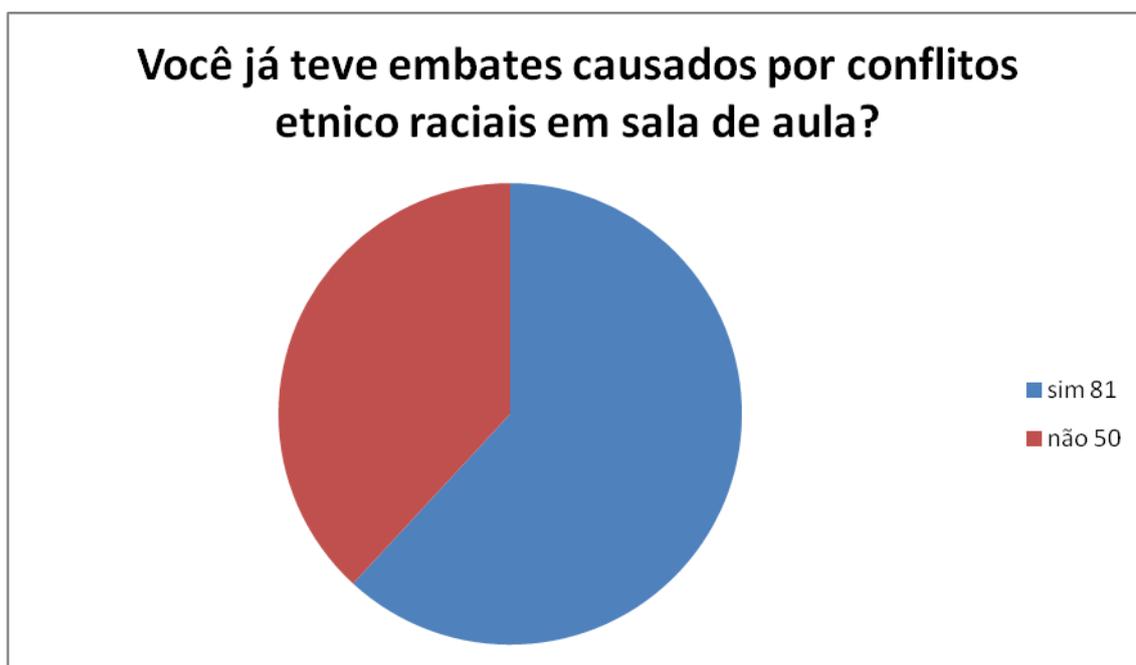


Tabela 2 – Embates causados por conflitos étnico raciais

Entre os relatos de conflitos feitos pelos professores, aparecem xingamentos, apelidos e até agressão física entre os alunos; e também o relato de uma situação de racismo em relação a professores: “fizemos denúncia na SMED de situação de racismo contra uma professora” (resposta do questionário 78, professora autodeclarada branca, com 11 anos de SMED). A maioria das respostas aponta discriminação em relação aos negros, mas duas respostas falam de preconceito contra índios e brancos; “Os alunos negros não aceitam sua cor. Não gostam de serem negros. Eles discriminam mais os brancos que são em menor numero” (resposta do questionário 68, professora autodeclarada branca, com 25 anos de SMED), “Alguns alunos fazem brincadeiras desagradáveis com colegas que são índios por

exemplo” (resposta do questionário 125, professor autodeclarado branco, com 2 anos de SMED). Esses conflitos variam de grau, de leves até situações mais sérias. “Como falei anteriormente, nunca tive algo muito sério, apenas algumas situações de ofensas ou de crianças se chamando por apelidos que considerei ofensivos relacionados à questão” (resposta do questionário 127, professor, auto declarado branco com 5 anos de SMED), “já houve casos de agressão física, de bullying ou de xingamentos” (resposta do questionário 104, professora autodeclarada branca, com 1 ano de SMED) . Outra situação que também foi relatada em duas respostas foi problemas com pais e alunos devido ao trabalho com dança afro: “Em 1990 quando iniciei o projeto de dança na escola, perdi alunos e pais evangélicos por trabalhar com dança afro contemporânea. Alguns alunos xingavam, chamando-os de batuqueiros (com conotação negativa)” (resposta do questionário 81, professora autodeclarada branca, com 23 anos de SMED); “Sempre trabalhei com dança na educação física, diversificando sempre nas modalidades, entre elas hip hop e dança africana. Certa vez, quando trabalhava com a origem da dança africana, estudamos os orixás e posteriormente montamos uma coreografia de jazz afro (as crianças adoravam); uma delas, ao ensaiar em casa, a família tomou consciência e procurou a direção da escola, indignada, pois a professora estaria fazendo batuque na escola. A direção me pediu que não realizasse o trabalho” (resposta do questionário 105, professora autodeclarada branca, com 13 anos de SMED). Duas respostas me chamaram a atenção: a resposta exposta anteriormente, onde a professora coloca que os alunos negros não gostam de ser negros e a resposta a seguir, “Sim, alguns alunos negros tem o costume de chamar outros de mais negros, preto retinto, e não se reconhecem como negros e negam agredir os outros” (resposta do questionário 110, professora não respondeu à pergunta sobre raça/etnia, com 18 anos de SMED). Analisando essas frases, considero que essas respostas refletem a dinâmica do racismo em nossa sociedade; esses alunos não conseguem ver sua raça valorizada e reconhecida na sociedade e na escola, e cada oportunidade que tem de se diferenciar, como no caso do preconceito do aluno negro mais claro em relação ao negro mais escuro, eles o farão. É um reflexo do racismo de marca, como aponta Oracy Nogueira (1985).

A maioria dos professores, 60 das 81 respostas, quando questionados sobre como procederam ao ter um conflito causado por questões étnico-raciais escolheram o diálogo, a conversa como forma de solucionar o conflito. Conversas com os alunos envolvidos e ou com toda a turma, esclarecendo sobre racismo, preconceito e discriminação; debatendo as diferenças e falando sobre a valorização da diversidade. No caso da professora que relatou sobre o projeto de dança onde os pais evangélicos retiraram alunos, ela recorreu ao diálogo

com os pais, “explicando aos pais e alunos que estávamos fazendo um estudo em dança e, as influencias de nossas matrizes africanas sobre a formação da cultura brasileira. Deixando claro que este trabalho não é um ato de fé religiosa, mas pedagógico que merece ser valorizado como qualquer outro” (resposta do questionário 81, professora autodeclarada branca, com 23 anos de SMED).

Com o segundo maior número de respostas (14) temos aqueles professores que optaram por uma intervenção que eu chamei de contenção. Ou seja, são respostas onde os professores afirmam ter agido de forma a repudiar, proibir ou reprimir as situações de racismo. “Procedi com uma firme intervenção, repudiando qualquer expressão racista, ou de ofensa a cor da pele ou gênero” (resposta do questionário 74, professor autodeclarado branco, com 16 anos de SMED); “fazendo com que o aluno discriminador reconhecesse seu erro e se retratasse diante do ofendido” (resposta do questionário 20, professora autodeclarada branca, com 11 anos de SMED); “reúno no círculo central da quadra e oriento que atitudes assim não serão toleradas” (resposta do questionário 122, professor autodeclarado branco, com 4 anos de SMED). Concordo com os professores que ações racistas devem ser combatidas na hora e de forma efetiva, mas passei a questionar minha prática também quando ouvi de uma colega da rede, em um curso de formação sobre o tema, um comentário sobre sua prática. Essa professora questionava que ela muitas vezes intervia de forma enfática, coibindo os comentários dos alunos, mas que um dia ela passou a questionar tal atitude, pois percebeu que muitas vezes emitir juízo de valor acaba com o espaço para a discussão. Acabando com esse espaço para a discussão, acabamos com a possibilidade de fazer os alunos refletirem e até de modificarem suas atitudes. Precisamos então, ficar sempre atentos na forma de intervir; muitas vezes, dependendo da forma que conduzimos essa intervenção, esses alunos podem não repetir as atitudes nas nossas aulas, mas não internalizarem a reflexão e continuarem a repeti-las fora de nossa visão.

Sete professores responderam que procuraram outras instâncias para resolver o conflito. “Fiquei bem nervoso, alterando totalmente os gestos e a voz, depois encaminhei o aluno para o SOE” (resposta do questionário 33, professor respondeu não saber sua raça/etnia, com 4 anos de SMED); “retornei com a turma para a sala, expliquei o fato, repreendi o aluno e o encaminhei para a orientação escolar e direção” (resposta do questionário 114, professor autodeclarado branco, com 1 ano de SMED). Cinco buscaram os princípios da igualdade para abordar o assunto: “ênfatizei a questão da igualdade” (resposta do questionário 15, professor autodeclarado branco, com 5 anos de SMED); “esclarecendo e mostrando que somos todos

iguais, pelo menos nas minhas aulas” (resposta do questionário 68, professora autodeclarada branca com 25 anos de SMED); “tentando proceder da forma mais democrática no sentido de afirmar os direitos de todos e valorizando a diversidade cultural” (resposta do questionário 6, professor autodeclarado branco, com 8 anos de SMED). Outros 3 professores responderam incluir ou querer incluir em seus conteúdos temas da cultura afro. “Na aula seguinte, trouxe contos de origem africana e pedi que representassem graficamente. Tiramos e provemos o estudo das entidades de origem africana” (resposta do questionário 119, professora autodeclarada preta, com 4 anos de SMED) , “trabalhar através das atividades de contação de histórias a importância e o respeito entre todos. Fazer cada um olhar pra si e ver o que tem de melhor” (resposta do questionário 8, professora autodeclarada negra, com 25 anos de SMED) e “tentei pensar em alguma proposta de aula que trabalhasse a questão. Mas no fim, com a correria das atividades, a falta de professores na escola e necessidade de em alguns momentos inventar aulas na hora para turmas que não são minhas, acabei deixando de lado, embora ainda fique na minha cabeça a ideia de fazer algo nesse sentido” (resposta do questionário 88, professor autodeclarado negro, com 2 anos de SMED).

Por último, 3 respostas que eu classifiquei como outras, por que não se encaixavam em nenhuma das categorias descritas anteriormente. “A questão era a não identificação por uma aluna, que entendia por minha pele ser mais clara eu não poderia me autodeclarar negra. Já que ela que era negra não o fazia” (resposta do questionário 86, professora autodeclarada negra, com 12 anos de SMED); “tranquilamente sem perder a noção do todo” (resposta do questionário 25, professor autodeclarado afro-brasileiro, com 2 anos de SMED); “o estudante disse que minha ação era em função que ele era negro. Nesse momento, procurei questionar os demais estudantes a respeito da observação. Todos os outros disseram que era arreganho” (resposta do questionário 87, professora, não respondeu à pergunta sobre raça/etnia, com 8 anos de SMED) .

A maioria dos professores, 66, não recorreu a ninguém para auxiliá-los nos conflitos ocorridos em suas aulas. Muitos afirmaram não ter sido necessário recorrer a outras instâncias. Alguns afirmam preferir resolver os conflitos no ato com conversa, outros aproveitaram o ocorrido e trabalharam filmes, músicas que abordassem o tema. Considero que nesta pergunta duas respostas mereçam uma atenção. A primeira fala da incapacidade da escola em lidar com essas questões: “Não, no meu local de trabalho, porque vejo que as pessoas que deveriam intervir não sabem e não querem trabalhar com estas questões. Passa batido, ou seja, quanto muito ‘não faz isso que é feio...’; busquei ajuda fora (na minha

psicóloga) e grupos de estudo” (resposta do questionário 8, professora autodeclarada negra, com 25 anos de SMED). A segunda fala da necessidade de os professores se subsidiarem: “Não. Mas penso que seria muito interessante que houvesse algum curso, uma extensão promovida pela universidade que nos auxiliasse, nos desse uma base teórica e argumentativa para propor aulas que tratassem das relações étnico raciais de forma efetiva” (resposta do questionário 88, professor autodeclarado negro, com 2 anos de SMED). Ambas as respostas argumentam que nós professores e escola ainda não estamos instrumentalizados para tratar essa temática.

Quando os professores recorrem a alguém para auxiliá-los geralmente recorrem ao SOP, SOE e Direção. Das 18 respostas afirmativas, 10 recorreram a essas instâncias. Além dessas citadas acima, os professores recorreram também a outros colegas, pais e coordenação de turma.

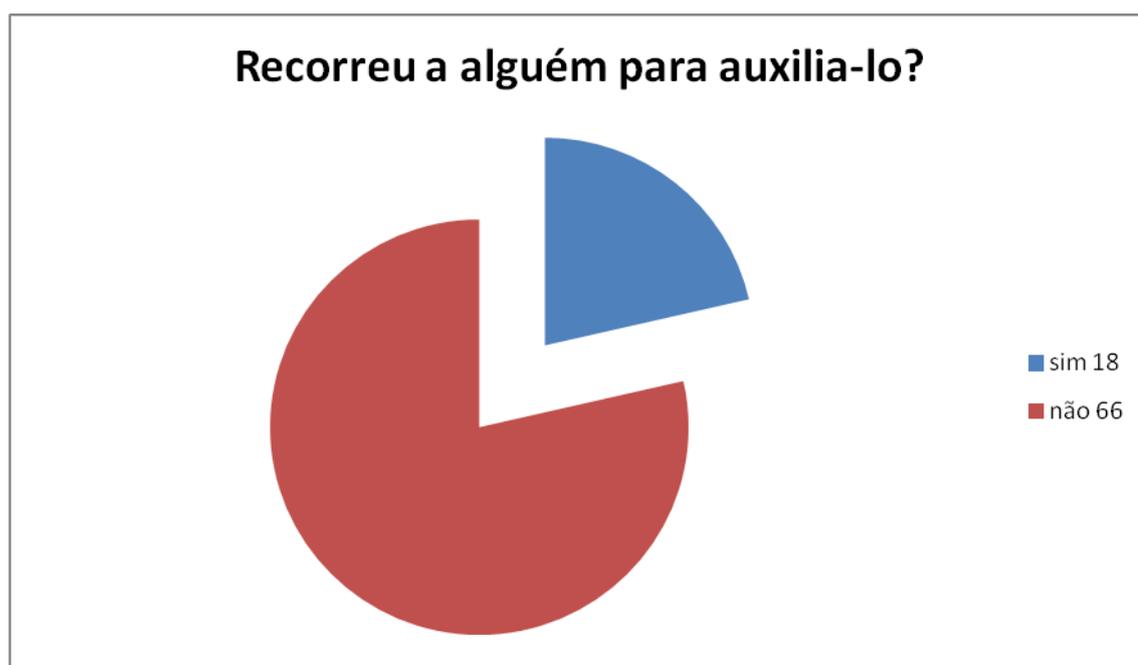


Tabela 3 – Recorreu a alguém para auxílio

A responsabilidade de tratar essas questões segundo os professores pesquisados gira em torno de cinco categorias. Muitos professores responderam que a responsabilidade é de todos, no total 99 professores deram essa resposta. Dentro desse “todos”, encontrei duas versões diferentes. Alguns se referem a toda sociedade (62), enquanto outros se referem a todos na comunidade escolar e na escola (37). Outros cinco professores responderam que essas questões são responsabilidade do serviço de orientação da escola, enquanto 14 acreditam que isso seja responsabilidade do próprio professor e 2 salientam que essas

questões devem ser tratadas mais especificamente pelos professores de história e filosofia. Ainda aparecem outras quatro respostas que não se encaixam em nenhuma das categorias acima, portanto denominei-as de “outras”. Entre essas respostas estão: “primeiramente daqueles que têm consciência desta situação. Mas a mídia e a educação têm um papel preponderante nesta questão, sendo que a primeira povoa o imaginário das pessoas e acaba dando significado a eles. Já a educação renova as gerações” (resposta do questionário 9); “de uma consciência de berço, isto é, de dentro da própria família, mas considerando a nossa sociedade dentro de um mundo que julga e se atem ao direito da dominância, considero que deverão haver cada vez mais grupos que busquem a luta pelas diferenças e que dê grande importância a noção da existência de raças humanas distintas” (resposta do questionário 2, professora, auto declarada branca com 25 anos de SMED).



Tabela 4 – Responsabilidade com as questões étnico raciais na escola

A última imagem refletida no caleidoscópio desta pesquisa se refere à pergunta sobre se os professores trabalham algum elemento da cultura corporal afro ou indígena em suas aulas e por quê. Dessa vez a proporção das imagens/respostas foi bem similar. Dos 131 professores que responderam ao questionário 63 responderam que sim, 60 responderam que não, 2 não sabem ou acham que trabalham de forma tangencial e 7 não responderam a questão.

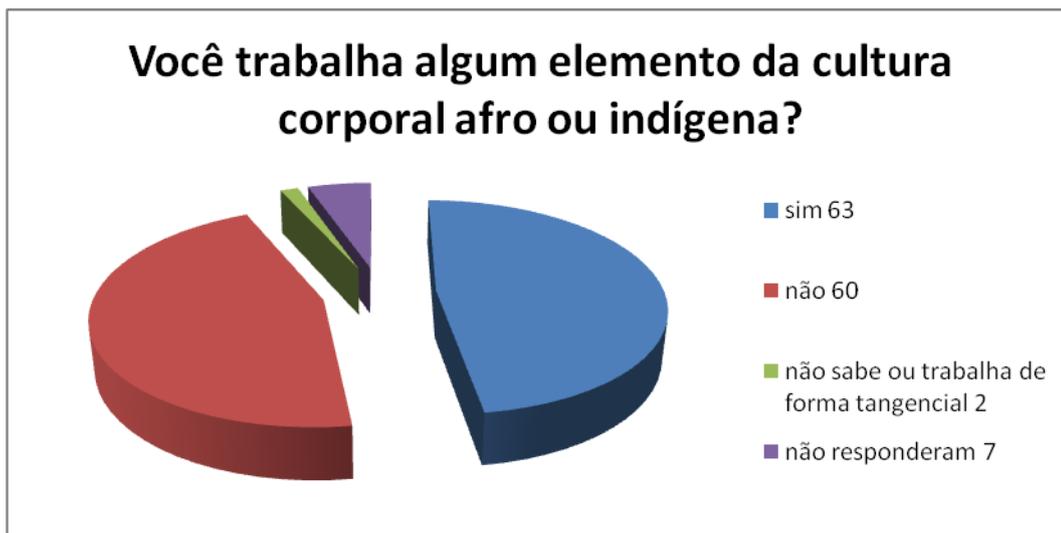


Tabela 11 – Trabalho com questões da cultura corporal afro brasileira ou indígena

Esses números de alguma forma me surpreenderam, pois ao iniciar a pesquisa acreditava que os professores não trabalhassem esses conteúdos em suas aulas, mas o número de respostas positivas foi maior que o de negativas. Dentre os que responderam que sim, trabalham algum elemento da cultura afro ou indígena em suas aulas aparecem diferentes elementos: jogos e brincadeiras (14), dança (21), rodas cantadas (3), capoeira (30), história dos esportes e temática do negro no esporte (7), valores civilizatórios (2), músicas e ritmos (3) e contação de histórias (2). Complementando a questão perguntava-se por que os professores trabalhavam esses elementos. Justificando essa prática, surgiram respostas dentro dos seguintes grupos: “por fazer parte da cultura, história e herança do país...” 12 respostas; “para valorizar cultura afro-brasileira, auto-estima dos alunos, resgatar valores e cidadania...” 5 respostas; “por interesse dos alunos e por fazer sentido pra eles...” 4 respostas; “por ser uma prática que domina ou já teve contato...” 5 respostas; “por ser veículo de educação, recurso pedagógico importante, elo de ligação Brasil África...” 5 respostas; e “por ser uma atividade física...” 2 respostas.

Dos 60 professores que responderam não trabalhar nenhum elemento da cultura corporal afro ou indígena, poucos justificaram sua resposta. E aqueles que o fizeram alegam falta de formação, conhecimento ou não se sentirem preparados para isso (16). Além desses, 3 professores afirmaram não trabalhar mas terem o interesse em incluir esses elementos em suas práticas; e outros 3 não sabem afirmar se as atividades que realizam incluem os elementos afro e indígenas ou não.

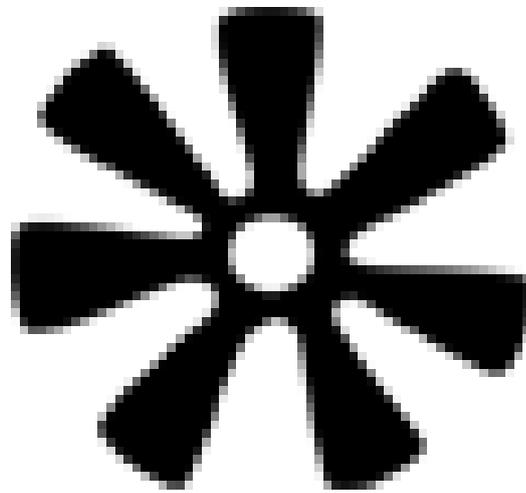


Imagem 8 – Ananse Ntontan – www.adinkra.org
Ananse Ntontan – “teia de aranha” – sabedoria, criatividade

4 MOJUODARA – UM ESTUDO DE CASO - UMA EXPERIÊNCIA POSITIVA

Negrice
 O negro quando não faz na entrada
 Faz poesia na saída
 Mas não faz poema comum
 Faz negrice
 Transforma lombo lanhado
 Gemendo de dor
 Em som libertário
 Que sai de tambor.
 E aquela alma branca
 Que tentam introjetar em seu organismo
 Através dos cortes
 Feitos pelos chicotes
 Ele aniquila com os glóbulos pretos
 Do seu sangue de negão.

Paulo Ricardo de Moraes

Em uma conversa com o assessor da SMED para as questões étnico-raciais, peço uma indicação de algum professor de educação física que trabalhe essas questões para eu fazer a etnografia. Prontamente o assessor me diz: “tenho sim, tu não lembra aquele professor que apresentou um relato de experiência no segundo fórum Ubuntu?”. Imediatamente me remeti àquele evento, lembrei-me do professor apresentando um trabalho de tambores feitos de canos de pvc²² e outros relatos de trabalho. Chegando em casa corri para rever meus diários de campo e relembrar melhor a apresentação do professor.

Após o professor R veio a fala do professor de educação física Baobá, ele trabalha a pedagogia griot em suas aulas numa tentativa de pensar os valores civilizatórios no nosso cotidiano de sala de aula. Segundo ele, o círculo faz com que o poder transite e todos olhem uns para os outros. É importante trabalhar o valor dos mais velhos e da história oral. Ele pediu aos alunos que quando fossem pra casa perguntassem aos avós ou parentes mais velhos uma história de como eles brincavam e que no outro dia eles teriam que contar para os colegas, mas não podiam anotar, tinham que gravar tudo na cabeça para valorizar a história oral. Os alunos também fizeram atabaques com material reciclado que utilizam para trabalhar ritmos em sala de aula. O professor destacou a importância de valorizar o trabalho coletivo. (relato de diário de campo dia 29/11/2012).

Após reler meus diários pensei: essa indicação pode ser boa. Mandeí um email para o professor, explicando meu trabalho e colocando minhas intenções de observar suas aulas e

²² PVC é a sigla adaptada do nome do plástico chamado de Policloreto de Vinila, que é usado na industrialização de tubos e conexões que são usados na canalização de água e esgot;, para essa prática pedagógica, foram cortados pelo professor Baobá para serem usados como o corpo dos tambores.

fazer um estudo etnográfico de sua experiência. Combinamos um encontro na escola dele antes do recesso de inverno, mas como já mencionei anteriormente acabamos cancelando algumas vezes. Finalmente, no reinício do segundo semestre, fui a Restinga para conversarmos.

Eu já tinha trabalhado durante seis anos na Restinga, como professora de educação física, mais precisamente em uma escola da Restinga Velha e no Centro Comunitário da Restinga Nova, neste último pela Secretaria de Esportes Municipal. De certa forma, tenho uma ligação afetiva com o bairro, porém estava afastada do mesmo havia pelo menos três anos. Cheguei a ter um friozinho na barriga em voltar ao bairro e o tempo todo ficava procurando rostos conhecidos. Cada vez que encontrava um ex-aluno ou pai a sensação era ótima. Antes de chegar a escola, passei no Centro comunitário para rever meus ex-colegas. Retornar a Restinga foi uma experiência muito boa, pois tenho ótimas lembranças do tempo em que trabalhei no bairro, construí um laço afetivo muito positivo com o local e estar de novo ali me proporcionou uma sensação muito boa.

Chegando na escola, logo encontrei com o professor Baobá; ele vinha sorridente andando pelo corredor, saindo de uma aula. Fui muito bem recebida por ele que me convidou para irmos conversar em uma sala, onde teríamos mais silêncio. Primeiramente, entreguei minha carta de apresentação, o termo de livre consentimento esclarecido e expliquei melhor o que era minha pesquisa e como tinha chegado até ele. Depois que eu terminei de explicar, ele falou por um bom tempo, colocando seu modo de trabalho, seu referencial teórico, em que tipo de educação física ele acredita e como fazia com suas turmas. Então perguntou se isso servia para minha pesquisa. Eu falei que sim, que seria muito interessante observar suas aulas e ver como elas funcionam. Passamos a ver quais os dias, horários e turmas que ele tinha e bater com meus horários livres para realizar a pesquisa. Combinamos que eu acompanharia suas turmas de segunda feira, nos turnos da manhã e tarde. Observei aulas das turmas de 2º ciclo, B10, B20 e BP, além de saídas pedagógicas das turmas de BP e um seminário em São Paulo, no qual o professor Baobá participou como palestrante, durante todo o segundo semestre de 2013, totalizando 32 observações.

4.1 O Griô

O professor Baobá é formado em Educação Física pela UFRGS; entrou na Educação Física pela sua proximidade com a prática desportiva, pois até os 16 jogava futebol em um dos times da cidade e também fazia Kung Fu. Ao entrar na faculdade, tinha o ideal de

trabalhar como treinador esportivo, mas logo no primeiro semestre foi modificando seu ideal. Fez estágio na oncologia pediátrica do hospital de Clínicas de Porto Alegre e depois no Hospital Psiquiátrico São Pedro. Durante toda sua formação acadêmica, foi construindo seu percurso e trajetória docente ligado às questões da saúde mental. Aos poucos foi tomado pelas questões da reforma psiquiátrica e usou a capoeira para lhe abrir possibilidades de trabalho e reflexão dentro da saúde mental. Segundo ele, “a capoeira tem essa coisa de mexer com a gente, da musicalidade, da possibilidade do toque e na saúde mental ela deu muito certo...” (trecho da entrevista professor Baobá 06/01/2014). Trabalhar com a capoeira naquele momento e o contato com outra professora de Educação Física que também fazia esse trabalho iniciou a proximidade do professor com as questões étnico-raciais, apesar de sempre ter feito capoeira sem nunca ter pensado antes sobre as questões do povo africano; isso, segundo ele, talvez pelo tipo de capoeira que fazia: capoeira regional. Através das conversas com a colega, foi se aproximando do referencial teórico das Africanidades²³, o que o ajudou a pensar muita coisa em relação às questões étnico-raciais.

Saindo da faculdade, o professor Baobá fez residência em saúde mental no hospital psiquiátrico São Pedro, fez especialização em Sanitarista pela Escola de Saúde Pública e Fio Cruz e foi trabalhar em uma CAPES AD²⁴ para álcool e drogas, além de trabalhar no Ministério da Saúde dando supervisão em saúde mental para todo o município de Alegrete²⁵. Só depois disso é que iniciou seu trabalho na escola de Ensino Básico, em 2006, no município de São Leopoldo; lá ele trabalhou como professor em sala de aula, como supervisor da EJA e depois na própria SMED como assessor. Nesse período, começa a se questionar como trabalhar as questões étnico-raciais na escola: “bah como é que eu vou dar aula de educação física, trabalhar as questões das africanidades; que era o meu entendimento na época” (trecho da entrevista do professor Baobá). Passou a trabalhar a questão corporal, jogos, brincadeiras, focando a relação entre os alunos e muito a vivência em grupo; porém, ainda não tinha a percepção de abordar a afrocentricidade como metodologia, trabalhava naquele momento como conteúdo. Apresentava aos alunos jogos de origem indígena, origem africana e também a capoeira. Entrava nas questões de conceito de corpo e de ser humano, trabalhando com as questões das africanidades do curso do DEDES UFRGS, mas foi se dando conta de que

²³Entende-se africanidades brasileiras como as raízes da cultura afro brasileira, que revelam tanto os modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, como as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu cotidiano.(Sousa, 2005).

²⁴ CAPS AD significa Centro de Atendimento Psico Social para Álcool e Drogas.

precisava aprofundar algumas coisas e colocar mais consistência teórica e pedagógica. Fez um curso de pedagogia griot, onde conseguiu aprofundar algumas questões em relação ao círculo e à ancestralidade. Iniciou a trabalhar em Novo Hamburgo; depois de passar pelas escolas, assumiu na assessoria do setor de Inclusão e Diversidade da SMED. Em 2012 assumiu como professor no município de Porto Alegre; em 2013 vem cedido de Novo Hamburgo para a Secretaria da Saúde do RS na Coordenação Estadual de Saúde da População Negra. E é também quando entrou em contato com a afrocentricidade como conceito epistemológico e passou a trabalhar com os valores civilizatórios como metodologia de trabalho. Em Porto Alegre, iniciou trabalhando em três escolas no primeiro ano e em 2013 concentrou todas as suas 40h na escola da Restinga, assumindo as turmas do segundo ciclo e a coordenação de projetos. Concomitante a isso, continuou seu trabalho na Secretaria da Saúde junto à Coordenação Estadual de Saúde da População Negra. Hoje trabalha com os valores civilizatórios como metodologia de trabalho, baseado no referencial teórico da afrocentricidade e segue alguns pressupostos. Entre eles, o entendimento de conhecer a turma, de valorizá-la, de entender como a turma se organiza e tentar não organizar as aulas como se fossem iguais para todo mundo. Poder entender cada grupo, cada turma como única e tentar olhar para cada criança, para cada um dentro das suas possibilidades, do que eles podem construir e contribuir com a aprendizagem.

4.2 As turmas

Observei as aulas de cinco turmas: três B10, uma B20 e a BP²⁶. Durante os seis meses em que fiquei fazendo o trabalho de campo, o horário do professor mudou mais de uma vez, por isso algumas turmas entraram e saíram da observação durante o processo. Três turmas foram mais significativas nas minhas observações. Entre elas, duas B10 e a BP.

A primeira turma de B10 é uma turma muito participativa com uma média de 29 alunos presentes por aula. Essa turma tem alunos brancos, negros e indígenas, na faixa etária entre 9 e 10 anos. É uma turma típica de primeiro ano do segundo ciclo, onde os alunos estão

²⁵ Alegrete é um município que se localiza no oeste do estado do RGS, a 506 quilômetros de distância da capital Porto Alegre.

²⁶ As escolas do município de Porto Alegre são organizadas em ciclos de formação e as turmas de B10 correspondem ao primeiro ano do segundo ciclo, as de B20 ao segundo ano do segundo ciclo e a BP é uma turma de progressão do segundo ciclo, onde teoricamente estariam alunos com defasagem de idade e ou aprendizagem.

se adaptando ao novo ciclo. Eles são crianças ávidas de aprender, participativas e muito lúdicas. Nessa turma eu não tive nenhum contato com a professora referência²⁷.

A outra turma de B10 entrou no meu horário de observação ao longo do semestre e foi muito significativa pelas características que apresentou. Também é uma turma grande, em torno de 28 alunos e bastante participativa. Porém, essa turma apresentava três grandes particularidades. A primeira, um aluno bem difícil, com uma história de vida muito complicada e que tinha dificuldade de se relacionar com os colegas por muito tempo; ele era muito competitivo e acabava sempre brigando com alguém em aula. Conversando com o professor Baobá, ele me contou que a mãe desse menino tinha acabado de sair da cadeia e ele vivia a expectativa de ir morar com ela, mas ela só havia chamado os outros irmãos então ele estava muito confuso. A segunda, uma aluna de inclusão com síndrome de Down, o professor procurava incluí-la em todas as atividades e me chamou a atenção como os colegas eram cuidadosos com ela, sempre ficando um colega responsável por acompanhá-la. A terceira particularidade era um menino com jeito feminino, a quem o aluno “difícil” vivia pegando no pé. Várias vezes presenciei o professor parar a aula para discutir com os alunos sobre respeito. Nessa turma eu também percebia uma maior aproximação da professora referência com o professor de Educação Física e a presença de cachorros na sala de aula. Em uma conversa com o professor Baobá, ele me explicou que esses cachorros eram cachorros que haviam sido abandonados na rua e que uma professora da escola havia acolhido. Eles receberam todas as vacinas, eram alimentados, levados regularmente ao veterinário e moravam na escola. A professora dessa turma fazia um trabalho sobre o cuidado com os animais, o respeito, construindo uma relação de afetividade entre os alunos e os cachorros, então eles frequentemente ficavam na sala de aula.

A terceira turma foi uma das mais significativas em minhas observações. A BP é uma turma de progressão, que teoricamente, “visa a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, realizando aí um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas pelos educandos que estiverem nesta condição” (Porto Alegre, 1998 p.13), mas que, segundo o professor Baobá, nas escolas em que trabalhou em Porto Alegre, essas turmas são um saco de gatos, onde só colocam os piores alunos em comportamento. Essa turma tem 20 alunos, mas durante o período do meu trabalho de campo nunca vi os 20 presentes; durante duas vezes observei a presença de 19 alunos em sala, mas

²⁷ O segundo ciclo é composto por um professor referência generalista, que corresponde nas escolas seriadas aos

na maioria das vezes a média era 11 a 12 alunos. É uma turma muito agitada, onde os alunos brigam muito entre si e todos os dias vários deles são encaminhados à direção. A professora referência dessa turma várias vezes entrou nas aulas de educação física por um motivo ou outro; ela grita bastante com os alunos e por vezes ignorou a presença do professor Baobá em sala. Com a BP o professor Baobá estava produzindo um filme de curta metragem sobre racismo. Após assistirem uma peça de teatro da própria escola; que tratava da história de um rei negro e contou com a presença de um aluno da geografia da UFRGS que usava dreadlocks²⁸; surgiu uma discussão sobre cabelo bom e cabelo ruim. Então uma menina falou que não era fácil ser negra; a partir daí o professor fez uma discussão sobre o assunto e decidiram realizar o filme. Em função disso, os estudantes dessa turma foram a vários eventos da saúde da população negra que o professor organizou fora da escola. A experiência de participarem desses eventos foi muito positiva para os alunos, no primeiro evento, eles estavam mais tímidos, quase não falavam, só observaram as discussões. Já no último encontro de que participaram, eles estavam bem mais participativos, colocando suas opiniões, externando suas dúvidas e contando as experiências da escola e da comunidade. Segundo o depoimento da monitora que acompanhou os alunos, eles amadureceram nesse processo.

Teve crianças que ao tu perguntar as coisas eles souberam explicar o que aconteceu, não foram só pra passear ou fazer outras coisas, eles participaram daquilo lá, eles ganharam certificado, ganharam caderno, aquilo ali foi muito importante. Eles chegaram mostrando na escola, apesar de muitos professores não darem bola pra isso, eu achei que eles tiveram um crescimento, tiveram uma coisa que é de adulto, não é só aquela sala de aula, aquela coisa ter educação física. Eles se sentiram importante indo num hotel, almoçaram fora, foi a autonomia deles lá néh?! Pra mim eu gosto de ver isso, sabe, daí tu vê que aquela criança que tu disse que não tinha, digamos valor entre aspas néh, tu vê se comportando bem, conversando, debatendo como eles fizeram na sala de aula, no outro dia [...] (trecho da entrevista com a monitora do Projeto Mais Educação que acompanhou os alunos aos eventos da Saúde, 08/03/2014).

4.3 Ubuntu – eu sou porque nós somos

Ubuntu²⁹ é um conceito filosófico que permeia o continente africano, a palavra significa eu sou por que nós somos. “Esse conceito tenta explicar a realidade social em que o self não existe a não ser por produto” (Turrion, 2013). Ele foca nas alianças e relacionamentos

regentes da turma, e professores especializados de Arte Educação, Educação Física e Língua Estrangeira.

²⁸ O dreadlock é uma forma de se manter os cabelos que se tornou mundialmente famosa com o movimento rastafári, consiste em bolos cilíndricos de cabelo que aparentam "cordas" pendendo do topo da cabeça. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dreadlocks>

²⁹ Ver mais sobre Ubuntu no texto em anexo.

das pessoas uma com as outras, em uma relação de respeito, apoio, partilha, comunidade, cuidado, confiança e altruísmo. Segundo o Arcebispo Desmond Tutu:

uma pessoa com ubuntu está aberta e disponível aos outros, não preocupada em julgar os outros como bons ou maus, e tem consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto os seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos (Desmond Tutu, 1984).

Nas aulas do professor Baobá, pude perceber claramente a intenção de passar essa filosofia aos alunos. Isso desde a forma como os alunos saiam de sala de aula; que não eram divididos em filas separadas por gêneros como normalmente acontece nas escolas, mas sim em grupos, todos misturados. Quando por algum motivo precisavam fazer fila, essas filas não eram divididas por gêneros. Vou descrever a seguir uma aula onde acho que esse conceito do ubuntu aparece bem representado.

Em 09 de setembro de 2013, o professor chegou na sala, cumprimentou os alunos e explicou como seria a aula naquele dia. Pediu que eles calmamente descessem para a quadra e assim todos o fizeram. Chegando à quadra, o professor fez a roda de mãos dadas, aos poucos ele e os alunos foram abrindo e fechando essa roda para que ela finalmente se organizasse. Nesse processo, o professor ressaltou: ninguém pode ficar de fora da roda, imaginem que essa é a roda da vida. Além disso, ressaltou a importância de cada um cuidar do outro. Ao abrir o círculo cada um tem que cuidar para abrir, mas não puxar demais o colega e não deixar ninguém cair ou ficar de fora da roda. Os alunos foram se ajeitando alegremente, volta e meia um puxava o outro para que ninguém ficasse mais atrás ou mais à frente do que os outros. Logo que estavam organizados, o professor pediu para que dessem as mãos invertidas, cruzando os braços na frente do corpo, o que fez com que eles ficassem mais próximos. No primeiro momento, estranharam a nova posição, alguns se desequilibraram, mas logo os colegas ajudaram para que eles reestabelecessem o equilíbrio. Depois, de volta à roda normal de mãos dadas, foram rodando para um lado. Todos os alunos participavam com entusiasmo e na hora que rodaram um aluno caiu, mas os outros prontamente o ajudaram e ninguém debochou ou deu risada.

Ainda em roda, o professor iniciou uma atividade de bater palmas. Todos bateram palmas e ele brincando agradeceu. Então assim foram escolhendo colega por colega e batendo palmas para o mesmo, como uma valorização de cada um que estava no grupo. Em seguida bateram palmas em cascata, à medida que o colega ao lado iniciava batendo palmas o próximo também batia, as palmas iam avançando como a água em uma cascata. Desta atividade evoluíram até a batida no compasso da capoeira. Passaram então a brincar com os

elementos da capoeira. Em duplas, eles gingavam e um tinha que tentar tocar o ombro do outro, depois as costas. Nessa hora, alguns alunos se dispersaram um pouco e ao invés de fazerem a atividade no local onde estavam, acabaram correndo pela quadra de esportes. O professor chamou a atenção dos mesmos e explicou que a atividade deveria ser feita sem correr, só se esquivando um pertinho do outro.

A próxima atividade foi um jogo de pega-pega paralítico e algumas variações do mesmo. Os alunos iniciaram fazendo o pega-pega paralítico normal³⁰ porém com dois pegadores. Depois o professor colocou a variação de que quem fosse pego estenderia o braço e para ser salvo tinha que receber um aperto de mão. A próxima modificação foi ficarem de braços abertos para serem salvos por um abraço. Todo mundo continuava participando, fugiam correndo de um lado para o outro, mas também sempre atentos para achar um colega para salvar. Todos eram pegos e salvos sem maiores contra-tempos. O professor fez então mais uma modificação, dessa vez o aluno pego se agachava e para ser salvo precisava que alguém ficasse agachado no seu lugar. Ou seja, alguém tinha que se sacrificar para libertar o outro. Nesse momento, já pude observar vários alunos que ficaram mais tempo agachados e uns que escolhiam bem com quem eles iriam trocar de lugar. Em um canto da quadra tinham quatro alunos agachados, pois haviam sido pegos, uma menina correu nessa direção e eles pediram para que ela trocasse com eles. A menina parou, olhou bem para ver quem eram os colegas, pensou um pouco, mas não trocou com ninguém, voltou a correr até achar uma colega agachada mais no centro da quadra com quem ela finalmente trocou.

Finalmente, o professor fez a última variação. Segundo os alunos, o momento mais difícil da aula. Para ser salva a pessoa tinha que receber um beijo na bochecha. Quando o professor falou como seria a brincadeira foi um reboliço na turma, uns gritaram, outros riram, vários disseram que nem pensar. Um aluno perguntou ao professor se não tinha nada mais nojento para eles fazerem. Nessa hora, muitos foram pegos e muito poucos salvos. Nenhum aluno parou de brincar, ou seja, todos correram e fugiram, mas quase ninguém salvou alguém.

Ao final da aula o professor fez novamente a roda. Explicou que hoje eles tinham tido o primeiro contato com a capoeira, que tinham feito atividades que valorizassem o respeito e a cooperação e depois pediu aos alunos para que avaliassem a aula, dizendo o que mais

³⁰ Pega Paralítico: um aluno pega, ao encostar em outro aluno esse fica paralítico ou seja, não pode se mover até que algum outro aluno venha encostar nele para salvá-lo.

gostaram e o que foi mais difícil. Para a maioria dos alunos o mais difícil havia sido o beijo e o que mais gostaram foi todo o resto da aula.

Conversando com o professor Baobá, ele me explicou que trabalha com essas variações para poder trabalhar os valores da cooperação, solidariedade e afeto. Segundo ele, para trabalhar os valores civilizatórios não funciona só conversar, tem que vivencia-los na prática, no corpo. Silva (2011) chama a atenção para a necessidade de prestarmos atenção à forma de os nossos alunos aprenderem, formas essas que passam também pelo corpo. Para a autora, vários exemplos como o de povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros apontam que não é somente com a inteligência que se tem acesso ao conhecimento. Analisando as experiências desses povos, percebemos que é de corpo inteiro que ensinamos, aprendemos e descobrimos o mundo, é através do físico, da inteligência, dos sentimentos, das emoções e da espiritualidade. Mas para o professor Baobá, também tem que se falar o que se está fazendo, se não muitas vezes eles nem percebem que estão fazendo isso.

Nas aulas observadas, ficou evidente a importância de nas aulas trabalhar questões que valorizem a participação. Como por exemplo, em um jogo, o fato de o professor e os alunos não enfatizarem a questão do ganhar ou perder, mas valorizarem que o colega não queira sair do jogo, valorizarem a diversão em si; é importante trabalhar e fazer os alunos entenderem o ubuntu. Entenderem essa filosofia de “eu sou por que nós somos”.

4.4 A roda

Um dos pressupostos que o professor Baobá tem para desenvolver seu trabalho pedagógico é a roda, a circularidade. Todas as suas aulas iniciam sempre em roda, quando a aula é na rua a roda é feita no pátio, quando a aula é na sala, na maioria das vezes os alunos fazem um círculo com as cadeiras. A formação em roda, a circularidade é um valor civilizatório muito importante para o professor. Segundo ele:

[...] o círculo, além de ser da nossa ancestralidade, ser dos povos mais tradicionais como os povos indígenas, os povos africanos, ele tem um valor muito grande que é o valor que todo mundo se enxerga, todo mundo se olha e todo mundo ocupa um lugar igual no círculo, diferente da sala de aula onde nós estamos naquele panótipo em que o professor vê todo mundo e todo mundo não se vê (trecho da entrevista do professor Baobá).

O círculo então precisa ser sentido, precisa ser vivido e foi o que eu observei acontecer em várias aulas. Os alunos já sabiam que as aulas iniciariam em círculo e se organizavam assim automaticamente, também entendiam o porquê desse procedimento. Mais de uma vez

nas aulas o professor perguntou se eles sabiam o porquê estavam em roda e prontamente eles responderam. Vou apresentar dois exemplos de aulas que simbolizam a roda de diferentes formas.

02/09/2013 – Aula 1 - Depois de fazer a chamada e conferir um trabalho que eles deveriam ter trazido de casa, o professor pediu que os alunos descessem para o pátio. Lá a primeira coisa que fizeram foi uma roda. O professor perguntou a eles se sabiam por que faziam a roda. Eles disseram que era para todos se verem; e aí o professor brincou que também assim só se sabe quem é o professor porque ele é mais velho, se não ninguém nem saberia. Depois disso explicou que nós aprendemos sobre a roda com os mais velhos, com os povos antigos...

... ao final da aula o professor reuniu novamente os alunos na roda e conversou com eles sobre as atividades realizadas. Perguntou aos alunos o que eles mais gostaram e o que acharam mais difícil. A maioria achou toda a aula muito fácil e divertida.

02/09/2013 – Aula 2 – Chegamos na sala da BP e o professor explicou aos alunos que hoje eles não desceriam para o pátio, ficariam na sala e dariam continuidade à roda de discussão sobre o curta que estavam fazendo. Os alunos levantaram e colocaram as cadeiras em círculo enquanto o professor pegava a filmadora para filmar a roda de conversas. Começaram a conversa falando sobre o nome que um dos alunos tinha sugerido para o filme: “a pele negra”. O professor pediu que ele explicasse o porquê do título e perguntou se os alunos concordavam e o que entendiam dele.

Algumas alunas falaram que é porque umas pessoas brancas querem ser negras e outras negras querem ser brancas. A grande maioria da turma participou da discussão, todos tinham uma opinião e apesar de alguns não quererem aparecer nas filmagens, davam sua opinião assim mesmo. Volta e meia o professor tinha que intervir para não perder o foco da discussão. Eles discutiam quem iriam entrevistar e uma aluna apresentou uma lista de perguntas. O professor pediu que os alunos discutissem as perguntas e tentassem respondê-las. Pediu também que eles pensassem como se sentem em relação ao seu corpo, à sua origem. Algumas das perguntas foram: O que é racismo? O que é discriminação? O que é preconceito? É difícil ser negra, verdade? Como você se sente com a sua pele? O que é cabelo duro? Por que o negro tem menos chances que os brancos?

Além disso, surgiu na discussão falas como: nas novelas o negro é sempre empregado, não tem negro rico. Quando discutiram sobre chances e oportunidades de negros e brancos um

aluno negro disse: eu tenho muitas chances! Chances de descer para a direção... vou lá umas duas vezes por dia. Ele e todos os alunos caíram na risada.

Ao final se discutiu se para entrevistar a menina da Guiné Bissau que haviam conhecido no evento da saúde da população negra no hotel Embaixador, eles iriam à PUC ou convidariam a menina a vir até a escola. Todos foram unânimes em querer ir à PUC.

Nos dois exemplos citados o professor propiciou que os alunos vivenciassem e sentissem a roda, que nela se situassem e entendessem o porquê da sua existência. Esse valor civilizatório é muito importante na cultura africana e afro-brasileira, pois aponta para o movimento, a circularidade, o respeito, a renovação, o processo, a coletividade. O princípio da circularidade está intimamente relacionado a uma visão comunitária da vida, a filosofia do ubuntu, onde o homem está integrado ao universo. “Enquanto o comunitarismo valoriza a vivência coletiva, visando ao bem estar de todos e de cada um, a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes” (Rocha, 2011 p. 34).

4.5 Oralidade e Ancestralidade

Ao explicar como estruturava suas aulas, o professor Baobá frisou que não trabalhava baseado no desporto, afirmou que procura trabalhar com os alunos e alunas a corporeidade e usa os princípios civilizatórios como princípios metodológicos para as suas aulas. Inicia sempre em roda, promove a valorização da oralidade e o respeito à ancestralidade.

A palavra é um valor civilizatório muito importante na cosmovisão africana. Para Oliveira (2006), “o homem, ao ser criado, recebe a força vital e o poder da palavra, que são equivalentes, visto que a palavra é concebida como uma energia capaz de gerar coisas”. Os princípios da oralidade e da ancestralidade são muito importantes nas sociedades tradicionais africanas, pois as mesmas firmam-se na tradição e no respeito ao que é transmitido pelos mais velhos. Os mais velhos assumem a tarefa de transferir aos mais jovens o conhecimento, os ritos e a sabedoria contida na tradição.

A palavra dos “velhos” assume prerrogativa de conhecimento; “é palavra viva”, pois ensina os saberes antepassados, estabelecendo elos entre o passado e o presente e projetando esperanças para o futuro. A oralidade assume a função de suporte para a transmissão, preservação e transformação desses saberes” (Rocha, 2011 p. 43-44) [grifo do autor]

Segundo o professor Baobá e pelo que observei nas aulas, uma questão muito trabalhada por ele foi a valorização da palavra e da escuta; mas conforme ele, não a da palavra e da escuta por ser do professor, mas por ser algo muito importante que a gente deve respeitar.

Eu não gosto muito daquele ditado assim... quando um burro fala o outro baixa as orelhas... acho isso horrível, primeiro por que eu não sou burro quando eu falo e eles também não tem que baixar as orelhas pra mim, é assim... por que isso me incomoda, parece óbvio mas é só um ditado... não ele não é só um ditado, ele tem um peso e acaba sendo subjetivado pela gente, a gente não fala isso à toa e não escuta à toa, tanto que quando a gente fala a gente está em um lugar e quando a gente escuta a gente não gosta, nos colocando como quem escuta. Explico pra eles a diferença entre escutar e ouvir, explico pra eles que ouvir qualquer um ouve, mas passa despercebido, a pessoa não se implica com o que esta acontecendo e escutar é realmente se interessar por aquilo, mesmo que a pessoa não concorde depois e é claro que eu procuro discutir essas questões de acordo com cada turma, de acordo com cada momento... tem turmas que isso fica super tranquilo de fazer, a gente fazia as rodas de conversa super dinâmicas... a gente conseguia... as vezes trabalhava com a questão de algum objeto para quem está com a palavra... então quem esta com o chocalho indígena fica com a palavra e os outros tem que esperar ele terminar de falar pra devolver. (trecho entrevista professor Baobá).

Essa estratégia de usar um elemento que marcasse quem estava com o poder da palavra eu presenciei em várias aulas. Um dia, em uma turma de B10, no meio da aula o professor reuniu a turma mais uma vez na roda e conversou com os alunos. Avaliou a aula até aquele momento perguntando o que tinha sido mais difícil de realizar e o que eles mais haviam gostado. Chamou-me a atenção que o professor teve o cuidado de preservar a fala de cada um, e para organizá-la passava a bola para o aluno que ia falar, indicando que ele estava com a palavra e os outros deveriam ouvir. Outra estratégia de valorização da oralidade usada pelo professor foi pedir aos alunos que perguntassem em casa sobre sua origem e sobre jogos e brincadeiras que seus pais e avós brincavam e então guardassem na memória para contar em sala na próxima aula.

A ancestralidade era vivenciada nas aulas através do respeito ao mais velho. Porém não um respeito só por que se tem que respeitar o mais velho, mas um respeito à sabedoria e à ancestralidade.

A ancestralidade também é um elemento constante na cultura africana e colaborando com a comunidade, orientando suas ações. A preservação da memória dos antepassados não leva somente a olhar o passado, mas também a estabelecer diálogos com ele, absorvendo a sabedoria dos ancestrais, que abriram caminhos para os novos tempos. (Rocha, 2011 p.34).

Essa noção de ancestralidade o professor colocava em prática nas caminhadas que fazia com os alunos pelo bairro. Durante os seis meses em que fiquei na escola fazendo as observações, tive oportunidade de acompanhar as turmas mais de uma vez nessas caminhadas.

30/09/2013 – Quando eu cheguei na escola o professor não estava na sala dos professores, então me sentei lá e fiquei esperando. Dali a pouco o professor surge na sala e brinca comigo: Onde é que você estava, Gabriela? Eu já estou dando aula... o horário dele mudou e agora ele tem os dois primeiros períodos em uma B20.

Fui para o pátio e eles estavam fazendo uma pesquisa, entrevistando as pessoas com as seguintes perguntas: Existe racismo? Existe preconceito? Você já sofreu preconceito? Qual a sua origem? O professor me explicou que eles construíram essas perguntas em uma roda de conversas em sala de aula. Depois de algum tempo entrevistando as pessoas na escola, o professor reuniu o grupo e organizou-os para sair da escola, combinou com os alunos o caminho que eles fariam e deu algumas instruções de como procederiam às entrevistas. Perguntei a ele como fazia com as autorizações e ele me explicou que no início do ano os pais assinaram uma autorização para saídas pelo bairro para o ano todo.

Combinou com os alunos que eles poderiam andar livres até chegarem a cada esquina, e que, para atravessarem a rua, deveriam esperar e atravessar todos junto com o professor. Assim, saímos da escola, os alunos radiantes, loucos para encontrar pessoas e fazer sua pesquisa. Uns saíram correndo na frente para serem os primeiros a interpelarem os transeuntes. Saímos pela Av. Nilo Wulf até a esquina do CECORES e fomos em direção à escola Vinicius de Moraes. Foram entrevistando todo mundo, até os alunos da auto-escola (CFC)³¹, que faziam aula de baliza na rua, eles interpelaram. Entraram no posto de saúde, onde até um menino foi atendido, pois na correria caiu e machucou a mão. Passaram pelo projeto Renascer da Esperança³² e a sua fundadora, uma líder comunitária de renome no bairro, veio correndo falar com o professor. Ela contou que na Esplanada tinha uma placa em

³¹ CFC – Centro de Formação de Condutores

³² A ONG Renascer da Esperança foi fundada em 1996 pela funcionária pública do DMLU, Rozeli da Silva, com o objetivo de acolher crianças e adolescentes que ficavam pelas ruas da comunidade da Restinga e desenvolve atividades em horários extraescolares para crianças e jovens de 3 a 17 anos.

homenagem a Zumbi dos Palmares, que a história da Restinga era também a história do povo negro e falou que achou muito legal a atividade do professor, que era muito importante os alunos falarem e escutarem sobre o racismo. Ela cumprimentou o professor e se colocou à disposição dos alunos para responder mais perguntas. A turma ainda andou pelo bairro mais um pouco e depois retornou à escola. Na escola, em uma roda, o professor combinou que na próxima aula iriam discutir as entrevistas (trecho do diário de campo, 30/09/2013).

Em outras caminhadas, os alunos foram encontrando outras pessoas importantes na comunidade que preservam a história do bairro, como o caso da dona Maria Clara e do Beleza, duas pessoas mais velhas que viram o bairro nascer e trazem na sua memória a história da Restinga. O professor me contou também o caso de uma das caminhadas em que eu não estava presente, quando encontraram um rapaz recolhendo o lixo e deu um problemão. Um dos alunos debochou dele e ele veio tirar satisfação. Esse foi, segundo o professor, um momento de aprendizado muito legal, porque nesse momento eles conversaram com o rapaz, ele tinha transtorno mental e os alunos demoraram a compreender, mas quando compreenderam se acalmaram. Então, ele conseguiu botar toda a raiva que tem das pessoas que debocham dele na rua para os alunos e isso fez parte de várias conversas nas aulas.

Outra forma de trabalhar as questões da ancestralidade e da origem dos alunos e do povo brasileiro eu observei na aula que descrevo a seguir:

Em 30 de setembro de 2013 fomos para a B10 e o professor iniciou o trabalho com um bingo. Distribuiu uma metade de folha de ofício e pediu que eles a dobrassem várias vezes. No final, ao abrirem a folha tinham 12 quadrados. O professor distribuiu também uma folha menor para que eles fizessem 12 bolinhas e enquanto os alunos faziam as bolinhas ele foi colocando as palavras no quadro.

Abacaxi, candomblé, bantos, Ibiúna, angola, acarajé, caxixi, yaki, peteca, batuque, caçula, guri, banzé, axé, pajé, exu, baobá, zã, bagunça, taba, timbó, beiju, zipu e dengoso.

Os alunos foram lendo as palavras e uns diziam que não sabiam o que era. Uma aluna gritou para o outro: ‘batuque tu sabe o que é!’ Ele respondeu: ‘Eu não, eu não sou batuqueiro.’ Os alunos tinham que escolher 11 palavras para preencher nos quadros e o 12º eles deveriam preencher com um x. O professor explicou que não tinha problema eles não saberem o significado das palavras porque eles iriam aprender durante o jogo. Um aluno perguntou por que o professor tinha escolhido aquelas palavras e ele explicou que essas palavras eram de origem africana e indígena e fazem parte da ancestralidade do povo

brasileiro. O professor falou também que ao invés de gritarem bingo os alunos gritariam iê! Iê é uma expressão da capoeira que significa pare. Ele explicou que na capoeira quem diz iê é o mestre, mas nessa brincadeira todos podem dizer iê. Em seguida o professor explicou que tirou as palavras dos livros do projeto “A cor da cultura” e que antes de falar as palavras ele lia o seus significados.

O jogo foi rolando e os alunos iam participando atentos, comentando as palavras e juntando os significados às palavras. Os alunos se divertiram muito, uma menina com feições indígenas a cada palavra de origem indígena se alegrava ao dizer que sabia o que ela queria dizer. O professor teve que pedir para que os alunos se acalmassem um pouco; disse que entendia o entusiasmo e euforia dos alunos, mas que precisava de um pouco de silêncio para explicar as palavras. Quando o professor falou que era um estilo de capoeira uma aluna gritou: ‘angola’ e levantou pulando e gritando iê, iê! Depois ao que o professor ia explicando outras palavras e os alunos pulavam e gritavam iê. Terminado o bingo e a leitura de todas as palavras, o professor pediu que eles colassem a folha em seu portfólio³³ e encaminhou a turma para o lanche.

Trabalhar a oralidade e a ancestralidade é um movimento de valorização de outras raízes brasileiras que não só a europeia. Uma possibilidade pedagógica de construção de conhecimento através dos valores civilizatórios africanos, como reivindica Munanga (2005).

4.6 Mais que um conteúdo – uma metodologia – uma visão de mundo

Que bloco é esse? Eu quero saber.
É o mundo negro que viemos mostrar pra você (pra você).
Que bloco é esse? Eu quero saber.
É o mundo negro que viemos mostrar pra você (pra você).
(Que bloco é esse? Ilê Ayê)

A primeira indicação que eu tive sobre o trabalho do professor Baobá, lá no início da pesquisa, quando pedi a indicação de um professor ao assessor da SMED para as questões étnico-raciais, foi que ele usava os valores civilizatórios africanos como metodologia de trabalho. Depois, logo nos primeiros contatos que tive com ele, o professor foi me explicando que não trabalhava as questões étnicas como um conteúdo, mas sim como metodologia. Ele

³³ O professor fazia com todas as turmas de B10 e B20 um portfólio; em uma revista velha os alunos iam colando as atividades feitas em aula e levavam pesquisas para casa para que tivessem uma interação com as famílias. Em casa, os alunos deveriam pedir ajuda a alguém para completar e enfeitar o portfólio.

utiliza os valores civilizatórios como método de trabalho, como forma de pensar e estruturar suas aulas. Segundo Baobá,

Trabalhar os valores civilizatórios como metodologia é um aprendizado pra mim também, por que tu pode colocar os valores civilizatórios no teu conteúdo e dizer: bom eu vou trabalhar os países africanos, ou vou trabalhar jogos africanos, vou trabalhar o círculo... tu pode... mas ai tu vai fazer um dia lá, fazer o círculo com as crianças, explicar para eles e tal, mas e nos outros dias todos tu chega e faz fila, trabalha em sala todos sentados um atrás do outro... ai tu não está trabalhando um valor civilizatório, tu estas ensinando o que é, mas tu não ta trabalhando um valor civilizatório como metodologia, como pedagogia mesmo, que te possibilita uma transformação (trecho da entrevista do professor Baobá).

A possibilidade de transformação, de mudança de paradigma e da ruptura com uma visão eurocêntrica de mundo por menor que seja foi o que ficou mais evidente na prática e nas falas do professor Baobá durante o meu trabalho de campo. Para ele, toda essa possibilidade era fruto de um processo de construção em sala de aula. Era evidente o esforço que ele fazia em suas aulas, nas suas posturas, para desconstruir com os alunos a ideia de superioridade ou inferioridade de um povo em detrimento a outros, de que o branco europeu é mais valioso. Esse processo de tentativa de desconstrução desse eurocentrismo hegemônico coloca o povo negro em outro lugar.

Tu não pode chegar trabalhando essas questões étnicas nessa perspectiva, tu tem que trabalhar primeiro os valores civilizatórios, primeiro uma desconstrução de que algo é melhor ou é por só por isso ou por aquilo, para depois entrar nessas questões; se não... isso sim é o que eu tenho visto e aprendido com o processo educacional, como pensar uma aula que tu vai trabalhar as questões étnicas, como pensar uma aula onde tu vai trabalhar a aprendizagem dessas questões tu tem que poder colocar o povo negro em um outro lugar antes e isso é uma construção, não é simples (trecho da entrevista professor Baobá).

Pensar então os valores civilizatórios como metodologia que incorpore nas aulas a filosofia do ubuntu, a circularidade, oralidade, ancestralidade, musicalidade e a corporeidade vai ao encontro ao que está estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana (CNE/CP nº3/2004), que salienta “que o processo de se educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade” (SILVA, 2011 p. 12). É uma postura pedagógica que busca outras formas de ver e valorizar o aluno. Uma postura que, conforme Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), “reclama novos afetos, uma nova forma de se

relacionar com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um ‘mesmo’ de mim”.

Porém, trabalhar os valores civilizatórios como metodologia que estruture as aulas não impossibilita que se trabalhe também as questões étnicas enquanto conteúdo. Os valores civilizatórios são uma dimensão maior; trabalhando os mesmos como metodologia estamos ampliando e mudando de perspectiva a discussão sobre as questões étnicas, mas podemos também trabalhar conteúdos como a dança, a capoeira, peteca ou outros conteúdos da cultura corporal africana e indígena a fim de dar também visibilidade a essas culturas. Conforme o professor Baobá: “Pode fazer? Pode... eu adoro fazer, trabalhar máscaras, trabalhar danças... pode e é legal pra caramba por que ai tu dá corpo para aquilo, mas não adianta só tu dar corpo se não tiver espírito” (trecho da entrevista do professor Baobá). E é através dessa união de corpo (conteúdo) e espírito (valores civilizatórios como metodologia) é que vai se construindo no dia a dia em sala de aula as mudanças e transformações. Um exemplo disso aconteceu na turma BP. No início do ano, quando o professor começou o trabalho com a turma, quase nenhum aluno se autodeclarava negro, ao preencherem formulários no quesito raça/cor eles colocavam: moreno, sarara; mesmo que fenotipicamente muitos pudessem ser vistos como negros; e ao final do ano, depois de todo o trabalho e discussão feita em aula, muitos já se autodeclararam negros.

Chegava na hora de dizer quem era negro quem era branco, de preencher um papel que perguntava raça/cor, na primeira vez quase ninguém se diz negro; tem pardo, tem moreno, tem branco, tem morena, menos negro; já na segunda vez a grande maioria se diz negro, isso bastante tempo depois... e além de se dizer negro ainda reforça a questão quando alguém não se diz negro. Fala: ah mas se eu sou negro e sou mais claro que tu? Ai entra a questão que negro não esta só na cor da pele, mas na questão de valorizar a sua ancestralidade, o seu pai, a sua mãe... (trecho da entrevista do professor Baobá).

Segundo Sacristán (1995, p. 84), “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”. Nesse sentido, acredito que a postura pedagógica do professor Baobá de usar os valores civilizatórios como metodologia de trabalho serve como uma ruptura e uma tentativa de construção de outra visão de mundo. Uma visão de mundo que aponte para a possibilidade da diversidade sem hegemonias, de um mundo mais solidário, sustentável e pacífico. E também se estabelece como uma possibilidade de enegrecer a educação, como se refere Silva (2010). Para essa autora,

[...] e importante desde cedo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola da qual todos somos tributários. Com o enegrecimento da educação se propõe uma escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária (Silva, 2010, p.41).

A ideia de enegrecer a educação se aproxima da visão afrocêntrica de africanizar ou reaffricanizar a ciência e a educação. Asante (1990) reflete sobre a importância de se adotar pensamentos e procedimentos oriundos dos princípios e valores africanos para orientar a produção científica e de se reconhecer os conhecimentos retirados da sabedoria africana que foram assimilados pela ciência ocidental. A prática do professor Baobá é embasada na teoria afrocêntrica e tenta trazer para o cotidiano da escola esses princípios e valores africanos, numa tentativa de que os próprios alunos possam contar suas histórias.

Muito mais do que simplesmente ser incluída como conteúdo no currículo, as questões étnico raciais podem e devem, como nos mostra o exemplo do professor Baobá, servir de metodologia para a prática pedagógica; possibilitando a vivência de novos valores, construindo novas e diversas visões de mundo. De um mundo mais justo, solidário, afetivo e de paz.



Imagem 9 – Totem - escultura em madeira - obra cedida por Adelson Santana

5 IDE – OS LIMITES PARA O TRABALHO COM AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS NA RME-POA

“É mais difícil quebrar um preconceito do que um átomo”
Albert Einstein

Analisando os dados que emergiram da etnografia e dos questionários, alguns limites para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola ficaram em evidência. Entre eles, a dificuldade de se estabelecer um trabalho coletivo, principalmente que abranja esse tema, as dificuldades do dia a dia da escola e sua rotina, o discurso dos professores de não terem formação para tratar do tema, o conceito de igualdade relatado pelos professores e o fato de a lei 10.639/03 e a 11.645/08 serem políticas de direito, mas ainda não serem políticas de fato, que se concretizem na prática. Sendo assim construí as seguintes categorias para discutir esses limites: a solidão e os atropelos da escola; a carência na formação; igualdade x equidade; lei de direito, mas não de fato; e a estrutura e visão da escola.

5.1 Solidão e os atropelos da escola

Refletindo sobre as escolas por onde já trabalhei nos meus 15 anos de docência e sobre tantas outras com que de uma forma ou de outra tenho tido contato, além de me basear no que eu observei na escola Tinguerreiros, me atrevo a afirmar que o trabalho coletivo é algo muito escasso. Poucas são as escolas em que eu observei um trabalho coletivo efetivo, não que não exista em nenhum lugar, que alguns professores não estabeleçam pequenas parcerias, mas no geral é muito difícil. Esse foi um dos limites apontados pelo professor Baobá para o trabalho com as questões étnico-raciais, segundo ele, o maior limite é “a falta de parceria para abordar a temática, principalmente com uma fala presa ao discurso da democracia racial. Que sabemos que é uma falácia e que serve como zona de conforto” (trecho da entrevista do professor Baobá).

Ao me descrever um trabalho que estava realizando com uma turma de B10, o professor lamentou a falta de parceria para poder dar continuidade ao trabalho.

Na sala de educação física o professor me mostrou os jogos de tabuleiro que estava construindo com os alunos. O jogo é sobre a Restinga, cada dupla ou grupo foi construindo o seu jogo com a ajuda das famílias. A ideia seguinte era colocar todos os jogos na roda e no coletivo construir um único jogo. Mas o professor me explicou que é difícil, pois não conseguiu estabelecer uma parceria com a professora referência e também não acha certo passar todas as aulas de educação física na sala (trecho do diário de campo 9/9/2013).

Nos seis meses em que eu fiquei fazendo o trabalho de campo na escola Tinguereiros pude perceber que a troca entre o professor e as professoras referências era muito pequena. Apenas em uma turma de B10 eu notei a tentativa de se estabelecer uma parceria de trabalho. Já na turma BP pelo contrário muitas vezes a postura da professora referência demonstrava o quanto ela não via a necessidade de se estabelecer um trabalho coletivo. Essa dificuldade de parceria, de realizar trocas e ter um projeto em comum para o aluno foi um dos pontos que o professor Baobá falou mais de uma vez nas nossas conversas e na entrevista.

[...] A parceria com os colegas é algo que pra mim incomoda abruptamente, muito muito, por que ela passa sempre pelas afinidades pessoais e não deveria, elas deveriam ser profissionais e as afinidades nos facilitarem... o que que eu digo com isso... é que eu acho que a parceria deveria ser algo quase que obrigatória, tu não deveria trabalhar sozinho nunca, deveria estar sempre trabalhando com os outros professores... isso não significa morrer de amores pelos outros professores nem concordar com tudo... um dos grandes problemas do Brasil é que se inventou essa história de que o conflito é ruim... e o conflito é bom... se tu for ético se tu tiver na perspectiva do trabalho, quando eu digo conflito, conflito teórico porque dai parece assim se eu não concordo contigo 100% a gente não pode trabalhar junto e eu discordo disso porque a gente não precisa fazer tudo igual trabalhar junto não é isso... é trabalhar com as diferenças, com as divergências mas ter um objetivo comum que é a criança e que é a proposta educacional [...] (trecho da entrevista do professor Baobá).

Esse individualismo dos professores é chamado de “umbiguismo” no trabalho de Bossle e Molina Neto (2009); esses autores apontam o umbiguismo como um individualismo onde o professor seria o centro das ações e não os alunos ou a prática pedagógica. Esse conceito corrobora para a solidão de que fala o professor Baobá.

Se na prática pedagógica em geral na escola nos deparamos com o individualismo e a solidão dos professores, quando nos referimos às questões étnico-raciais esse individualismo ainda é maior. Nas escolas em que encontramos trabalhos com essas questões, raramente é um trabalho do coletivo da escola, mas normalmente são iniciativas individuais que às vezes contagiam alguns poucos colegas. Segundo uma professora que trabalha em uma escola da RME POA que é conhecida pelo trabalho com as questões étnicas, esse reconhecimento é falso, pois não é um trabalho da escola e sim o trabalho de algumas pessoas. No início da

pesquisa, cheguei a fazer algumas observações na escola, mas depois optei por ficar somente na escola Tinguerreiros. Apesar de essa escola ter até livros publicados sobre a temática com experiências da escola, percebi nas observações que fiz que esse trabalho era em grande parte de uma professora que havia se aposentado e que atualmente não perpassa a educação física.

Na escola Tinguerreiros, o trabalho com as questões étnico raciais também é realizado por alguns poucos professores. O diretor Mandela, falando sobre o trabalho na escola com essas questões, aponta:

Olha... infelizmente, embora a gente tenha colocado no ppp , infelizmente são ações mais pontuais, têm alguns professores que trabalham isso. Já se colocou em reuniões pedagógicas, se tentou, mas simplesmente é aquela coisa, é uma cultura que ainda está difícil de mudar, que tem que ser pela persuasão, mas é difícil do professor na sala de aula trabalhar (entrevista do diretor Mandela).

O segundo fator limitador para uma prática pedagógica que inclua as questões étnicas eu denominei de os atropelos da escola. São elementos que fazem parte da rotina das escolas e que eu observei tanto no trabalho de campo da etnografia quanto na minha prática pedagógica ou nas visitas às escolas. A rotina das escolas municipais de Porto Alegre não difere muito entre elas. Nas várias visitas que fiz às escolas para entrega e coleta dos questionários pude observar que quase todas convivem com a falta de professores. Na escola Tinguerreiros, esse também era um problema. Em um trecho do artigo sobre auto etnografia, Bossle e Molina Neto (2009) descrevem uma cena em uma escola do município de Porto Alegre e as consequências dessa falta de professores nas aulas de educação física:

Estávamos sentados na sala dos professores esperando soar o sinal para iniciar a aula, às sete horas e trinta minutos, quando a coordenadora de turno nos falou que precisaríamos ficar com mais duas turmas de estudantes além da prevista no horário. A justificativa foi que faltariam quatro professores na escola pela manhã. Assim, já no primeiro módulo de aula estávamos com três turmas de mais ou menos vinte estudantes cada uma, esforçando-nos para contornar o 'caos' em que estava nosso espaço de aula – o pátio (Bossle e Molina Neto, 2009 p. 139).

Na escola da Restinga eu não observei com o professor Baobá esse problema, mas na escola onde trabalho já vivenciei essa mesma situação mais de uma vez. Para poder contornar a falta de professores e não dispensar turmas, muitas vezes as aulas de educação física ficam sobrecarregadas com mais de uma turma, o que compromete todo o planejamento e a prática pedagógica. Essa prática também foi constatada por Molina Neto et al no relato de professores iniciantes.

A professora Julieta nos fez um relato que vem ao encontro de tal constatação. Durante nossas visitas e observações, ela nos contou que a escola sofre constantemente com a falta de professores. Desde que iniciou a lecionar lá, é mais comum haver a falta de pelo menos um professor por dia do que estarem todos na escola. Desta forma, o quadro-horário das turmas e das aulas é sempre uma incógnita. Com isto, muitas vezes Julieta entrou em sala de aula para preencher a lacuna de um colega ausente, abrindo compulsoriamente mão dos horários destinados ao planejamento do ensino e do tempo para estudar. Em consequência de fatos como esse, ela planeja suas aulas em casa, no seu tempo livre. Segundo suas próprias contas, nesse ano, já acumula 43 períodos a mais de trabalho para dar conta de aulas de um colega que esteve ausente do trabalho. Além disso, com frequência, dado ao fato de ser uma professora iniciante, Julieta é "convidada" a dar conta de duas turmas ao mesmo tempo (Molina Neto et al, 2013).

Se por um lado, durante os meses de trabalho de campo, eu não presenciei o acúmulo de turmas para o professor Baobá, por outro, mais de uma vez cheguei na escola e ele não estava na turma que deveria estar, pois tinham trocado seu horário.

Falando sobre a escola, o professor comentou como é ruim e difícil, pois dificulta o trabalho, o fato deles estarem sem horário fixo. Segundo ele, tu nunca sabes se vai ter essa ou aquela turma, se tens um ou dois períodos, porque esse ano a escola está sempre reorganizando os horários (trecho do diário de campo 30/9/2013).

O ano de 2013 foi um ano eleitoral nas escolas da rede municipal de Porto Alegre, o que, em algumas, foi motivo de alvoroço e atropelos nos seus dia a dia. Na escola Tinguerreiros não foi diferente. Em função da disputa eleitoral, surgiram até denúncias na SMED e o clima muitas vezes era tenso. Isso acabava afetando o trabalho do professor Baobá. Primeiramente, com a troca constante de horários, que acontecia entre outros motivos para adequar a carga horária dos professores; e também, devido a ele ser amigo do diretor, alguns professores o ligavam à gestão atual e acabavam boicotando seus projetos.

5.2 Carência na formação

Muitos professores afirmam não trabalharem as questões étnicas por falta de formação. Essa afirmação pode até servir como uma desculpa para a falta de abordagem dessa temática, mas não podemos ignorar o fato de que realmente não vemos essas questões abordadas nas universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Essa é uma realidade que perpassa não só as faculdades de educação física, mas a maioria dos cursos de licenciatura das mais diversas áreas. Esses cursos estão longe de tratar temas que reflitam o dia a dia dos alunos e alunas e que estejam conectados com suas realidades.

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos (GOMES, 2011 p.43).

Examinando os currículos atuais de algumas das universidades gaúchas³⁴ de onde são oriundos os professores da RME POA, entre elas: UFRGS, UFSM, UFPEL, UNISINOS, PUC RS, IPA e ULBRA, percebe-se que ainda hoje, onze anos após a promulgação da lei 10.639/03, temos poucas referências a esse tema nos seus currículos. Com exceção da UFPEL, que no seu projeto pedagógico do curso de Educação Física de 2013 faz referência explícita a lei 10.639/03 e aponta que, “a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, requer um professor conhecedor e atento às questões de relações étnico-raciais (lei nº 10.639, 3002)” (Pelotas, 2013); e da UNISINOS que tem em seu currículo além da disciplina de capoeira, as disciplinas de “cultura, diferença e educação”, “Afrodescendentes na América Latina”, “Povos Indígenas na América Latina” e “Educação das relações étnico raciais e culturais na escola básica”; nas outras instituições não encontramos nas ementas das disciplinas nenhuma ênfase nessas questões. No currículo para ingressantes em 2014 do IPA e no da UFSM consta apenas a disciplina de capoeira; a UFRGS oferta uma disciplina denominada “Seminário Educação e Movimentos Sociais” de 2 créditos eletivos; e nos demais currículos das licenciaturas da PUC RS e ULBRA não consta nem uma disciplina que na ementa aborde as questões étnico-raciais de alguma forma. Estes dados vão ao encontro do que Gomes (2011) aponta,

³⁴ Ver os currículos consultados nos anexos.

[...] tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores (as) ainda precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores (as) da educação básica. Indo mais longe, a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais. Uma visão, enfim, que coloca sob suspeita as análises e reflexões que discutem a aprendizagem como prática cultural, o caráter educativo dos movimentos sociais, a força emancipatória das lutas sociais em prol da educação, no final do século XX e início do século XXI, e os diferentes espaços nos quais o processo educativo acontece. (GOMES, 2011 p. 44)

Os currículos analisados nesta pesquisa são currículos atuais, que provavelmente não correspondem ao que os professores participantes desta pesquisa tenham vivenciado; mas parto da premissa que, ao longo dos anos, os currículos tenham sido revisados e aprimorados; portanto, se nos atuais não encontramos quase referência às questões étnicas, fico me questionando se encontraríamos nos antigos.

Nas respostas aos questionários citados no capítulo do Caleidoscópio, encontra-se referência à falta de formação de alguma forma, em 26 questionários. Quando perguntados sobre se já haviam realizado alguma formação sobre o tema, somente dois professores se referiram à sua formação inicial; um deles afirmou “ter participado de algumas atividades em eventos locais e regionais na época da graduação” (resposta do questionário 131, professor autodeclarado branco, com 4 anos de SMED) e o outro na UNISINOS, “sim, fiz formação na universidade quando da minha formação acadêmica...” (resposta do questionário 9, professor autodeclarado negro, com 7 anos de SMED). Além destes, mais duas respostas falam de formação em nível de pós-graduação; uma na FAPA, no pós em cultura afro-brasileira e a outra na FACED/UFRGS em educação para a diversidade. O restante das respostas trazem outros tipos de formação continuada³⁵.

Dentre as falas sobre a falta de formação nos questionários, duas delas estão relacionadas à pergunta sobre como as políticas para as relações étnico raciais se refletem na prática pedagógica dos professores; “timidamente, por falta de formação” (resposta do questionário 73, professora autodeclarada multirracial, com 14 anos de SMED) e “não vejo, além das leis citadas, políticas claras para a educação inclusiva e antirracista. Nunca tive uma

³⁵ Para ver formações consultar quadro em anexo.

formação específica para discutir essas questões, nem soube que há políticas públicas que foram ou serão implementadas na nossa secretaria” (resposta do questionário 22, professor autodeclarado branco, com 6 anos de SMED). As outras falas são encontradas em resposta à pergunta se os professores trabalham algum conteúdo da cultura corporal afro ou indígena. Nessas respostas os professores alegam não trabalhar por falta de formação, conhecimento e familiaridade com o tema; ou, mesmo que afirmem trabalhar esses elementos enfatizam não terem tido formação para tanto. Deste segundo grupo, destaco algumas respostas: “sim trabalho, mas de modo teórico... Gostaria de fazer mais, mas tenho limitações de formação para articular melhor a questão com práticas regulares” (resposta do questionário 95, professor autodeclarado negro, com 11 anos de SMED); “sim, já trabalhei capoeira, embora não tenha formação para isso” (resposta do questionário 62, professor autodeclarado branco, com 4 anos de SMED); “não faço mais por desconhecimento de elementos que me auxiliem em minha proposta pedagógica, falta minha e da minha formação” (resposta do questionário 74, professor autodeclarado branco, com 16 anos de SMED); e “trabalho capoeira, maculelê, puxada de rede e samba de roda. Trabalho com estes porque sou capoeirista há 16 anos e estes quatro elementos compõem o universo da capoeira. Não tive formação a respeito na graduação. Meu preparo foi fora dos bancos escolares e, por esse motivo, compreendo a dificuldade dos meus colegas em trabalhar com a temática da afro-descendência. A universidade não prepara para isso. Além da minha formação como capoeirista, cursei a disciplina ‘Capoeira I’ na UFBA para tentar suprir falta de conhecimento teórico gerado pela má formação propiciada pela maioria de nossas universidades no que se refere à cultura corporal afro e indígena” (resposta do questionário 40, professora autodeclarada branca, com 4 meses de SMED). Essas respostas apontam para o fato de que o discurso da falta de formação não é uma mera desculpa para os professores não realizarem as atividades, pois muitos já vêm realizando, mas sim uma realidade que dificulta a inclusão dessa prática.

Os dados acima apresentados são similares aos encontrados em uma pesquisa realizada há quase trinta anos atrás. Em pesquisa sobre o preconceito na escola, de 1988, a pesquisadora do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, Vera Moreira Figueira, constatou que todos os professores entrevistados,

declararam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião de seus cursos de formação profissional ou nas escolas onde lecionaram. Ou seja, os cursos de complementação pedagógica (nos casos de professores com nível de escolaridade superior) ou os cursos de formação (equivalente ao segundo grau) não dedicam qualquer ênfase, ou ainda, desconhecem a especificidade da questão racial brasileira. (SANT'ANA, 2005 p.56)

Depois de tanto tempo esse quadro não avançou muito, ainda encontramos uma carência muito grande na formação quando o assunto são as questões étnico-raciais. Autores como Gomes (2011) e Munanga (2005) vêm alertando para essa falta de preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Após a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, muitos cursos e seminários sobre o tema surgiram. Os núcleos de estudos afros-brasileiros das universidades públicas e privadas do País têm realizado diversos cursos e disciplinas, têm organizado seminários, produzido materiais didáticos e pesquisas. “No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores (as)” (GOMES, 2011 p.41).

Se em algumas áreas já são encontrados materiais didáticos e pesquisas que possam ajudar e respaldar a prática pedagógica dos professores, mesmo que ainda em número insuficiente, na educação física esse panorama ainda é muito ruim. Em pesquisa aos bancos de dados da CAPES, SCIELO e algumas revistas científicas da área realizada em 2013, os números não são muito encorajadores. Nos bancos de teses e dissertações da Capes encontrei 167 teses ou dissertações sob o marcador relações étnicas e educação. E sob o marcador relações étnico-raciais e educação física constam 9 trabalhos, entre teses e dissertações, Bento (2012); Moreira (2008); Simão (2005); Maranhão (2009); Santos (2007); Monteiro (2009); Castilho (2008); Pacífico (2011); Silva (2005), sendo que somente os estudos de Maranhão (2009); Moreira (2008); Santos (2007) e Bento (2012) são específicos na educação física. A dissertação de Bento (2012) tematiza a prática social de jogos de origem ou descendência indígena e africana no contexto das aulas de Educação Física, buscando compreender os processos educativos que aconteciam nessa prática. No trabalho de Maranhão (2009), o autor apresenta uma experiência de implementação da lei 10.639/03 através da utilização de jogos de origem e/ou descendência africana em aulas de Educação Física; Moreira (2008) faz um estudo sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no ensino da Educação Física em escolas de Salvador; enquanto Santos (2007) traz a perspectiva dos alunos negros nas aulas de educação física. Os outros versam sobre livro didático e o ensino de ciências, preconceito e discriminação nas aulas de geografia, abordagens da linguagem e diálogos das relações

étnico-raciais em sala de aula e as relações de famílias negras da comunidade rural do Mato Grosso com a educação escolar. Dentre os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrei 26 artigos que se relacionavam ao marcador o negro e educação e também 26 artigos com o marcador educação e relações étnico-raciais. Mas nenhum que relacionasse o tema à educação física.

No banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), encontrei 14 artigos sob o marcador “o negro e a educação”; nessa relação encontra-se um artigo voltado para a educação física, (SANTOS; MOLINA NETO, 2011). Pesquisando relações étnicas e educação, encontrei 11 artigos; e novamente entre esses apareceu o artigo de Santos e Molina Neto. Quando o marcador usado foi educação física e as relações étnico-raciais, dois artigos foram relacionados; mas somente um, o de Santos e Molina Neto, realmente tratava da área da educação física. O outro era sobre a relação entre corpo e educação na análise de um filme.

Além dos bancos de dados da Capes e Scielo, realizei uma pesquisa em algumas revistas na área da educação física. Na revista Movimento, com relação às questões étnico-raciais, encontrei somente um artigo, que fala dos estereótipos raciais na sociedade brasileira a partir do futebol (ABRAHÃO; SOARES, 2011). Quando pesquisei sob o marcador o negro e a educação física, 14 artigos foram relacionados, mas com exceção do artigo de Piccolo (2010), que trata dos jogos e o preconceito racial na pré-escola, não encontrei estudos específicos que tratem das questões étnico-raciais na educação física escolar. Esse é um dado importante, pois corrobora a constatação de falta de formação que afirmam os professores das escolas. Na revista Motriz, para o marcador relações étnico-raciais nenhum item foi relacionado; enquanto para o marcador “o negro e a educação física”, quatro itens apareceram. Desses quatro itens, dois eram os anais de congressos de Motricidade Humana; e dos restantes, um falava sobre o comportamento das torcidas organizadas e outro sobre o futebol feminino nas olimpíadas de Pequim. Não encontrei então nenhum artigo que relacionasse as questões étnico-raciais e a educação física escolar. O que também aconteceu em relação à revista Pensar a Prática. Dos quatro itens relacionados ao marcador “o negro e a educação física”, um deles era relacionado ao futebol (ANJOS, 2007); um à capoeira, (FALCÃO, 2004); e os outros dois relacionavam-se ao corpo: corpo e feminilidade (SILVA e GOELLNER, 2008) e corpo e imaginário (SILVA e GOMES, 2008). Na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), não foi relacionado nenhum item sob os marcadores relações étnico-raciais, o negro e a educação física ou negritude; quando o marcador foi “o negro”, dois artigos apareceram: um de Abrahão e Soares (2009) que fala sobre o negro no futebol; e

outro de Mwewa e Vaz (2008) sobre a capoeira. Ainda pesquisei na RBCE sob o marcador “racismo”, onde o único item relacionado foi o artigo de Mariante Neto et. al (2010), que aborda a trajetória de Muhammad Ali.

Na revisão das publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram encontrados 11 artigos relacionados à temática relações étnico-raciais, mas nenhum aborda a educação física.

O número irrisório de trabalhos sobre a temática racial na educação física é mais um dado que corrobora com a afirmação do professor Baobá, de que estamos muito distante dessa discussão. Segundo ele,

dentro da educação física nem se fala nisso, por que isso nem existe na educação física, nas poucas formações que eu pude ir da educação física [...] não tem discussão é como se isso não passasse pela educação física; por que no meu tempo de graduação isso passa longe da academia também, e na realidade eu acho que isso está tão perto da educação física [...] são diversos motivos mas tem um que pra mim é o principal... porque está no corpo [...] (trecho da entrevista do professor Baobá).

Analisando a revisão feita nos bancos de dados da CAPES e nas revistas acima citadas, fica evidente que os programas de pós graduação da educação física não estão se preocupando com o estudo dessas questões na escola. O que é muito preocupante, pois a diversidade étnico-racial faz parte do cotidiano das escolas. Como diz o professor Baobá, ela está impressa nos corpos dos nossos alunos e alunas, portanto precisamos de elementos que formem os professores para lidar com essa diversidade e as problemáticas que possam decorrer dela.

5.3 Igualdade X Equidade



Imagem 10 – Igualdade x justiça

Fonte: africapaz.blogspot.com.br

Como ilustra a figura acima, igualdade não significa justiça. Essa é uma confusão que muitas vezes atrapalha o trabalho com as questões étnico-raciais. Nossa sociedade não é igual e nem justa, mas no discurso de muitos professores o fato de tratarem os alunos com igualdade garantiria uma educação antirracista. Pretendo discutir neste tópico que, para além da igualdade precisamos garantir a equidade nas nossas ações pedagógicas. E tratando-se das questões étnico-raciais isso é extremamente relevante devido à desigualdade construída ao longo dos anos. “Geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças, a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético” (Abramowicz; Oliveira e Rodrigues, 2010, p.91). Esse ocultamento da diversidade e uma visão distorcida das relações étnico-raciais fomentam a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados na sociedade. Segundo Abramowicz; Oliveira e Rodrigues (2010), “o ocultamento da diversidade produz a imagem de um brasileiro cordial, que trata todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças”.

O debate em torno da diferença entre igualdade e equidade é um tema complexo e atual³⁶ que perpassa diferentes áreas, entre elas o direito, a economia, a sociologia, a filosofia, a saúde e a educação. Na área da saúde e da educação “a equidade se traduz na focalização e discriminação positiva de grupos de risco” (Nogueira, 2004). Esse dois conceitos aparentemente semelhantes, podem apontar para visões diferentes nas políticas públicas. Kawachi et al (2002) enfatizam o fato de que “igualdade e desigualdade são conceitos mensuráveis, que se referem a quantidades passíveis de serem medidas. Por sua vez, equidade e iniquidade são conceitos políticos, que expressam um compromisso moral com a justiça social”. Discutindo as questões de saúde e de políticas do SUS, Pontes et al (2009), afirmam:

Por meio do princípio da equidade, objetiva-se diminuir as desigualdades, porém não significa que seja sinônimo de igualdade, apesar de todos terem direito de acesso aos serviços, independente de cor, raça ou religião e sem nenhum tipo de privilégio, as pessoas não são iguais e, por isso, têm necessidades distintas (PONTES et al, 2009 p.501).

Aristóteles já dizia, “não há nada mais desigual do que tratar igualmente aqueles que são diferentes”, sendo assim, a equidade significa tratar diferentemente aqueles que são diferentes para garantir e promover uma igualdade posterior.

Quando questionados se consideravam praticar uma educação antirracista vinte e cinco professores que responderam sim justificaram praticar essa educação anti racista pois usavam o critério da igualdade. Entre eles, os exemplos a seguir: “tratando e exigindo que todos sejam tratados da mesma maneira” (resposta questionário 91, professora autodeclarada branca, com 7 anos de SMED); “promovendo a igualdade, o respeito e o diálogo” (resposta questionário 128, professor autodeclarado branco, com 14 anos de SMED); “todos têm os mesmos direitos e deveres” (resposta questionário 121, professora autodeclarada branca, com 5 anos de SMED); “no tratamento igualitário a todos os alunos em todas as situações” (resposta questionário 109, professor autodeclarado branco, com 17 anos de SMED); “tratando todos da mesma maneira” (resposta questionário 46, professora autodeclarada branca, com 1 ano de SMED). Refletindo sobre os conceitos de igualdade e equidade e analisando as respostas dos professores considero que elas não são sinônimos ou não caracterizam uma educação antirracista. É preciso mais do que tratar todos com igualdade para se garantir um ambiente justo, livre de preconceitos e discriminações, precisamos problematizar as questões e ter um

³⁶ Sobre esse debate ver discussão de Nogueira em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets->

olhar diferenciado para cada aluno. Isso não significa dar privilégio a uns em detrimento de outros, mas ter a sensibilidade de olhar e entender as diferenças e histórias de cada aluno. O professor Baobá, ao conversar sobre o tema afirmou:

As pessoas sempre dizem que não importa a cor da pele, que todos são iguais ou tratados com igualdade. Eu uso o conceito de equidade do SUS. Nós não somos iguais e temos que ser tratados e vistos de forma diferente. Eu não posso tratar a aluna X (aluna negra que a mãe saiu agora da cadeia) igual aos outros, precisa de um olhar diferente (trecho do diário de campo 23/09/2013).

Além disso, a escola produz um discurso baseado na igualdade de todos os alunos. Através desse discurso, os agentes pedagógicos acionam mecanismos de poder que fixam um determinado modelo de sociedade, todos aqueles que se desviam desse modelo são punidos (Abramowicz, Oliveira e Rodrigues, 2010).

Levando em consideração as colocações de Abramowicz, Oliveira e Rodrigues, (2010), refletindo sobre a afirmação do professor Baobá e pensando no conceito de equidade do SUS, onde se procura dar uma atenção especial para as pessoas mais desfavorecidas, oferecendo mais e melhor para quem mais precisa, buscando justiça social e igualdade, mas tendo em mente que partimos de diferenças; penso que na escola também podemos e devemos usar esse conceito de equidade. A escola precisa dar visibilidade às questões étnico-raciais, e para isso é importante a equidade de representações. Para o assessor das relações étnico raciais da SMED, o trabalho com a noção de equidade está vinculado à formação. Enquanto não tivermos uma formação que nos torne sensíveis para essas questões, continuaremos tornando-as invisíveis.

Entendo que a instrução de nível superior não prepara os graduados para que tenham uma atuação mais ligada às questões da ética e da equidade na prestação do trabalho de educação no serviço público. Infelizmente, a conduta dos professores, em suas graduações, poderia ter uma abordagem mais profunda em disciplinas ligadas a questões da ética e nos conceitos ligados a equidade, principalmente, no que tange a políticas de reparação social e as mazelas geradas por seu não fazer (entrevista com o assessor mestre Griô Aprendiz).

5.4 Uma política de direito mas não de fato

A lei 10.639/03 é fruto de longas e intensas mobilizações dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro. A educação era um elemento central de mobilização do

movimento negro, que principalmente após a criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, passa a pressionar o governo para a implementação de políticas de valorização da população negra (Dornelles, 2010). Na época da formulação da Constituição Federal de 1988 apresentaram algumas propostas que não foram incorporadas no texto final da Constituição.

Entre as propostas apresentadas pelo movimento negro, no que se refere à educação, o principal debate em torno da educação é o de que o currículo escolar deve incluir o negro como sujeito na história do Brasil e a história do negro na África, atuando de forma crítica em relação a lógica hegemônica da homogeneidade. Por isso, a necessidade de que o texto constitucional garanta que a história e a cultura do negro e do índio sejam tratadas nos níveis da educação brasileira (Dornelles, 2010, p.43)

Durante o processo de elaboração da LDB de 1996, mais uma vez o movimento negro apresenta propostas que resgatem e valorizem a história e cultura do negro brasileiro. Representados pela senadora Benedita da Silva (PT/RJ), o movimento

[...] apresenta e defende propostas de reformulação do ensino de história do Brasil e a obrigatoriedade em todos os níveis educacionais da “História das Populações Negras no Brasil”. As duas propostas são negadas com a justificativa de que uma base nacional comum para a educação torna desnecessária a existência de uma garantia e espaço exclusivo para a temática (Dornelles, 2010 p.44).

Nessa conjuntura, em 2003 finalmente o governo brasileiro promulga a lei 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e de seus descendentes nas escolas. Gusmão (2008) afirma que a legislação é uma produção social localizada no tempo e no espaço, e é resultado de tensionamentos entre necessidades e interesses sociais e históricos. Sendo assim, a lei 10.639/03 é fruto de um avanço histórico, tecnológico e social (Souza, 2009). Segundo a autora,

a lei 10.639/03 referenda uma conquista histórica, de ativistas e militantes, que há muito vêm trabalhando para a efetivação de políticas afirmativas. Demanda esta que, após sua legalização, apresenta-se como política obrigatória para todas as escolas da rede escolar brasileira (Souza, 2009 p. 91).

Porém, o fato de termos uma lei sancionada não significa que de fato ela seja aplicada. Analisando os dados do trabalho de campo, os questionários e as referências teóricas sobre o tema, me atrevo a dizer que precisamos avançar muito ainda para a implementação efetiva da lei nas escolas. Sobre essa distância entre a legislação e sua implementação Souza afirma:

a LDB é a maior lei da educação. E dela, partem as demais leis voltadas para as reformas educacionais. Mas quantas e quantas leis são criadas e nunca conhecidas pela sociedade ou colocadas em prática? Enquanto conteúdo, raramente qualquer lei é discutida em sala de aula. Precisamos coletivamente despertar corações e mentes para que as legislações não permaneçam só no papel por muitos e muitos anos (Souza, 2009 p.35).

Nas escolas municipais de Porto Alegre, encontramos várias experiências de professores que se encaminham para a implementação da lei, algumas delas eu fiquei conhecendo através dos relatos das escolas nos dois fóruns Ubuntu que assisti. Mas mesmo com essas várias experiências, a lei e o trabalho com as questões étnico raciais ainda está distante da comunidade escolar como um todo e de muitos professores especificamente. Conforme o que foi apresentado no capítulo 3, Caleidoscópico, dos 131 professores que responderam aos questionários desta pesquisa, 36 afirmaram não conhecer as leis 10.639/03 e 11.645/08, o que representa menos de 30%. Esse número é até relativamente pequeno demonstrando que os professores de educação da física da RME que participaram desta pesquisa em sua maioria conhecem as leis em questão, porém quando se trata de pô-las em prática essa estatística não se mantém. Somente 61 professores, o que corresponde a 46,5%, afirmaram trabalhar elementos da cultura corporal afro ou indígena e abordam a temática étnico-racial, o que caracterizaria uma experiência de implementação da lei. Me pergunto o que faz com que os restantes 23,5% dos professores que conhecem as referidas leis não as coloque em prática em suas aulas. Seria pelos limites já analisados anteriormente (falta de formação, solidão ou atropelos na escola, ideal de igualdade) ou também por falta de uma política clara da secretaria de educação do município?

Porto Alegre, como já citei anteriormente no capítulo da Ancestralidade, foi uma das cidades pioneiras na inclusão de leis com o intuito de uma educação antirracista³⁷. Em 2003, após a promulgação da lei 10.639/03 foi criada na SMED POA a Assessoria Pedagógica de Relações Étnicas; e em 2006, mediante uma portaria, foi instituído o Grupo de Trabalho em Relações Étnicas (GTRE). O grupo surgiu da necessidade naquele momento de ter um grupo de formadores para dar continuidade à execução do projeto “A Cor da Cultura”³⁸ para a

³⁷ Em 1999, lei municipal nº 8423 institui o conteúdo "Educação Antirracista e Antidiscriminatória" nas escolas de 1º e 2º grau do município.

³⁸ **A Cor da Cultura** é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. <http://www.acordacultura.org.br/>

formação de professores. Reuniram-se quinze professores das mais diversas áreas que já tinham uma produção de conhecimento sobre temas como a educação antirracista e anti discriminatória para se tornarem formadores e consultores com função deliberativa para as ações da Assessoria. A constituição do grupo e o nome de seus participantes foi publicado no diário oficial de Porto Alegre no dia 26 de agosto de 2008, designados pela portaria 697 de 13 de agosto de 2008. Nesse período, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre teve um momento de investimento na implementação e no acompanhamento do cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08. Na época de criação do GTRE, a assessoria queria que o cumprimento da legislação fosse um compromisso da escola e não só de alguns professores; que fosse um compromisso da Rede Municipal de Ensino e não só de algumas escolas. Segundo a assessora da época, o desenvolvimento de uma educação antirracista e o estudo das relações étnico-raciais passa pelo estabelecimento e fortalecimento de políticas públicas de estado. O GTRE funcionou com reuniões periódicas, onde os professores eram liberados de suas escolas para participarem das reuniões, até 2011, quando houve uma desestruturação do GTRE. O atual assessor, quando assumiu, foi instruído a não mais reunir o GTRE. Desde sua criação até os dias de hoje, a assessoria pedagógica de relações étnicas teve um total de quatro assessores. Eu acompanhei o início do trabalho do atual assessor e a retomada dos trabalhos do GTRE. Em agosto de 2012, reiniciaram-se os trabalhos do GTRE com o novo assessor. Participei de sete encontros do GTRE durante minha pesquisa, participação essa que se deu não só como pesquisadora mas também enquanto professora da RME POA e representante da minha escola. Em média, as reuniões contavam com a presença de 26 professores, mas a cada reunião haviam professores novos. Alguns dos integrantes do 1º GTRE também participaram das reuniões nessa reestruturação do grupo. Desde o início, a fala do assessor era que se precisava uma reestruturação do GTRE para que ele se mantivesse.

Segundo o discurso do assessor, essa é uma reestruturação do GT das relações étnico-raciais, e ele pretende fazer uma abordagem pedagógica, já que os assessores anteriores foram “saídos” da assessoria por suas posições políticas e ele não pretendia que isso acontecesse com ele (relato do diário de campo de 30/08/2012).

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são um fato, elas existem de direito e estão aí para serem implementadas. A assessoria existe, pois é uma demanda da lei, mas na realidade ela não tem autonomia e muito menos apoio da secretaria para viabilizar maiores ações em prol da implementação da lei. Falta articulação com o setor pedagógico da secretaria e das próprias

escolas. A fala do assessor vem ao encontro do que eu observei durante meu trabalho de campo:

minha primeira observação e aprendizado foi entender que não teria o apoio objetivo das estruturas hierárquicas da secretaria para fazer o que tinha que ser feito. Assim como minhas colegas, iniciei um processo de produzir e executar a ação, mesmo sem o recurso, sem os materiais, sem instrumentos, sem maylling e não entrar no “POLIQUÊXUME”, como costume dizer; que é quando a pessoa reclama de tudo, mas não faz um mínimo de ação dentro do possível para melhorar a realidade encontrada (trecho da entrevista do Mestre Griô Aprendiz).

Da mesma forma, o professor Baobá avalia a política da secretaria para essas questões e o trabalho do Mestre Griô Aprendiz:

sabe, [...] como teoricamente é obrigatório esse trabalho, existe sempre os departamentos, os setores, mas ele não está, por exemplo aqui em Porto Alegre; vamos pensar, ele está numa pessoa que faz o que pode ou o que não pode, que rema contra a maré, mas ele está sozinho e não está institucionalizado dentro da secretaria, apesar de ser institucional o cargo dele, o fazer é instituinte, o fazer não está dado... o fazer é sempre algo que não está nos documentos oficiais, os encontros sempre são algo que é ajeitado mas não é algo que está dentro da política de formação; por exemplo, não é algo que está conversado... porque isso deveria ser algo que teria que ser conversado com o setor pedagógico então mais especificamente mais amarrado... é algo que está separado então é algo que nesse ponto acaba não tendo o efeito que deveria ter e então acaba tendo o efeito com as pessoas que tem o interesse individual e então se juntam com essa pessoa e fazem alguma coisa, mas eu não vejo uma política pra isso [...] (trecho da entrevista com o professor Baobá).

As ações realizadas na RME de Porto Alegre em direção à implementação das leis são ações individualizadas. A lei é garantida ainda que não legalmente, dentro do espaço institucional do ambiente formal por um trabalho ainda heroico de muitos educadores e educadoras. E os trabalhos desses educadores e escolas acabam veiculados pela mantenedora como propaganda de política da secretaria.

A sua sistemática de referência a algumas ações da gestão em sua comunicação “oficial” com movimentos institucionaliza uma condição “fake” na ação dessa política. Abre agendas para divulgações de ações isoladas de professores (militantes) que aplicam, em atividades pontuais, durante datas comemorativas das culturas dos povos indígenas e negros, durante o ano, na demonstração de uma ou mais práticas de sala de aula e não de contexto de escola; ações que incentivam criações de eventos pontuais de mostra de relatos, entre outras visibilizações que são incorporadas pelo governo como se fossem a ação da realização da prática da lei (entrevista do Mestre Griô Aprendiz).

Para que as práticas dos professores que já vêm aplicando a lei e promovendo uma educação antirracista e atenta à diversidade seja potencializada, é necessário uma intenção política da secretaria de educação. É preciso que a assessoria esteja dialogando como as direções e equipes pedagógicas das escolas para que essas questões estejam presentes no dia a dia de cada um. A distância entre a lei e sua materialização na prática precisa ser diminuída.

O trabalho da Assessoria de Educação das Relações Étnico-Raciais é uma ação que pode referir-se e relacionar-se com as práticas dos professores, valorizá-las, respaldar ações dos professores nas suas comunidades escolares, mas não reduzir-se apenas a uma comunicação distante e dissociada de diálogos com os setores de supervisão e planejamento de ações, das escolas. A distância entre os possíveis fazeres da Assessoria e o eixo da estrutura curricular demonstra o grau de incompreensões da administração e dos professores sobre o assunto das etnias ou da própria diversidade cultural, multirracial e pluri-étnica que temos em nossa rede. (entrevista do Mestre Griô Aprendiz).

A temática étnico racial e consequentemente a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 acontece a partir do viés da resistência. Ela está situada na resistência e quem amplifica a sua realização são os educadores e suas práticas. Para o Mestre Griô Aprendiz, o que amplifica a realização do trabalho com as questões étnicas são as capacidades físicas e essas capacidades são fatores que limitam o avanço dos educadores, pois são cargas a mais para o corpo aprender, assimilar, relacionar e defender a sua prática.

5.5 Estrutura e visão da escola

Após analisar os questionários, as entrevistas e as observações realizadas e fazer a reflexão orientada pela bibliografia e pela minha experiência discente e de prática docente, acredito que outro limite imposto ao trabalho com as questões étnico-raciais está ligado à estrutura e visão da escola. Na história da educação no Brasil, desde o início na época da colonização, a escola já nasceu com um padrão europeu de educação. Com um modelo de homem e de sociedade definido. Esse modelo coloca corpo e mente em posições dicotômicas e dá prioridade à dimensão intelectual. A escola se constitui assim como um espaço de

construção da mente e não do corpo. O corpo, nesse espaço, no máximo está ali para ser civilizado, controlado. Ainda hoje as nossas escolas se organizam como uma instituição total, como fábricas, promovendo, como afirma Foucault (2000), a docilidade dos corpos.

No pensamento ocidental, o corpo aparece conceitualmente separado da mente. Oliveira (2009, p. 6) ressalta que

a construção do moderno Estado-nação supôs um processo centralizador que implicava a monopolização dos meios de controle ideológicos e normativos. Neste sentido, o controle praticado entre indivíduos fomentou uma maior distância emocional entre sujeitos, assim como a extensão de um sentimento de dualidade mente-corpo.

Na visão africana e afro-brasileira o corpo é visto como uma entidade físico-biológica que atua sobre a sociedade e é suporte para a mente. A tríade corpo-mente-sociedade são indissociáveis, falando-se de um se está falando automaticamente dos outros dois. “A corporalidade é a identificação do ‘eu’ consigo mesmo tão único e tão original que faz igualmente a pessoa ser única, incomparável e inigualável, ainda que necessite da coletividade como fator constitutivo da condição de pessoa” (Oliveira, 2009, p. 9).

O modelo eurocêntrico de escola, onde transita uma visão de ser humano, de sociedade capitalista e individualista, estrutura sua organização baseada na hierarquização dos saberes, na compartimentação, na meritocracia, na competição. E esses valores são contrários aos valores existentes nas cosmovisões africanas e indígenas como a cooperação, a solidariedade e o comunitarismo. Segundo Mazama (2009, p.122), “a visão de mundo de um povo determina o que constitui problema para ele, além de como resolve seus problemas”. Sendo assim, a visão de mundo estrutura a escola e impõe um modelo de educação. A autora afirma que devido a seu potencial libertador, o propósito e a forma de educação são uma prioridade do paradigma afrocêntrico. Ela também apresenta uma distinção entre educação e escolaridade; discutindo o caso dos negros nos Estados Unidos, a autora afirma:

Enquanto o principal propósito da escolaridade é o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional dominante euro-norte americano sobre a sociedade, a educação assegura a transmissão à geração seguinte de valores e atitudes que reflitam a cultura de determinado grupo (Mazama, 2009 p.126).

Questiono-me o que pode ser feito para pensarmos a escola brasileira e, mais especificamente, a escola municipal de Porto Alegre como um espaço não de escolaridade e sim como um espaço de educação, como aponta Mazama.

Nossa escola não foi pensada para trabalhar com outros valores, outras formas de aprendizagem, de tempos, espaços e organização. Desde seu formato arquitetônico, dividido em salas, da mesma forma que estruturamos o pensamento, tudo compartimentado nas suas respectivas gavetas. Essa escola deriva da ciência ocidental, que conforme Nascimento (2009), “propõe a busca de regras e normas universais, aplicáveis às várias dimensões da realidade compartimentadas em disciplinas específicas”. Como resultado disso, nos deparamos com a segmentação da experiência humana, que é resultado da separação do conhecimento em disciplinas especializadas, definindo espaços fechados de investigação científica e construção de conhecimento. Em conversa com o Mestre Griô Aprendiz sobre essa realidade, ele fala:

O corpo da escola não foi preparado para assimilar nossa natureza de jeitos de aprender e ensinar... Viste nossa sala, ontem? Um retângulo; espaços circulares, arquitetura que privilegie as relações com a contemplação, com a natureza, o arejamento dos ambientes...Não foram feitos para serem agregados aos valores arquitetônicos da escola (entrevista do Mestre Griô Aprendiz).

Karenga apud Nascimento (2009) identifica algumas características culturais africanas que fazem parte de sua cosmovisão e valores civilizatórios. A centralidade da comunidade, o respeito à tradição, um alto nível de espiritualidade e envolvimento ético, a harmonia com a natureza, a natureza social da identidade individual, a veneração dos ancestrais e a unidade do ser. Esses valores não são encontrados nas nossas escolas, pois estando elas centradas em uma visão eurocêntrica, suas estruturas físicas, pedagógicas, políticas e administrativas não contemplam essas dimensões. “A escola consolida-se como um instrumento fabril e essa dinâmica, suas rotinas, suas normatividades não são passíveis de uma performatividade possível para flexibilização do currículo” (entrevista com o Mestre Griô Aprendiz). A escola não está preparada para romper com a cosmovisão eurocêntrica, o que se torna um limitador para o trabalho com as questões étnico-raciais na mesma. Gomes (2007) também argumenta nesse sentido; para a autora,

[...] assim como o tempo, o espaço da escola também não é neutro e precisa passar por um processo de desnaturalização. O espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Podemos dizer que a escola enquanto instituição social se realiza, ao mesmo tempo, como um espaço físico específico e também sociocultural. No que concerne ao espaço físico da escola, é importante refletir que ele exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Como será a organização dos nossos espaços escolares? Será que o espaço da escola é pensado e ressignificado no sentido de garantir o desenvolvimento de um senso de liberdade, de criatividade e de experimentação? Será que a forma como organizamos o espaço possibilita ao aluno e à aluna interagir com o ambiente, arranjar sua sala de aula, alterá-la esteticamente, movimentar-se com tranquilidade e autonomia? Ou o espaço entra como um elemento de condicionamento e redução cultural de nossas crianças, adolescentes e jovens? (Gomes, 2007, p.39).

Segundo Sacristán (1995, p.84), “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”. Uma das grandes armas nessa homogeneização dentro da escola se dá através do currículo. O currículo nas escolas silencia e nega as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, partindo do pressuposto de que a cultura hegemônica e dominante deva prevalecer sobre as demais culturas consideradas minoritárias (Onofre, 2008). Como um instrumento de poder, o currículo e o silenciamento cultural que ele efetiva na prática escolar são mais um limitador para uma educação das relações étnico-raciais. Apple (1994, p.59) afirma que,

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma ‘tradição seletiva’ resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O currículo é reflexo do modelo de educação e de sociedade que temos. Para construirmos uma sociedade mais justa, precisamos intervir no currículo de modo a subverter a lógica do racismo, não o limitando a áreas, temas ou conteúdos como afirma Onofre (2008). Para o autor, precisamos de estratégias de elaboração de currículos que contemplem a história do povo negro, bem como metodologias de ensino e conteúdos voltados para tal fim.

De uma forma ou de outra, todos os aspectos relacionados neste capítulo tornam-se limites para que os professores realizem um trabalho com as questões étnico-raciais na educação física da RME POA. Porém, esses limites não impossibilitam que o trabalho aconteça. Eles com certeza tornam a tarefa mais difícil e cansativa e talvez funcionem como desculpa para alguns não a realizarem. Contudo, vários professores estão realizando belas

práticas pedagógicas que dão visibilidade ao corpo e à cultura corporal afro-brasileira e indígena.



Imagem 11 – Faces de Xangô - escultura em madeira - obra cedida por Adelson Santana

AXÉ – CONCLUSÕES PRELIMINARES E TRANSITÓRIAS

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender; e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que seu oposto.
Nelson Mandela,
2003

Refletindo sobre a frase de Mandela, mais uma vez me certifico do importante papel da educação na construção de um mundo melhor. Neste trabalho, percorri os caminhos da educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, procurando identificar os limites e as possibilidades para que a educação física trabalhasse as questões étnicas e ensinasse as pessoas, alunos e alunas, a amar as pessoas ao invés de odiá-las pela cor da sua pele, origem ou religião.

Denominei este capítulo de Axé – algumas conclusões preliminares e transitórias. Axé porque assim como a introdução, as conclusões preliminares e transitórias são a energia vital que move o trabalho, é o que faz com que eu siga aprendendo e buscando novos caminhos. Conclusões preliminares e transitórias na ideia de que, como sugere Santos (2008), a pesquisa é um processo sem verdades definitivas e acabadas; portanto, essas são conclusões que podem e devem ser constantemente revisitadas e reestruturadas.

Este estudo se propôs a investigar a existência ou não de um trabalho com as questões étnico-raciais na educação física das escolas municipais de Porto Alegre e de que formas ele acontece. Se em um primeiro momento, no pensamento do senso comum, essa temática parecia estar ausente das preocupações dos professores de educação física, esta pesquisa mostrou que a realidade não é exatamente essa. Muitos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre manifestaram interesse e preocupação com as questões étnicas e vários deles, já realizam algum trabalho, sistemático ou não, que abrangem essas questões. Contudo, para sabermos se este trabalho está alcançando os alunos e gerando alguma transformação, precisa-se realizar uma outra pesquisa, pois esse não foi o foco neste momento.

A educação é um dos importantes canais para ascensão social, mas ao reproduzir práticas racistas e discriminatórias, ela acaba interferindo no desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos e alunas negras, acabando por serem excluídos da e na escola. Os dados apresentados no capítulo do Caleidoscópio e a prática pedagógica do professor Baobá,

descrita no capítulo Mojuodara, podem representar uma possibilidade de dar maior visibilidade à cultura negra e intervir positivamente no desenvolvimento dos alunos e alunas.

No capítulo Mojuodara, apresentei uma possibilidade de trabalharmos as questões étnico-raciais e promover uma educação antirracista. Através da utilização dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros como metodologia para sua prática pedagógica, o professor Baobá investiu na desconstrução de uma lógica eurocêntrica, mostrando aos alunos que existem outros valores que também podem ser incorporados em seu dia a dia. Com a valorização da roda, da palavra (oralidade), da ancestralidade e do ubuntu, o professor foi dando visibilidade e valorizando a cultura dos alunos e alunas negras, e construindo novas possibilidades de relações.

A ideia de romper com o eurocentrismo e o etnocentrismo imposto nas escolas e enegrecer a educação (SILVA, 2010), aparece como uma possibilidade de combate ao modelo neoliberal da globalização. Oliveira (2006) aponta a cosmovisão africana como um outro paradigma para organizar a sociedade e romper com o sistema capitalista que massacra as diferenças e massifica a diversidade. Segundo o autor, “vivemos o colapso de um sistema de exclusão que teima afirmar-se como único caminho para a organização da vida e da produção” (Oliveira, 2006, p.174). Para reverter os efeitos desse sistema, é preciso buscar um paradigma que não tenha a pretensão da hegemonia, que esteja aberto à alteridade, desejando a diferença, promovendo a ética e valorizando a expressão de todos e de cada um, sem massificar ou impor modelos (Oliveira, 2006). Ao optar por organizar sua prática pedagógica fundamentado pelo afrocentrismo e usar os valores civilizatórios como metodologia que estrutura suas aulas o professor Baobá busca romper com esse sistema hegemônico excludente que vigora em nossa sociedade.

Os dados dos questionários e as observações da etnografia apontaram alguns limites para o trabalho com as questões étnico-raciais na educação física da Rede Municipal de Porto Alegre; eu me arrisco a afirmar que essas limitações extrapolam a dimensão desta rede e podem ser limitadores não só aqui, mas em diversas escolas do país. Entre eles, a carência na formação. Os cursos de graduação das universidades do país ainda não preparam os professores para lidarem com as questões da diversidade, principalmente a diversidade étnico racial. Na educação física, essa questão é pouco debatida e nos currículos das universidades de onde são oriundos os professores desta pesquisa poucas são as disciplinas que tematizem o assunto.

Outro fator que eu identifiquei nos dados da pesquisa como limitador para o trabalho com as questões étnico raciais foi a dificuldade de se estabelecer um trabalho coletivo na escola e a rotina da escola, que muitas vezes atropela o trabalho dos professores. Essa categoria eu denominei ‘a solidão e os atropelos da escola’. Muitas vezes os professores de educação física ficam com mais de uma turma ao mesmo tempo e acabam tendo que sacrificar seu planejamento pedagógico para dar conta da falta de professores nas escolas. Além disso, se a dificuldade de se estabelecer um trabalho coletivo entre os professores existe em qualquer disciplina ou conteúdo, quando trata-se de abordar as questões étnico-raciais essa dificuldade ainda é maior, pois nem todos os professores tem um olhar para essas questões.

Essa falta de olhar para as questões étnico-raciais ou a falta de reflexão sobre o tema se reflete no discurso de igualdade dos professores. O discurso da igualdade que circula nas escolas produz um ocultamento da diversidade e cria um modelo de sociedade e de aluno onde todos que se desviam desse modelo são excluídos. Esse discurso da igualdade também funciona como um limitador para o trabalho com as questões étnicas. Muitos dos professores que responderam ao questionário da pesquisa afirmaram acreditar que praticam uma educação antirracista, por que tratam todos os alunos como iguais. Eu penso que esse tratamento igualitário não seja sinônimo de uma educação antirracista, pois ele justamente oculta a diversidade e não garante a justiça, pois não leva em conta a história de cada aluno.

Trazer para o currículo das escolas um pouco da história dos alunos e alunas negras através do estudo da história e cultura dos seus ancestrais é uma das pretensões da lei 10.639/03. Essa lei, em conjunto com a lei 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígenas, são iniciativas de políticas afirmativas que combatem o racismo e procuram dar visibilidade aos povos marginalizados e inferiorizados na sociedade brasileira. Porém, garantir o direito em lei e garanti-lo entre as pessoas funciona de modo diferente. Apesar de essas leis já terem anos desde sua promulgação, elas ainda não existem de fato no cotidiano das escolas. A implementação da lei é um processo lento e por mais que já possamos ver avanços, como mostram alguns dados dessa pesquisa, ainda temos um longo caminho a trilhar. A temática das relações étnico raciais e da diversidade é uma temática que, segundo o Mestre Griô Aprendiz, “ se não tiver o respaldo institucional é difícil de ser assimilada” (trecho da entrevista com o Mestre Griô Aprendiz). A falta de uma política clara da SMED para a implementação da lei e o fato de ela ser ainda uma lei de direito, mas não de fato, é mais um limitador para que se avance no trabalho com as questões na escola e, principalmente, na educação física, que é o foco desta pesquisa.

Por último, outro limitador do trabalho com essas questões é a estrutura e visão da escola. A estrutura da escola, que é reflexo da visão de mundo onde ela é construída e constrói, não favorece o trabalho com as cosmovisões africanas, afro-brasileiras e indígenas. A escola é baseada na dualidade corpo e mente, dando prioridade à mente e dividindo desde o seu espaço físico até a organização dos seus tempos e conteúdos em quadrados pré-definidos. A escola ainda não está preparada para conviver com outras formas de aprender e ensinar.

Mas mesmo com todos os limites apresentados neste trabalho, é importante ressaltar que o trabalho com as questões étnico-raciais vem acontecendo na Rede Municipal de Porto Alegre devido ao interesse e esforço de alguns professores. E na educação física não é diferente; podemos encontrar um número significativo de professores que estão atentos a questão e procuram implementá-la na sua prática pedagógica. Contudo, ainda não é suficiente, é necessário que se amplie a discussão e que a grande maioria dos professores, se não todos, reflitam sobre a temática.

Precisamos assumir que somos um país racista, que nossas escolas propagam esse discurso, seja através das ações ou dos silenciamentos e invisibilidade da cultura negra dentro de seus espaços. Só assumindo isso é que poderemos reverter a situação e tornar a escola um núcleo de resistência ao racismo e uma semente que plante a educação antirracista na mente e corpo dos alunos. Para os autores, Henriques e Cavalheiro (2005),

as chances de a escola ser um núcleo de resistência e abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. Na verdade, uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro.

A violência à qual se referem os autores também está presente de forma simbólica quando os alunos e alunas negras não se veem representados nos conteúdos presentes no currículo escolar, não veem seus corpos valorizados; ou quando por exemplo, a escola invisibiliza os conflitos causados por questões étnicas. Uma das formas de iniciar uma educação antirracista é a escola refletir sobre o assunto, propiciando uma discussão para toda a comunidade escolar.

Dessa forma, o que as pesquisas sugerem como uma ferramenta de combate ao racismo é que tal questão não continue sendo ocultada na instituição escolar, devendo possibilitar um espaço permanente para discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas, visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que são tão presentes no ambiente escolar (Romão, 2001; Ramos, 2002; Silva, 2000 apud Abramowicz, Oliveira e Rodrigues, 2010, p. 87).

Acredito que a educação física tem um grande potencial para contribuir na discussão e reflexão sobre o assunto. Um dos grandes lócus de discriminação, estereotipia e estigmatização do negro é o corpo. Conforme Gomes (2003, p.80), “alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pelo racismo e recebem um tratamento discriminatório. Ele transforma diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade”. Torna-se então, de suma importância, a construção de uma prática pedagógica que destaque a riqueza e beleza da corporalidade negra, desconstruindo os padrões de beleza já naturalizados. Compreendendo o corpo e movimento como produtor de sentidos e significados (Moreira, 2008), entendo que a educação física precisa, através dos mesmos, produzir outros sentidos e significados que favoreçam a formação de sujeitos menos preconceituosos.

Assim como Silva e Silvério, acredito que o compromisso do professor educador vai além do que dar conta de conteúdos pedagógicos e científicos. Para os autores,

dos profissionais de educação, além de competência pedagógica e científica, é esperado comprometimento social, sem o quê a complexa conjunção de processos de ensinar e aprender que se confrontam nas salas de aula não pode ser deslindada, tampouco devidamente orientada a educação, enquanto um bem social que prepara para a vida cidadã. (Silva e Silvério, 2001 apud Silva, 2010, p.39).

Com essa ideia em mente foi que me aventurei na jornada desta pesquisa; e saio dessa jornada com mais convicção de que esse é o caminho que devo continuar perseguindo. Apesar dos limites aqui expostos e de tantos outros que encontramos no dia a dia da prática pedagógica, esse trabalho me mostrou que as possibilidades também existem e que temos que honrar o compromisso social de implementar uma educação que lute para a eliminação do racismo e qualquer outra forma de discriminação.

Intertexto

Primeiro levaram os negros
Mas eu não me importei com isso
Eu não era negro

Em seguida levaram os operários
Mas eu não me importei com isso
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou um miserável

Depois agarraram uns desempregados
Mas como eu tenho meu emprego
Também não me importei

Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

Bertold Brecht

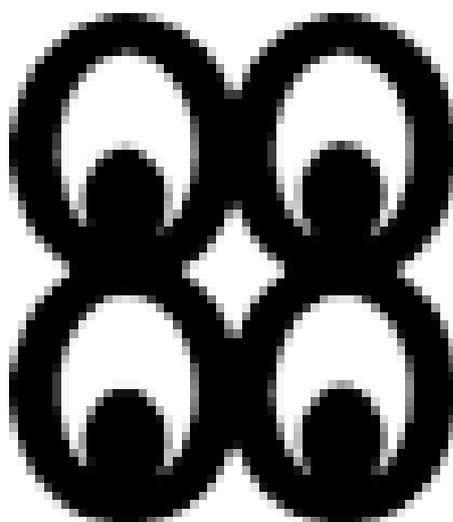


Imagem 12 – Mate masie – www.adinkra.org

Mate masie – “o que eu ouço, eu mantenho” – sabedoria, conhecimento, prudência.

POSFÁCIO – REFLEXOS DA PESQUISA EM MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA – ADUPÉ³⁹

Sentados em roda na sala de dança, começamos a discussão sobre o corpo e sobre preconceitos. Os alunos começam a falar da mídia e dos tipos de corpos que aparecem nela, falam de que tipo ideal de homem e mulher que são mostrados na televisão, quando uma aluna negra se exalta e quase gritando fala: “é ne sora... eles só põe as loirinhas magrinhas de personagem principal ... a gente cresce e as bonecas da hora são as barbies... tudo branquinha... como é que alguém vai me achar bonita se só mostram elas como bonita e gostosa... ainda bem que eu fiz esse trabalho do corpo na tv... nunca tinha me dado conta que o número de personagem negro era tão pequeno... mas nós é tudo negão... onde é que a gente aparece lá???”.

Quando iniciei a cogitar a ideia de fazer meu estudo de mestrado na educação física, fui imbuída principalmente pela vontade de sanar lacunas na minha prática pedagógica. Queria estudar as questões étnico-raciais e ver como meus colegas lidam com essa temática numa tentativa de buscar alternativas para as minhas aulas. Na minha formação tive pouco ou quase nenhum contato com elementos da cultura corporal afro e indígena e me questionava que elementos trabalhar ou como abordá-los na prática pedagógica. Já vinha fazendo discussões, propiciando espaço para os alunos pesquisarem na mídia e no seu cotidiano questões relacionadas ao tema, mas queria aprofundar e buscar novas possibilidades para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas minhas aulas.

A realização desta pesquisa foi para mim muito mais do que um aprendizado teórico, foi a um espaço de reflexão, uma possibilidade de questionar a minha prática. A cada dia que se passava, cada texto que eu lia, cada aula que eu observava ou pessoas que eu ia conhecendo, era como se um novo caminho se abrisse. Caminho para novas dúvidas, novas aprendizagens e novos sentidos e prazeres.

Falando sobre o papel da reflexividade em um estudo etnográfico, Mariante Neto e Stigger (2011) formulam três questionamentos iniciais: “O que se aprende pesquisando? Como refletir acerca de um trabalho de campo? Que mudanças ocorrem (podem ocorrer) durante uma dissertação, no que se refere à forma como o pesquisador pensa/vive o objeto da

³⁹ Adupé em yorubá é uma expressão de agradecimento, significando obrigado, gratidão. <http://yoruba->

sua investigação e seu entorno?” (2011 p.96). Perguntas muito pertinentes ao meu trabalho também. Ao refletir sobre o que se aprende pesquisando, fui me dando conta da importância de ser um professor pesquisador. Acredito que, para além de aprender sobre o meu tema de pesquisa, aprendi a ser uma pesquisadora durante o percurso do mestrado e aprendi a importância de fomentar isso também nos meus alunos. Segundo Pesce (2012), fazer pesquisa representa a possibilidade de trazer novas informações e estratégias para sala de aula, além de poder representar mais autonomia para o docente.

Um dos primeiros exercícios que precisei fazer para realizar esta dissertação foi o exercício do distanciamento. Apesar de ter feito a etnografia em outra escola que não a escola onde trabalho, a minha familiaridade com o tema é muito grande; até por também ter trabalhado na comunidade da escola Tinguerreiros; e pelo trabalho ter acontecido também não só nessa instância, mas na convivência com todas as escolas, inclusive no meu local de trabalho. Buscar o estranhamento em algo que lhe é familiar é uma das premissas da antropologia urbana (Velho, 1980), e eu precisei buscar esse estranhamento a todo o instante. Precisei fazer uma vigilância epistemológica e desnaturalizar o que para mim era natural, procurar nos discursos dos meus colegas o inédito.

Outro exercício importante durante o processo desta pesquisa foi o exercício da humildade, de aceitar que as pessoas têm pontos de vista diferentes e estão em momentos distintos dentro das suas caminhadas. Aprendi na minha caminhada de pesquisadora a não julgar as pessoas, mas procurar entender o que as levam a não trabalharem o tema, ou não perceberem a relevância e importância do mesmo. Como o tema é muito caro para mim, nem sempre tive esse entendimento; antes de fazer a pesquisa muitas vezes ficava muito indignada com colegas que simplesmente se negavam a discutir o assunto e algumas vezes queria impor a eles a minha ideia. Aprendi com o processo da pesquisa, com as leituras e a reflexão que preciso ter mais calma, mais ‘jogo de cintura’, e, sem abrir mão das minhas convicções, conquistar ouvidos sensíveis para o meu discurso. Não que eu ainda não me indigne, por que me indigno, mas aprendi a ter a humildade de canalizar essa indignação para uma ação positiva e entender o porquê da atitude da colega e como posso sensibilizá-la para o trabalho com as questões étnico-raciais. É preciso antes de julgar, entender a história e o processo.

Durante o trabalho de campo passei a fazer um diálogo das reflexões que eu fazia sobre as observações da etnografia e minha prática pedagógica. Muitas vezes, nos intervalos

das aulas do professor Baobá, discutíamos sobre situações ocorridas nas minhas aulas e nas dele, trocando informações e reflexões sobre nossas práticas docentes e como agir em certas situações. Lembro-me de um episódio ocorrido em uma aula que eu observava na turma da BP, onde os alunos passaram o tempo todo de frescura, se xingando e fazendo piadinha um do outro. Principalmente, um menino e uma menina negra, que a cada fala levantavam de onde estavam e se estapeavam. Essa cena descrita podia muito bem ser de uma aula na minha escola, pois a atitude dos meus alunos muitas vezes foi a mesma. Discutimos sobre a necessidade que esses alunos têm de se tocarem e como constroem uma relação onde a única forma desse toque acontecer é na base da agressão e da violência. A partir dessa reflexão, passei a trabalhar com os meus alunos momentos onde eles têm que se tocar, construindo outras lógicas para esse toque que não seja mais a violência e a agressão.

Na busca por conteúdos da cultura corporal africana e indígena para trabalhar as questões étnicas eu me deparei nesta pesquisa foi com outra forma de estruturar minhas aulas, para além dos conteúdos, pensar em uma metodologia que rompa com o pensamento eurocêntrico imposto na escola. A pesquisa me permitiu rever minha prática, tomando a consciência de que muitas vezes eu fazia as coisas, mas não explicitava para os alunos o porquê, como era o caso da roda, todas as minhas aulas já começavam em roda, mas eu nunca tinha explicado aos alunos o porquê isso era assim.

Apreendi com meus colaboradores que trabalhar baseada nos pressupostos afrocêntricos pressupõem colocar as diferentes cosmovisões em pé de igualdade. É dar visibilidade às diferentes culturas e mostrar aos alunos que existem vários modelos de sociedade. Várias formas de viver sua corporalidade!

Sora, ser negro é muito mais do que ter pele escura né?!?! (fala de uma aluna de C20, 8ºano, ao encerrarmos a aula).

ANCESTRALIDADES – REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol. **Revista Movimento**, v. 17, n. 4, p. 265-280, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ALMEIDA, Maria Inez Couto de. **Cultura Ioruba: costumes e tradições**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazano Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANJOS, Jose Luiz dos. Futebol no sul: história da organização e resistência étnica. **Revista Pensar a Prática**, v. 10, n. 1, p. 1-14, 2007.

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ARAÚJO, Maíra Lopes de; MOLINA NETO, Vicente. “Essanegrão!” a prática política-pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 203-225, jan. 2008.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity: the theory of social change**. New York: Amulefi Press, 1980.

_____. **Afrocentricity and Knowledge**. Trenton-New Jersey: African World Press, 1990.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. Do terreiro para as escolas. REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26, 2008, Porto Seguro. **Anais**. Porto Seguro: ABANT, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/index.html>. Acesso em: 08 set. 2012.

BANTON, Michael. **Racial theories**. Cambridge: Cambridge universitypress, 1998.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo; CESAR, Chester Luiz Galvão; CARANDINA, Luana; TORRE, Graciella Dalla. Desigualdades sociais na prevalência de doenças crônicas no Brasil, PNAD-2003. **Ciências Saúde Coletiva**. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000400014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000400014&lng=en&nrm=iso)&lng=en&nrm=iso <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232006000400014>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

BARTH, Frederik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade**. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. São Paulo: UNESP, 1998. Tradução de Elcio Fernandes.

BENEDITO, Vera Lúcia. Introdução. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1, ano 1, p. 73-81, 2002.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma auto etnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 131-146, set. 2009.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRASIL. Lei n. 10.639, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>>. Acesso em: 23 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 23 out. 2012.

BRASIL. Lei nº. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, mar./2008**.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2008.

CARNEIRO, Sueli. Prefácio. In: HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, Marie Jane Soares. **Gênero raça e classe social no currículo**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, jan/abr. 2005.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DESMOND TUTU. **Ubuntu**. Disponível em: <<http://www.espacoubuntu.com.br/a-filosofia-ubuntu.html>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

DIOP, Cheikh Anta. **Alerte sous les tropiques**. Paris: Espólio Cheikh Anta Diop; Présence Africaine, 1990.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. **A tramitação da lei 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DU BOIS, W.E.B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999. Tradução e introdução: Heloísa Toller Gomes.

_____ **The Philadelphia Negro: a social study**. Nova York: Schoken Books, 1967.

_____ **The suppression of the African slave-trade to the United states of America, 1638-1870**. Nova York: Longmans, Green, and Co., 1896.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Para além das metodologias prescritivas na educação física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Dominus, 1965, v. I.

FINCH III, Charles S., NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4.

FINCH III, Charles S. A afrocentricidade e seus críticos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4.

FIRMIN, Anténor. **De l'égalité des races humaines, anthropologie positive**. 2.ed. Paris: editions Pierre Belfond, 1967.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Tradução Raquel Ramallete.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan/fev/mar/abr. 1999.

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

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/jun/jul/ago. 2003.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set/out/nov/dez. 2002.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

_____. Diversidade Étnico-Racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico – Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Coleção educação para todos.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, jan./dez. 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito**. 40.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação.** Brasília: UNESCO, 2002.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALHEIRO, Eliane. Prefácio a 2ª Edição. In: MUNANGA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola.** 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IANNI, Octavio. O Preconceito Racial no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, jan/Abril 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese dos Indicadores de 2009.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso 4 out. 2012.

JANVIER, Louis-Joseph. **L'Egalité es races.** Paris: Rougier, 1884.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Edições MEC/Unesco, 2009.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999.** Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KAWACHI, I; SUBRAMANIAN, S. V.; ALMEIDA FILHO, N. A Glossary for Health Inequalities. **Journal of Epidemiology Community Health**, v.56p. 647-652, 2002.

LAMARCA, Gabriela; VETTORE, Mario. **A nova composição racial brasileira segundo o Censo 2010.** 21/01/12. Disponível em: <<http://dssbr.org/site/2012/01/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>>. Acesso 28 maio 2013.

LIMA, Adiles da Silva. Valores civilizatórios afrobraileiros, mitos e verdades: um levantamento em construção. In: BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SABALLA, Vivivane Adriana. **Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro brasileira.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações ético-raciais. In: MEC; SECAD; UnB; CEAD. **Educação africanidades Brasil.** Faculdade de Educação: Brasília. 2006. p. 13-31.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental. **De olho nas metas 2012: 5º relatório de monitoramento das 5 metas do todos pela educação.** Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 de março, 2013.

LUCENA, Francisco Carlos de. A mistura das “raças”: o caso brasileiro. **Revista Ágora**, Salgueiro, v. 3, n. 1, p. 47-64, nov. 2008.

MANDELA, Nelson. **Para além do Racismo – abraçando um futuro independente.** Relatório Geral Iniciativa Comparativa de Relações Humanas. Brasil, África do Sul e Estados Unidos: [S.n.], 2003.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARIANTE NETO, Flávio Py et al. Muhammad Ali, um outsider na sociedade americana?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 105-122, mai. 2010.

MARIANTE NETO, Flávio Py; STIGGER, Marco Paulo. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, p. 95-107, jan. 2011.

MASCARENHAS, Marcio Denis Medeiros, et. al. Perfil epidemiológico dos atendimentos de emergência por violência no Sistema de Serviços Sentinelas de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva) – Brasil, 2006. **Epidemiol Serv Saúde**, v. 18, n. 1, p. 17-28, 2009. Disponível em: <http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742009000100003&lng=pt> <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742009000100003>. Acesso em: 21 abr. 2013.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Salvador, 2007.

MAZAMA, Ana. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4.

MEYER, Dagmar. Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Edições MEC/Unesco, 2009.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, Vicente et al. **The first years of work at school: effects on identity, autonomy and training of physical education (PE) teachers.** IN: Creativity and Innovation in Educational Research (Abstract Book). European Conference on Educational Research. Istanbul - TUR: European Educational Research Association, 2013.

MONTEIRO, Noedi. **Abordagens na Linguagem e no Diálogo das Relações Étnicas e Raciais na Sala de Aula.** Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2009.

MORAES, Paulo Ricardo de. **Negrice.** Disponível em: <<http://baraogaicho.blogspot.com.br/2013/05/poesia-e-musica-negra-na-sede-da-aecpars.html>>. Acesso em: 19 maio 2014.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a lei nº 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador.** Dissertação (Mestrado em

Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MORSE, Marcia Lait; FONSECA, Sandra Costa; BARBOSA, Mariane Doelinger; CALIL, Manuele Bonatto; EYER, Fernanda Pinella. Mortalidade materna no Brasil: o que mostra a produção científica nos últimos 30 anos? **Caderno de Saúde Pública**, v. 27, n. 4, p. 623-38, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000400002&lng=en <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000400002>>. Acesso em: 11 de mar. 2013.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez/fev, 2005-2006;

_____. **Negritude**: usos e sentidos. 3.ed. São Paulo: Autentica, 2009.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MWEWA, Muleka; FERNANDEZ VAZ, Alexandre. Corpos, cultura, paradoxos: observações sobre o jogo de capoeira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 27, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/87/94>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos. Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**. Estudos de relações raciais. São Paulo T: A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Direitos Humanos – a antinomia igualdade X equidade. SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL, 18, 2004, San José. **Anais**. San José: [S.n.], 2004.

OLIVEIRA, Altemir de. **Negro e o Esporte**: Identidades Traduzidas. Trabalho (Conclusão de Curso), Curso de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2001.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil** – elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, David Eduardo. de. **Cosmovisão africana no Brasil** – elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004.

OLIVEIRA, Julvan M. de. **Africanidades e Educação: Ancestralidade, Identidade e Oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Silveira. 25: poemas afro-brasileiros. In: Ribeiro, Esmeralda; Barbosa, Márcio. **Cadernos Negros 25**, São Paulo: Quilombo Hoje, 2002.

OLIVEIRA, Silveira. **Antologia Contemporânea da Poesia Negra Brasileira**. São Paulo: Global Editora, 1982.

ONOFRE, Joelson A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti racista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, 2008.

PACÍFICO, Tania Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. Dssertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PELOTAS, Universidade Federal de Pelotas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Pelotas: Editora da Universidade, 2013.

PESCE, Marly Krüger de. Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. **ANPED SUL**, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul, [S.n.], 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2010.

PONTES, Ana Paula; CESSO, Rachel Garcia Dantas; OLIVEIRA, Denize Cristina; GOMES, Antonio Marcos Tosoli. O princípio de universalidade do acesso aos serviços de saúde: o que pensam os usuários? **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, Vol.13 n.3, p. 500/07, jul./set. 2009.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. 3.ed. Porto Alegre, 1998. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal da Cultura; NUNES, Marion k. **Restinga**. 2.ed. Porto Alegre: SMC, 1990.

PORTO ALEGRE. **Observando** – Revista do observatório da cidade de Porto Alegre: As condições Sociais da População Negra em Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Governança Local, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2013.

PRICE, Hannibal. **De la réhabilitation de la raice noire par la Répubic d’Haiti**. Port-au-Prince: J. Verrollont, 1900.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro brasileiras. **Paideia**, Belo Horizonte, ano 8, n. 11, p 31-52, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, Antonio Cesar Lins. A educação física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz, v. 18, n. 1, p. 125-150, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. Tradução Tomaz Tadeu Silva.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. de. História e conceito básico sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengeue. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTOS, Céres Maria. A Lei nº 10.639/03 e a Educação. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio/Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SANTOS, Luiz Carlos. A presença negra no Brasil. In: MEC; SECAD; UnB; CEAD. **Educação africanidades Brasil**. Faculdade de Educação: Brasília. 2006.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.

SANTOS, Marzo Vargas. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SERGIO, Manuel. **Educação física ou Ciência da Motricidade Humana?**. Campinas/SP: Papirus, 1989.

SILVA, André Luiz dos Santos; GOELLNER, Silvana Vilodre. “Sedentárias” e “Coquettes” à margem: corpos e feminilidades desviantes na obra de Renato Kehl. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, 2008.

SILVA, Pierre Normando Gomes. da; GOMES, Eunice Simões Lins. Eternamente jovem: corpo malhado, ficção televisual e imaginário. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia v. 11, n. 2, 2008.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências**. Dissertação (Mestrado Ensino das Ciências), Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Dora Regina Barros da. Os contos e os pontos: o lugar do saber e os saberes que tem lugar nas rodas da pedagogia griô. **Revista Fórum identidades**, Itabaiana, ano 6, v. 11, jan./jun, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações etnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Org.). **Relações etnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SIMÃO, Aparecida Italiano. **Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Proposta pedagógica: valores afro brasileiros na educação. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Valores Afro Brasileiros na Educação, Boletim 22**. Brasília: [S.n.], 2013.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Pedro Ferreira de; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; CARVALHAES, Flavio. Desigualdade de oportunidades no Brasil: Considerações sobre classe, educação e raça. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 73, jun./2010.

TURRION, Maria José. Nelson Mandela – Poder Ubuntu, 2013. Disponível em: <<http://blogs.elpais.com/historias/2013/12/nelson-mandela-poder-ubuntu.html>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

VELHO, Gilberto. O antropólogo pesquisando em sua própria cidade: Sobre conhecimento e heresia. In: VELHO, Gilberto (Cord.). **O desafio da cidade: Novas perspectivas da antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campus LTDA, 1980.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro: la etnografía em lainvestigacion educativa**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Porto Alegre, maio de 2013.

À SMED/ Porto Alegre
Prezada Sr^a Secretária Municipal de Educação

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), desde 1995, tem se constituído foco central das investigações do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), que atualmente está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado institucionalmente à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Trata-se de um grupo composto por estudantes de graduação e pós-graduação da ESEF/UFRGS e professores de educação física das escolas da RME/POA. No site <http://www6ufrgs.br/esef/f3p-efice/index.htm> pode ser visto que muitos desses professores já concluíram seu mestrado e doutorado e suas publicações, tendo como referência as atividades de pesquisa realizadas nas escolas municipais.

Assim sendo, apresento a professora Gabriela Nobre Bins, estudante regular do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no intuito de solicitar o apoio de Vossa Senhoria na dissertação de mestrado que está realizando junto a esse Programa de Pós Graduação.

A referida professora está desenvolvendo projeto de pesquisa, de natureza qualitativa, intitulado: “Mojuodara: a Educação Física e as Relações Étnico-Raciais na RME POA”. Para tanto, é de suma importância informações a respeito do número de professores de Educação Física, ano de ingresso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e suas respectivas escolas de lotação. Do mesmo modo, pedimos vossa autorização no sentido de realizar sua pesquisa de campo, manter contato com os docentes de Educação Física e participar de alguns encontros pedagógicos nas Escolas da RME/POA.

Resguardaremos os direitos individuais, evitando a divulgação do nome dos docentes, assim como das Escolas participantes, restringindo a divulgação à identificação do município.

Neste sentido, gostaríamos de contar com a colaboração desta Secretaria.

Sem mais para o momento, nos colocamos à disposição para os esclarecimentos que forem necessários e agradecemos antecipadamente sua atenção ao nosso pleito.

Atenciosamente,

Vicente Molina Neto
Coordenador do F3P-EFICE
Gabriela Nobre Bins
Mestranda - PPGCMH/ESEF/UFRGS

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que tem como propósito compreender “que relações têm definido o lugar para o trato com as questões étnico-raciais nas aulas de educação física da RME/POA”.

Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação ou a participação da criança/adolescente por quem você é legalmente responsável, neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

- A- Identificar e analisar os elementos que definem o conteúdo e os enfoques que o professorado desenvolve nas aulas de educação física.
- B- Identificar que dispositivos no percurso pessoal e profissional do professorado foram importantes para pensar ou não o trabalho pedagógico com as questões-étnico raciais na escola.
- C- Identificar se os professores conhecem as leis 10639/03 e 11645/08 e como esses dispositivos afetam a prática pedagógica do professorado de educação física.

Procedimentos:

Participar de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de sessenta (60) minutos. Essa entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Participar de reuniões pedagógicas, no seu local de trabalho ou de estudo, com outros colaboradores previamente entrevistados, para consolidar informações comuns através de um roteiro elaborado pela pesquisadora e construído a partir da análise do conjunto das entrevistas.

Realizar observações em diferentes momentos do cotidiano escolar: nas interações professores/alunos em aula de Educação Física; nos conselhos de classe; recreios; interações do professor com o coletivo docente; em reuniões pedagógicas do coletivo da escola e específicas da área; reuniões pedagógicas de avaliação, entre outros momentos do trabalho pedagógico, com o propósito de buscar elementos essenciais para compreender o processo.

Comprometimento:

As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos colaboradores, assim que as considerações finais estejam concluídas.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador (a) com o nosso estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista (individual e/ou coletiva) para que examine suas declarações e para validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes de o texto ser transformado em fonte de informação.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise que possam aperfeiçoar e possibilitar novas práticas pedagógicas, comprometidas com os avanços educacionais conquistados pela sociedade.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações:

A qualquer momento os (as) participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

Os (as) participantes poderão trazer acompanhantes para assistirem as entrevistas de coleta de informações.

Contatos:

Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS.
LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3316-5821

Mestranda: Gabriela Nobre Bins E-mail: ganobre@hotmail.com
Fone (51) 33777432

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 – 7º andar
CEP: 90046 – 900 Porto Alegre – RS
Fone: (051) 3316.3629 Fax: (051) 3316. 4085
e-mail: pro-reitoria@propesq.ufrgs.br

Mestranda: Gabriela Nobre Bins
Pesquisadora

Prof. Dr. Vicente Molina Neto
Orientador

Declaração de Consentimento

Eu _____,
Professor (a) da Escola _____, tendo lido as
informações acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões referentes à pesquisa,
autorizo a utilização das informações deste questionário para a pesquisa intitulada –
Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais, realizada pela professora mestranda
do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS
Gabriela Nobre Bins. Todas as informações acima coletadas estarão sob-responsabilidade da
pesquisadora e as identificações dos sujeitos e escolas serão preservadas

Porto Alegre, 2013.

Assinatura

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Raça/etnia:
- 4- Escola:
- 5- Instituição que se formou:
- 6- Tempo de SMED:
- 7- Você conhece as leis 10639/03 e 11645/08 que promovem a igualdade racial?
 sim não
- 8- Você já fez alguma formação sobre as questões étnico-raciais?
- 9- Você reconhece alguma política para as relações étnico-raciais?
 sim não
- 10- Qual?
- 11- Como essas políticas se refletem na sua prática pedagógica?
- 12- Você considera que pratica uma educação anti racista em suas aulas?
 sim não
- 13- Como?
- 14- Você já teve algum embate em sala de aula causado por conflitos étnico-raciais?
 sim não
- 15- Como você procedeu?
- 16- Recorreu a alguém para auxiliá-lo?
- 17- De quem você acha que é a responsabilidade de tratar essas questões?
- 18- Você trabalha algum conteúdo da cultura corporal afro ou indígena? Qual? Por que?

Eu _____ autorizo a utilização das informações deste questionário para a pesquisa intitulada – Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais, realizada pela professora mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS Gabriela Nobre Bins. Todas as informações acima coletadas estarão sob-responsabilidade da pesquisadora e as identificações dos sujeitos e escolas serão preservadas.

Ass.

APÊNDICE D – QUADRO DAS POLÍTICAS PARA AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS CITADAS NOS QUESTIONÁRIOS

Políticas locais (escola)	Políticas Municipais	Políticas Federais	Outros
As que a escola promove	Territórios negros (2 citações)	Prouni –SISU (2 citações)	Eliminação da discriminação racial
Projeto da escola de etnias	Dia da consciência negra	Projeto A cor da Cultura (3 citações)	Agenda Global de eliminação da discriminação racial
Passeio à comunidade quilombola	Gabinete do Povo Negro	Obrigatoriedade da presença dos conteúdos afro na escola	Igualdade nos direitos políticos, sociais, de educação com igual acesso a todos
territórios negros	Leis municipais	Cursos de pós graduação	Material pedagógico sobre cultura afro e indígena
dia da consciência negra	Semana Municipal da Capoeira	Leis 10639 e 11645 (14 citações)	política da SPN do RS
As que são desenvolvidas na escola que eu trabalho	Resgate de memória e identidade da etnia negra (ex. Areal da Baronesa)	Cotas, Cotas na universidade e em concursos públicos (52 citações)	atividades político sociais de movimentos de representação afro brasileira
	Sistema de identificação de raça/etnia da SMS/PMPA	Leis que promovem igualdade racial	
		Criação da SEPIR secretaria de	

	Cotas nos concursos públicos	Educação escolar quilombola	
		Publicações sobre o tema	
		cotas publicitarias envolvendo instituições Federais	

APÊNDICE E – QUADRO DE FORMAÇÕES CITADAS NOS QUESTIONÁRIOS

Organizado pela SMED	Organizado pelas universidades (UFRGS, FAPA e UNISINOS)	Organizadas pelo governo federal	Organizadas pela escola	Outras
I formação sobre direitos humanos e diversidade	Na minha formação na universidade unisinos	2006 africanidades mec	Palestra com prof Ediane sobre história da África e cultura afro brasileira	Curso cultura africana ead 40h
2013 pela smed	Pós graduação em cultura afro brasileira fapa	Programa a cor da cultura	Visita a uma comunidade quilombola	Cursos dança afro, formação informal através e leitura e documentários
Diversidade	Uniafro		Curso sobre africanidades	Em canoas
Curso questão indígena	Pós em educação para diversidade faced ufrgs			Em alvorada 1999
Seminário na smed	2012 ufrgs o currículo e seus atravessamentos implementação lei 10639 com a prof Vera Neusa Lopes			Fundação Fanon
Territórios negros				Cultura afro

APÊNDICE F – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Entrevista com professor Baobá:

- 1- No nosso primeiro encontro tu me explicastes a forma como trabalha, podias retomar aquela fala para mim?
- 2- Me explica a tua trajetória na educação física e o teu contato com o afrocentrismo:
- 3- No teu percurso acadêmico onde estas questões passaram a ser relevantes?
- 4- Como tu achas que através da educação física podes trabalhar estas questões?
- 5- Como tu descreveria uma aula em que abordas os conteúdos relativo as questões étnico raciais?
- 6- Quais são no teu entendimento os limites para o trabalho com as questões étnico raciais?
- 7- Quais são as possibilidades?
- 8- O que é e como tu define trabalhar com os valores civilizatórios como metodologia?
- 9- Como tu achas que as tuas aulas afetaram as crianças? Que mudanças elas provocaram, se provocaram?
- 10- O que tu pensas sobre a educação física de um modo geral? E nas escolas municipais de Porto Alegre?

Entrevista com o diretor Mandela:

- 1- Primeiro eu gostaria que tu me dissesse teu nome, tua formação, quantos anos tu tem de SMED e aqui na escola:
- 2- Eu sei que tu já estas há bastante tempo aqui na escola então eu gostaria que tu me contasse um pouco da história da escola como tu vê essa evolução:
- 3- E a relação da escola com a comunidade?
- 4- Como que tu acha que acontece o trabalho com as questões étnico raciais aqui na escola, se ele acontece como que tu o vê?
- 5- Vocês chegaram a fazer formação para os professores sobre o assunto?
- 6- Tu saberia me dizer quais as disciplinas que abordam essas questões?
- 7- Como tu avalia o trabalho do professor Baobá com essas questões?

Entrevista com a monitora:

- 1- Como tu avalia o trabalho do professor Baobá?
- 2- Tu acompanhastes os alunos em varias saídas, como tu achas que esses eventos se refletiram na vida deles?
- 3- E na tua vida como isso se refletiu?
- 4- O que tu achas do trabalho com as questões étnico raciais na escola?

Entrevista com a supervisora:

- 1- Como tu vê o trabalho do professor Baobá?

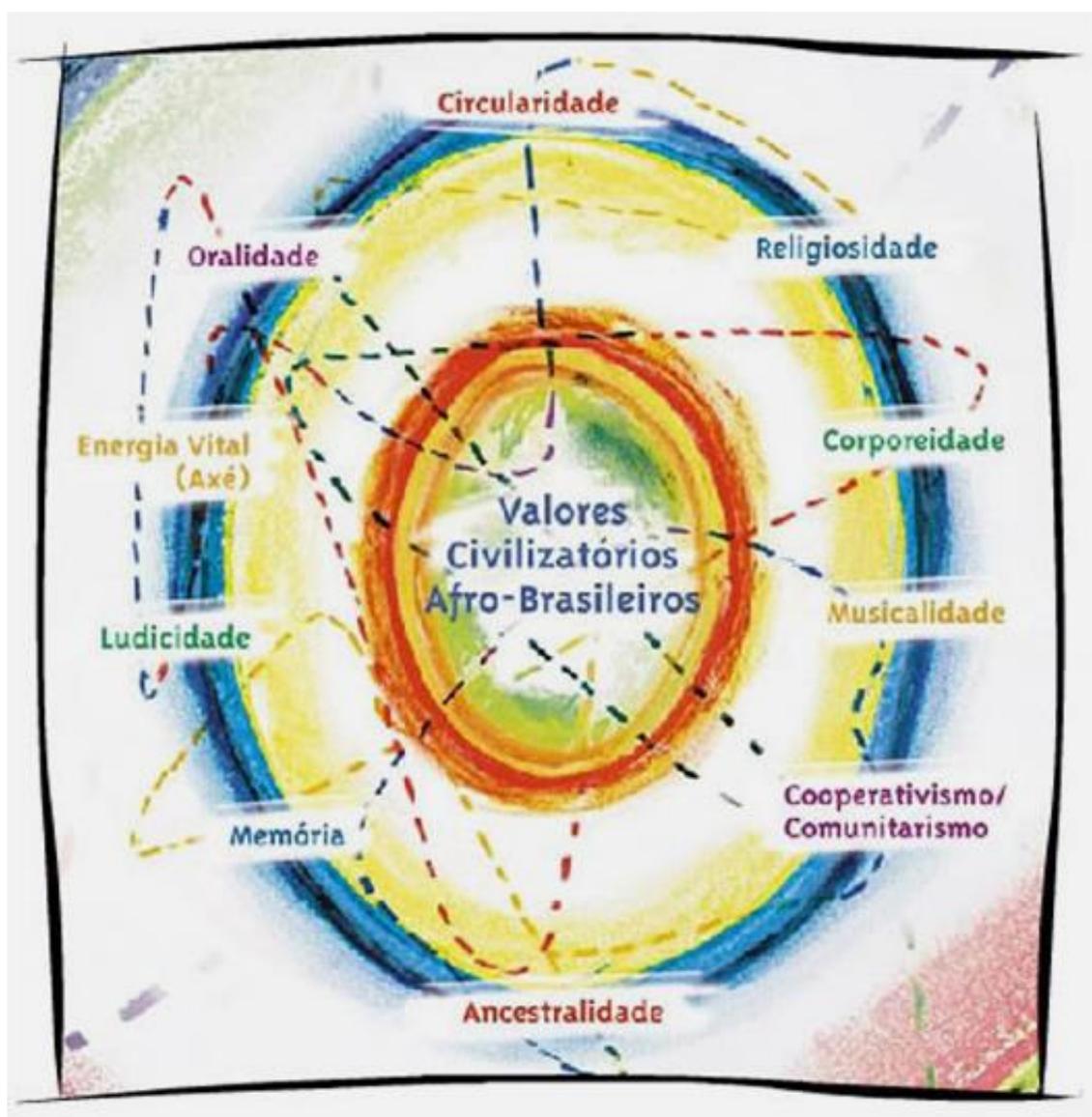
- 2- Como tu avalia o trabalho com as questões étnico-raciais na escola?
- 3- De que forma tu achas que o trabalho do professor Baobá atingiu os alunos nessa questão?

Entrevista com os alunos:

- 1- O que tu mais gostaste das aulas de educação física?
- 2- No que tu achas que as aulas t ajudam fora da escola?
- 3- O que tu achaste do trabalho realizado sobre raça e racismo?
- 4- Como eram as aulas de educação física do professor Baobá?
- 5- Tu identificas alguma diferença entre elas e as aulas que tivesses em outros anos?

ANEXOS

ANEXO A – VALORES CIVILIZATÓRIOS



Fonte: <http://culturaspopulares.org.br>

ANEXO B – UBUNTU

Um antropólogo estava estudando os usos e costumes de uma tribo na África e, quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta pra casa. Sobrava muito tempo, mas ele não queria catequizar os membros da tribo, então, propôs uma brincadeira para as crianças, que achou ser inofensiva.

Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, colocou tudo num cesto bem bonito com laço de fita e deixou o cesto debaixo de uma árvore. Chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse "já!", elas deveriam sair correndo até o cesto e, a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro.

As crianças se posicionaram na linha demarcatória que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando ele disse "Já!", instantaneamente todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore com o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem felizes.

O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou porque elas tinham ido todas juntas se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces.

Elas simplesmente responderam: "Ubuntu, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?"

Ele ficou de cara! Meses e meses trabalhando nisso, estudando a tribo, e ainda não havia compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto uma competição, certo?

Ubuntu significa: "sou o que sou pelo que NÓS SOMOS !"

Fonte: <http://www.espacoubuntu.com.br/a-filosofia-ubuntu.html>

ANEXO C – CURRÍCULO ESEF IPA

ESEF IPA Currículo para Ingressantes 2014/1

Disciplina	em	H
Anatomia		2
Cultura Religiosa – Semipresencial		6
Ginástica Geral		0
História da Educação Física		6
Leitura e Produção Textual		6
Prática de Ensino		4
Recreação		0
Teorias do Desenvolvimento Humano		6
		50
Atletismo		0
Cinesiologia		2
Didática		6
Fisiologia Humana		08
Fundamentos Históricos e Políticos da Educação - Semipresencial		6
Futebol		0
Sociologia – Semipresencial		6
		68
Atividades Rítmicas		0
Didática da Educação Física I		6
Filosofia – Semipresencial		6
Fisiologia do Exercício		2
Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação - Semipresencial		6
Handebol		0

Prática Pedagógica: Atividades para Crianças		2
		32
Basquetebol		0
Bioquímica		2
Desenvolvimento Motor		6
Didática da Educação Física II		6
Estágio Supervisionado I		44
Prática Pedagógica:Libras		2
Voleibol		0
		40
Livre		6
Estágio Supervisionado II		44
Ética em Educação Física		6
Ginástica Escolar		4
Lutas		4
Metodologia da Pesquisa		6
Nutrição		6
Optativa/Eletiva		6
Primeiros Socorros		6
		68
Educação Física Adaptada		4
Estágio Supervisionado III		44
Ética, Sociedade e Meio Ambiente 		6
Futsal		4
Metodologia da Pesquisa em Educação Física		6
Reeducação Postural		6
Treinamento Desportivo Básico		

		2
		32
	Atividades Complementares	00
	Total Geral CH	990

ANEXO D – CURRÍCULO ESEF UFRGS

Curso:EDUCAÇÃO FÍSICA
 Habilitação:LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
 Currículo:LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Créditos Obrigatórios: 146

Créditos Eletivos: 12

Créditos Complementares: 20

Créditos Convertidos: 8

Total: 178

Carga Horária Obrigatória: 2760

Carga Horária Eletiva: 180

Nº de Tipos de Créditos Complementares: 2

Total: 3240

Etapa 1

ódigo^C	Disciplina/Pré-Requisito	Ca ráter	réditos^C	arga Horária^C
EFI04318	BASES DAS ATIVIDADES AQUÁTICAS	Obrigatória	2	30
EFI04319	BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Obrigatória	2	30
EFI04314	BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS	Obrigatória	4	60
EFI04316	CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Obrigatória	4	60
CBS05056	ESTUDOS ANÁTOMO-FUNCIONAIS: ANATOMIA	Obrigatória	4	60
EFI04315	ESTUDOS SOCIOCULTURAIS I	Obrigatória	4	60
EFI04317	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS I	Obrigatória	1	15
EDU03024	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	Obrigatória	2	30
PSI01003	PSICOLOGIA APLICADA À SAÚDE	Obrigatória	2	30
EDU01005	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	Obrigatória	2	30

Etapa 2

ódigo^C	Disciplina/Pré-Requisito	Ca ráter	réditos^C	arga Horária^C
EFI04167	DESENVOLVIMENTO MOTOR - EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA - e PSI01003 - PSICOLOGIA APLICADA À SAÚDE	Obrigatória	4	60
EFI04325	ESTUDOS ANATOMO-FUNCIONAIS: CINESIOLOGIA - CBS05056 - ESTUDOS ANÁTOMO-FUNCIONAIS: ANATOMIA - e EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Obrigatória	4	60
EFI04321	ESTUDOS SOCIOCULTURAIS II - EFI04315 - ESTUDOS SOCIOCULTURAIS I - e EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Obrigatória	4	60
CBS03316	FISIOLOGIA - CBS05056 - ESTUDOS ANÁTOMO-FUNCIONAIS: ANATOMIA	Obrigatória	6	90

C ódigo	Disciplina/Pré-Requisito	Ca ráter	C réditos	C arga Horária
	- e EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA			
EFI04324	GINÁSTICA: ACROBACIA - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Obrigatória	2	30
EFI04323	GINÁSTICA: EXERCÍCIO FÍSICO - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Obrigatória	2	30
EDU01004	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS - EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Obrigatória	2	30
EFI04320	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS II - EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA - e EFI04317 - INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS I	Obrigatória	1	15
EDU03022	POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Obrigatória	2	30

Etapa 3

C ódigo	Disciplina/Pré-Requisito	Ca ráter	C réditos	C arga Horária
EFI04168	APRENDIZAGEM MOTORA - EFI04167 - DESENVOLVIMENTO MOTOR	Obrigatória	4	60
EFI04363	DINAMIZAÇÃO DE PROGRAMAS RECREATIVOS E DE LAZER - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04321 - ESTUDOS SOCIOCULTURAIS II	Obrigatória	4	60
EFI04105	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO - CBS03316 - FISIOLOGIA	Obrigatória	4	60
EDU03071	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	Obrigatória	2	30
EFI04329	PRÁTICAS CORPORAIS EXPRESSIVAS I - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Obrigatória	2	30
EDU02029	TEORIA DE CURRÍCULO - EDU03022 - POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - e EDU03024 - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	Obrigatória	2	30
	Grupo de Alternativas: - [1] Atividades Exigidas - [4] Créditos Exigidos			
EFI04334	ESPORTE II - FUTEBOL - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Alternativa	4	60
EFI04333	ESPORTE II - FUTSAL - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS	Alternativa	4	60

C Código	Disciplina/Pré-Requisito	Ca rater	C réditos	C arga Horária
	- e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)			
	Grupo de Alternativas: - [1] Atividades Exigidas - [4] Créditos Exigidos			
EFI04347	ESPORTE I - ATLETISMO - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Alternativa	4	60
EFI04327	ESPORTE I - BASQUETEBOL - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Alternativa	4	60

Etapa 4

C Código	Disciplina/Pré-Requisito	Ca rater	C réditos	C arga Horária
EFI04335	BIOMECÂNICA BÁSICA - EFI04325 - ESTUDOS ANATOMO-FUNCIONAIS: CINESIOLOGIA	Obrigatória	2	30
ENF03057	EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE - EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Obrigatória	2	30
EFI04226	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL - EFI04167 - DESENVOLVIMENTO MOTOR - e EFI04168 - APRENDIZAGEM MOTORA	Obrigatória	4	60
EFI04331	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - EFI04168 - APRENDIZAGEM MOTORA - e EFI04323 - GINÁSTICA: EXERCÍCIO FÍSICO - e EFI04324 - GINÁSTICA: ACROBACIA	Obrigatória	3	45
	Grupo de Alternativas: - [1] Atividades Exigidas - [4] Créditos Exigidos			
EFI04031	DANÇA CONTEMPORÂNEA I - EFI04329 - PRÁTICAS CORPORAIS EXPRESSIVAS I	Alternativa	4	60
EFI04034	DANÇAS FOLCLÓRICAS BRASILEIRAS - EFI04329 - PRÁTICAS CORPORAIS EXPRESSIVAS I	Alternativa	4	60
EFI04029	DANÇAS FOLCLÓRICAS GAÚCHAS - EFI04329 - PRÁTICAS CORPORAIS EXPRESSIVAS I	Alternativa	4	60
	Grupo de Alternativas: - [1] Atividades Exigidas - [4] Créditos Exigidos			
EFI04355	ESPORTE III - GINÁSTICA ARTÍSTICA - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Alternativa	4	60
EFI04348	ESPORTE III - VOLEIBOL - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Alternativa	4	60

Etapa 5

C ódigo	Disciplina/Pré-Requisito	Ca ráter	C réditos	C arga Horária
EFI04053	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - EDU03071 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - e EFI04226 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL - e EFI04331 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Obrigatória	0	150
EFI04080	EXERCÍCIO FÍSICO PARA CRIANÇAS E JOVENS - EFI04105 - FISILOGIA DO EXERCÍCIO	Obrigatória	4	60
EFI04085	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - EFI04331 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Obrigatória	3	45
EFI04336	TREINAMENTO FÍSICO - EFI04105 - FISILOGIA DO EXERCÍCIO	Obrigatória	4	60

Etapa 6

C ódigo	Disciplina/Pré-Requisito	Ca ráter	C réditos	C arga Horária
EFI99001	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - EFI04031 - DANÇA CONTEMPORÂNEA I - e EFI04053 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - e EFI04085 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ou EFI04034 - DANÇAS FOLCLÓRICAS BRASILEIRAS - e EFI04053 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - e EFI04085 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ou EFI04029 - DANÇAS FOLCLÓRICAS GAÚCHAS - e EFI04053 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - e EFI04085 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	Obrigatória	0	150
EFI04350	EXERCÍCIO FÍSICO (TREINAMENTO DE FORÇA) - EFI04323 - GINÁSTICA: EXERCÍCIO FÍSICO - e EFI04325 - ESTUDOS ANATOMO-FUNCIONAIS: CINESIOLOGIA	Obrigatória	4	60
EFI04351	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO - EFI04085 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	Obrigatória	2	30
EFI04075	PEDAGOGIA DO ESPORTE I - EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Obrigatória	4	60
EFI04332	PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I - EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Obrigatória	4	60

Etapa 7

C ódigo	Disciplina/Pré-Requisito	Ca ráter	C réditos	C arga Horária
EFI04357	CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Obrigatória	3	45

C Código	Disciplina/Pré-Requisito	Ca ráter	C réditos	C arga Horária
	ESCOLAR - EFI04053 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - e EFI04350 - EXERCÍCIO FÍSICO (TREINAMENTO DE FORÇA) - e EFI04351 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO - e EFI99001 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL			
EFI04060	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO - EFI04080 - EXERCÍCIO FÍSICO PARA CRIANÇAS E JOVENS - e EFI99001 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	Obrigatória	0	150
EFI04352	ESTUDOS SOCIOCULTURAIS III - EFI04321 - ESTUDOS SOCIOCULTURAIS II	Obrigatória	4	60
EFI04362	PRESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO EM PRÁTICAS CORPORAIS E SAÚDE - EFI04105 - FISILOGIA DO EXERCÍCIO	Obrigatória	4	60
	TCC - - EFI04332 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I	Obrigatória	0	60

Etapa 8

C Código	Disciplina/Pré-Requisito	Ca ráter	C réditos	C arga Horária
EFI04342	BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS E SAÚDE - EFI04362 - PRESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO EM PRÁTICAS CORPORAIS E SAÚDE	Obrigatória	4	60
EFI04360	BASES TEÓRICAS DO LAZER - EFI04352 - ESTUDOS SOCIOCULTURAIS III	Obrigatória	4	60
EFI04079	PRÁTICAS CORPORAIS E ENVELHECIMENTO - EFI04167 - DESENVOLVIMENTO MOTOR	Obrigatória	3	45
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - LICENCIATURA - TRABALHO - TCC - I	Obrigatória	0	60

Sem Etapa

Có digo	Disciplina/Pré-Requisito	C aráter	C réditos	C arga Horária
HUM05002	ANTROPOLOGIA DO CORPO E DA SAÚDE	Eletiva	2	30
EFI04343	AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO POSTURAL - EFI04325 - ESTUDOS ANATOMO-FUNCIONAIS: CINESIOLOGIA	Eletiva	4	60
CBS01028	BIOQUÍMICA BÁSICA	Eletiva	4	60
CBS01001	BIOQUÍMICA DO EXERCÍCIO - CBS01028 - BIOQUÍMICA BÁSICA	Eletiva	4	60
EDU03708	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Eletiva	2	30
EDU02027	ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE	Eletiva	2	30

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
	- EDU03022 - POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - e EDU03024 - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA			
EFI04071	ESPORTE - CANOAGEM - EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04069	ESPORTE - GINÁSTICA DE TRAMPOLIM - EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04328	ESPORTE - HANDEBOL - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04064	ESPORTE - HÓQUEI SOBRE GRAMA - EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04066	ESPORTE - ORIENTAÇÃO - EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04065	ESPORTE - POLO AQUÁTICO - EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04070	ESPORTE - REMO - EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04061	ESPORTE - RUGBY - EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04353	ESPORTE - CARATÊ - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04356	ESPORTE - GINÁSTICA RÍTMICA - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04354	ESPORTE - JUDÔ - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04346	ESPORTE - NATAÇÃO - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04318 - BASES DAS ATIVIDADES AQUÁTICAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04349	ESPORTE - TÊNIS - EFI04314 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS - e EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04345	ESTÁGIO PROFISSIONAL EM ESPORTE, LAZER E SAÚDE - EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Eletiva	4	60
EFI04081	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA - EFI04319 - BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	Eletiva	4	60
EFI04359	GESTÃO EM ESPORTE, LAZER E SAÚDE - EFI04316 - CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Eletiva	4	60
EDU01013	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	Eletiva	2	30
BI B03306	METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	Eletiva	3	5 ⁴
EF I04361	METODOLOGIA DO TREINAMENTO ESPORTIVO - EFI04336 - TREINAMENTO FÍSICO	Eletiva	4	0 ⁶
EDU03027	MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES	Eletiva	2	30

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
ENF03058	ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE SAÚDE NO BRASIL	Eletiva	4	60
EFI04339	PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA II - EFI04332 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I	Eletiva	4	60
EDU03023	POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	Eletiva	2	30
ODO99037	PRÁTICAS INTEGRADAS EM SAÚDE - I	Eletiva	4	60
EDU01017	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO I	Eletiva	2	30
EFI04358	SEMINÁRIO INTEGRADOR DAS HABILITAÇÕES LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Eletiva	2	30
EDU03031	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	Eletiva	2	30
EDU03030	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	Eletiva	2	30
EFI04002	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA I	Eletiva	2	30
EFI04003	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA II	Eletiva	4	60
EFI04020	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA III	Eletiva	4	60
EFI04298	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA IV	Eletiva	4	60

ANEXO E – CURRÍCULO ESEF UFPEL



A distribuição semestral das disciplinas, códigos, tipo, número de créditos e total da carga horária semestral apresentam-se a seguir:

1º Semestre

	Có	Disciplina	T	C
	03	História da Educação Física	C	0
	03	Ritmo e	C	0
	03	Atividades Lúdicas na Escola	C	0
	03	Educação Física e Meio Ambiente	C	0
	03	Fund. Sócio-Históricos-Filosóficos da	C	0
	03	PCC Pedagogia do Esporte	C	0
Totais				2

2º Semestre

	Có	Disciplina	T	C
	00	Anato	C	0
	03	Desenvolvimento Humano e Motor	C	0
	03	Introdução à Ed. Física: Enfoque na	C	0
	03	Educação Física Adaptada	C	0
	03	Cinesiologia	C	0
	03	Metodologia da Pesquisa 1	C	0
	03	PCC Dança Escolar	C	0
Totais				2

3º Semestre

	Có	Disciplina	T	C
	03	Aprendizagem Motora	C	0
	03	Atletism	C	0
	03	Fundamentos Psicológicos da	C	0
	03	Ginástica Artística 1	C	0
	00	Fisiologi	C	0
	03	Capacidades Físicas	C	0
	03	Esportes de Raquete	C	0
Totais				2

4º Semestre

	Có	Disciplina	T	C
	03	Fisiologia do Exercício 1	C	0
	03	Teoria e Prática Pedagógica da	C	0
	03	Primeiros Socorros	C	0
	03	Cineantropometria	C	0
	03	Ed. Brasileira: Organização e Políticas	C	0
	03	Ginástica Escolar	C	0
	03	Voleibol 1	C	0
Totais				2

5º Semestre

	Có	Disciplina	T	C
	03	PCC Atividades Aquáticas	C	0
	03	Admin. Escolar e Organização da Ed.	C	0
	03	Futsal 1	C	0
	03	Procedimentos de Ensino em Educação	C	0
5	80120	Fundamentos Sócio- culturais da Educação brig	C	0
	03	Práticas Pedagógicas na E. F. até o 5º	C	0
	03	Basquete	C	0
Totais				2

6º Semestre

	Có	Disciplina	T	C
	03	Práticas Pedagógicas na EF do 6º ao 9º	C	0
	03	Estágio Supervisionado na EF até o 5º	C	1
	03	Handebol 1	C	0
	03	Trabalho de Conclusão de Curso –	C	0
	03	PCC Saúde na Escola	C	0
Totais				2

7º Semestre

	Có	Disciplina	T	C
	03	Práticas Pedagógicas na E. F. no	C	0
	03	Estágio Supervisionado na EF do 6º ao	C	1
	03	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	C	0
	03	Lutas 1	C	0
	03	Futebol	C	0
Totais				2

8º Semestre

	Có	Disciplina	T	C
	03	Estágio Supervisionado na EF no	C	0
	01	LIBRA	C	0
Totais				1

ANEXO F – CURRÍCULO UNISINOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

GR12012 - CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA - (Habilitação 001 - Matriz Curricular 005)

Reconhecimento: Portaria MEC 670/1991 - DOU 13/5/1991; Renovação de Reconhecimento: Portaria SERES/MEC 286/2012 - DOU 27/12/2012, p. 13

Coordenação de Curso: Ednaldo Pereira Filho - Telefone: 3590-8191 ou 3590-8109 - E-mail: ednaldo@unisin.br

Duração na UNISINOS: 172 créditos - 2.600 horas (3.120 horas-aula) + 200h de atividades complementares (tempo mínimo: 4 anos)

EQ.	S	N.	ATIVIDADES	OBS.	CRÉ D.	HORAS- AULA	RAS- DE	HO AULA	PRÉ- REQUISITOS
1	---	99	Recreação	6	4	6		1	
1	---	99	Fundamentos dos Exercícios Físicos	6	4	6			
1	---	99	Anátomo-Fisiologia do Sistema Nervoso		4	6			
1	---	98	Profissão Docente: Instituições e Políticas Educacionais	8	4	6		2	
1	---	---	Optativa do Grupo Esporte Individual	6	4	6		1	
1	---	---	Optativa do Grupo Esporte Coletivo	6	4	6		1	
2	---	99	Anátomo-Fisiologia dos Sistemas Orgânicos		4	6			9932
2	---	99	Anatomia Músculo-Esquelética		4	6			1
2	---	99	Capoeira	6	4	6		1	
2	---	30	Experimentação Textual		4	6			
2	---	10	Cultura Surda e Libras	4	4	6		2	
2	---	98	Introdução à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	4	2	3			
2	---	---	Optativa do Grupo Esporte Individual	6	4	6		1	
3	---	99	Fisiologia Aplicada ao Exercício		4	6			9931
3	---	99	Cinesioterapia	8	4	6		6	9931
3	---	98	Teorias de Aprendizagem	8	4	6		2	0
3	---	90	Atualidade Latino-Americana, Cidadania e Educação OU		4	6			

3	10	Afrodscendentes na América Latina OU		4	6		
3	10	Povos Indígenas na América Latina Contemporânea		4	6		
3	99	Psicologia do Movimento Humano		4	6		
3	---	Optativa do Grupo Ginástica e Dança	6	4	6	1	
4	10	Problemas Filosóficos e Antropológicos		4	6		
4	98	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	8	4	6	2	48 créditos
4	90	História Social e Pensamento Educacional		4	6		
4	---	Optativa do Grupo Esporte Coletivo	6	4	6	1	
4	99	Corporeidade	8	4	6	6	
4	99	Desenvolvimento Motor	8	4	6	1	99308 e
5	98	Ética		4	6		
5	98	Elementos de Metodologia Científica	8	4	6	2	3030
5	99	História e Organização do Esporte e Lazer	8	4	6	1	
5	99	Avaliação em Educação Física	8	4	6	6	99308 e
5	10	Educação das Relações Étnico-Raciais e Culturais na Escola de Educação Básica		4	6		
5	99	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Física	8	4	6	2	9827
6	99	Fundamentos do Treinamento Físico		4	6		99308 e
6	---	Optativa de Qualquer Grupo de Cultura do Movimento	6, 8 e	4	6	1	
6	99	Estratégias de Ensino e Inclusão na Educação Física	8	4	6	6	9933
6	99	Pesquisa em Educação Física	9	4	6		9827
6	99	Estágio Supervisionado na Educação Infantil - Educação Física	6	4	6		99331 e 88
7	99	Ginástica Postural e Laboral		4	6		9931
7	99	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I - Educação Física	6	4	6		99331 e 88
7	99	Trabalho de Conclusão I	5	4	6		99348 e 100
7	---	Optativa de Qualquer Grupo de Cultura de Movimento	6, 8 e	4	6	1	cr.
7	---	Optativa do Grupo Técnico-Instrumental	12	4	6	2	
8	99	Trabalho de Conclusão II	5	4	6		9931
8	99	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II - Educação Física	6	4	6		99331 e 88
8	99	Estágio Supervisionado no Ensino Médio - Educação Física	6	4	6		99331 e 88
Optativas: Grupo de Esporte Individual - Educação Física							

	99	Atletismo	6	4	6	1	
	99	Natação	6	4	6	1	
	99	Ginástica Olímpica	6	4	6	1	
	99	Judô	6	4	6	1	
Optativas: Grupo de Esporte Coletivo - Educação Física							
	99	Handebol	6	4	6	1	
	99	Voleibol	6	4	6	1	
	99	Basquetebol	6	4	6	1	
	99	Futebol	6	4	6	1	
Optativas: Grupo de Ginástica e Dança - Educação Física							
	99	Ginástica Coreografada	6	4	6	1	
	99	Ginástica Rítmica	6	4	6	1	
	99	Dança	6	4	6	1	
Optativas: Grupo Técnico Instrumental - Educação Física							
	20	Envelhecimento Humano		4	6		
	99	Fundamentos de Biomecânica		4	6		9931
	99	Esporte, Lazer e Saúde		4	6		6

O estágio não obrigatório é uma atividade facultativa, acrescida às atividades curriculares obrigatórias e regulares previstas para o curso. Não implica alteração da carga horária estabelecida para a obtenção do diploma. Regulamentado pela Lei 11788/2008, o estágio deverá ser conduzido com autorização prévia da Universidade e do Atendimento Unisinos Carreiras. Informações podem ser obtidas no Atendimento Unisinos Carreiras.

ANEXO G – CURRÍCULO CEFD/UFSM

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA ESTRUTURA CURRICULAR</p>
<p>A estrutura adotada pelo CEFD para o novo curso de Licenciatura da UFSM tomou como referencial as Resoluções 01 e 02, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena, da Educação Física (aprovadas em 18 e 19/02/2002) e a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (Parecer aprovado em 18/02/2004).</p> <p>O Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM articula as unidades do conhecimento de formação específica e ampliada, sustentadas nas seis (6) dimensões que regem a estrutura e a organização curricular do curso de graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES 0058/2004) e por consequência a formação de professores da educação básica, licenciatura plena em Educação Física, conforme Artigo 8º da Resolução nº 7/2004. Esse artigo estabelece: “para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano”.</p> <p>DIMENSÕES DO CONHECIMENTO</p> <p>CONHECIMENTOS DE FORMAÇÃO AMPLIADA</p> <p>Relação ser humano-sociedade</p> <p>Contempla uma nova configuração de educação que explique o mundo a partir de uma visão crítico-reflexiva, voltada para uma ética, que possibilite uma sociedade mais justa. Essa construção da ciência deve considerar diversos saberes da produção do conhecimento dentro do paradigma biocêntrico, da complexidade, onde o homem é visto na sua totalidade bio-antropo-social-cultural, compreendida na sua relação dialógica e histórica do mundo.</p> <p>Disciplinas</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação</i></p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Psicologia da Educação</i></p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Filosofia da Ciência</i></p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica</i></p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Antropologia do Movimento</i></p> <p>Biológica do corpo humano</p> <p>Contempla os temas que envolvem as estruturas anátomo--funcionais do corpo humano; agrega saberes que contemplam a unidade teórica e prática das estruturas e dos sistemas orgânicos, bem como das bases mecânicas e fisiológicas do movimento humano (corpo humano). Oportuniza a compreensão destes conhecimentos, tanto em situações estáticas (repouso) quanto nas diversas formas de manifestação do movimento humano. A tematização dos conhecimentos deve estar voltada à formação docente para todos os níveis de ensino.</p> <p>Disciplinas</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Morfofisiologia dos Sistemas</i></p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Bases Biofisiológicas do Movimento Humano</i></p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Crescimento e Desenvolvimento Motor</i></p>	

Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento Humano

Aprendizagem Motora

Saúde e Educação

Produção do conhecimento

Contempla a produção de saberes educativos, no âmbito acadêmico-científico, que subsidiem a formação profissional e a preparação à docência em todos os níveis de ensino.

Disciplinas

Laboratório de Produção de Texto

Metodologia da Pesquisa

Seminário de TCCL

CONHECIMENTOS IDENTIFICADORES DE ÁREA

Culturais do Movimento Humano

Contempla o conhecimento e a compreensão do movimento humano como resultado de uma teia de significados; da subjetividade do sentido; e de uma intersubjetividade de informação e valoração na ação cultural.

Disciplinas

Seminário em Educação Física

História da Educação Física, do Esporte e do Lazer

Estudos do Lazer

Gestão de Eventos Esportivos e Culturais na Escola

Educação Física e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

Sociologia do Esporte

Currículo em Educação Física

Ludicidade e Educação Física

Laboratório de Educação Física I

Laboratório de Educação Física II

Técnico-instrumental

Contempla os conhecimentos teórico-práticos dos temas da cultura corporal nas diversas modalidades e formas de realização; desde a prática recreativa e manifestações do lazer, até o nível representativo, em suas dimensões de tempo, espaço e prática, qualificando os conhecimentos como instância de emancipação humana.

Disciplinas

Ginástica

Capoeira na Escola

Atividades Rítmicas

Atividades Aquáticas

Jogos Esportivos Coletivos I

Jogos Esportivos Coletivos II

Jogos Esportivos Coletivos III

Jogos Esportivos Coletivos IV

Data:

____/____/____

Coordenador do Curso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
ESTRUTURA CURRICULAR (Continuação)

Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais

Atletismo I

Atletismo II

Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas

Didático-pedagógica

Contempla os conhecimentos aplicados na área da educação física na dimensão da prática e da formação docente, bem como possibilita experiências e vivências da prática pedagógica em educação física escolar, visando a aquisição de competências e habilidades para a formação profissional.

Disciplinas

Didática da Educação Física

Docência Orientada em Educação Física

Prática Educativa I

Prática Educativa II

Estágio Supervisionado I

Estágio Supervisionado II

Estágio Supervisionado III

Seminário em Estágio Supervisionado

ANEXO H – CURRÍCULO PUCRS**EMENTAS DE DISCIPLINAS – LICENCIATURA – PUC RS****NÍVEL I**

- 31157-04 Anatomia Humana
- 31235-02 Fundamentos de Biofísica
- 37202-04 Atletismo
- 37207-02 Iniciação e Formação Esportiva
- 37231-02 Atividades Rítmicas Expressivas
- 37174-02 Formação Pessoal
- 37291-02 Fundamentos de Ginástica
- 37178-02 Desenvolvimento Motor

NÍVEL II

- 3121P -06 Fisiologia Humana (*Semipresencial*)
- 31158-02 Biologia Celular e Tecidual
- 31236-02 Fundamentos de Bioquímica
- 37269-02 Lutas
- 37115-04 Cinesiologia
- 37203-04 Futebol

NÍVEL III

- 37175-02 Estudos Olímpicos e História da Educação Física
- 37255-04 Atividade Física e Adaptação Funcional
- 37208-02 Lazer e Recreação
- 36150-02 Primeiros Socorros
- 37229-04 Voleibol

37204-04 Futsal

37176-02 Aprendizagem Motora

NÍVEL IV

37128-04 Teoria do Treinamento Físico (Semipresencial)

37177-02 Conhecimento e Intervenção em Educação Física (Semipresencial)

37232-02 Ginásticas

37167-02 Atividade Física, Saúde e Sociedade

37110-04 Medidas e Avaliação em Educação Física

37205-04 Basquetebol

15099-04 Filosofia e Bioética

NÍVEL V

37219-04 Dança

37222-04 Handebol

37233-02 Fundamentos da Biomecânica

37186-02 Jogos Cooperativos e Cultura da Paz (Semipresencial)

11521-04 Humanismo e Cultura Religiosa

1429J-04 Didática

NÍVEL VI

37162-02 Educação Postural

37163-04 Atividade Física para PNEEs

37181-02 Fundamentos da Psicomotricidade

37227-04 Natação

37183-02 Organização de Eventos em Educação Física (Semipresencial)

1432K-02 – Psicologia da Educação: Desenvolvimento

NÍVEL VII

36428-02 Nutrição e Atividade Física

37171-02 Atividade Física na Natureza

37184-02 Formação Pessoal e Ética Profissional (Semipresencial)

37234-05 Estágio Ensino Médio 100h

37235-05 Estágio Ensino Fundamental: Anos Finais 100h

1432L-04 - Psicologia da Educação: Aprendizagem (Semipresencial)

NÍVEL VIII

37237-05 Estágio Ensino Fundamental: Anos Iniciais 100h

37182-05 Estágio Educação Infantil 100h

1445D-04 Organização e Políticas da Educação Básica

1216C-04 – Língua Brasileira de Sinais

ANEXO I – CURRÍCULO ULBRA RS

 ULBRA		GRADE CURRICULAR	PÁGINA	001 / 0	
			DATA	31/10/2	
			HORA:	14:58	
Unidade: 10 CANOAS - GRADUAÇÃO Curso: 010638 EDUCACAO FISICA - LICENCIATURA Habilitação: LICENCIADO EM EDUCACAO FISICA		Situação: ATIVO			
Disciplinas					
Código	Nome	Sem	CH	Cred	Seq
108500	INTRODUCAO A EDUCACAO FISICA	1	68	4	1
108501	FUNDAMENTOS DA GINASTICA	1	68	4	2
901174	FILOSOFIA DA EDUCACAO	1	68	4	3
990101	COMUNICACAO E EXPRESSAO	1	68	4	4
108594	ESTUDOS DO MOVIMENTO HUMANO I	1	68	4	5
901481	POLITICAS E NORMAS DA EDUCACAO BASICA	2	68	4	6
990103	INSTRUMENTALIZACAO CIENTIFICA	2	68	4	7
108508	RECREACAO E LAZER	2	68	4	8
901173	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	2	68	4	9
108504	ESPORTE I	2	68	4	10
	108523 ESPORTE: FUTEBOL DE CAMPO				
	108524 ESPORTE: FUTEBOL DE SALAO				
	108526 ESPORTE: BASQUETEBOL				
	108528 ESPORTE: VOLEIBOL				
	108527 ESPORTE: HANDEBOL				
	108528 ESPORTE: ATLETISMO				
	108529 ESPORTE: NATACAO				
	108530 ESPORTE: LUTAS				
	108610 ESPORTES NA NATUREZA				
	108882 ESPORTES COM RAQUETES				
901203	ESCOLA E CURRICULO	3	68	4	11
901007	DIDATICA: ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGOGICO	3	68	4	12
108603	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM MOTORA	3	68	4	13
108602	ESTUDOS DO MOVIMENTO HUMANO II	3	68	4	14
108506	ESPORTE II	3	68	4	15
	108523 ESPORTE: FUTEBOL DE CAMPO				
	108524 ESPORTE: FUTEBOL DE SALAO				
	108526 ESPORTE: BASQUETEBOL				
	108528 ESPORTE: VOLEIBOL				
	108527 ESPORTE: HANDEBOL				
	108528 ESPORTE: ATLETISMO				
	108529 ESPORTE: NATACAO				
	108530 ESPORTE: LUTAS				
	108610 ESPORTES NA NATUREZA				
	108882 ESPORTES COM RAQUETES				
901038	PROJETOS INTERDISCIPLINARES	4	68	4	16
108503	RITMO E EXPRESSAO CORPORAL	4	68	4	17
108505	MOVIMENTO E APRENDIZAGEM	4	68	4	18
108507	ESPORTE III	4	68	4	19
	108523 ESPORTE: FUTEBOL DE CAMPO				
	108524 ESPORTE: FUTEBOL DE SALAO				
	108526 ESPORTE: BASQUETEBOL				
	108528 ESPORTE: VOLEIBOL				
	108527 ESPORTE: HANDEBOL				
	108528 ESPORTE: ATLETISMO				
	108529 ESPORTE: NATACAO				
	108530 ESPORTE: LUTAS				
	108610 ESPORTES NA NATUREZA				
	108882 ESPORTES COM RAQUETES				
990102	SOCIEDADE E CONTEMPORANEIDADE	4	68	4	20

REN0860



GRADE CURRICULAR

PÁGINA 002 / 002

DATA 31/10/2011

HORA: 14:58

Unidade: 10 CANOAS - GRADUAÇÃO
 Curso: 010638 EDUCACAO FISICA - LICENCIATURA
 Habilitação: LICENCIADO EM EDUCACAO FISICA

Situação: ATIVO

Código	Nome	Sem	CH	Cred	Seq
108596	ESTAGIO EM EDUCACAO FISICA I	4	68	4	21
901191	EDUCACAO INCLUSIVA	5	68	4	22
108601	FISIOLOGIA DO EXERCICIO I	5	68	4	23
990100	CULTURA RELIGIOSA	5	68	4	24
108864	MEDIDAS E AVALIACAO EM EDUCACAO FISICA	5	68	4	25
108512	ESPORTE IV	5	68	4	26
	108523 ESPORTE: FUTEBOL DE CAMPO				
	108524 ESPORTE: FUTEBOL DE SALAO				
	108525 ESPORTE: BASQUETEBOL				
	108526 ESPORTE: VOLEIBOL				
	108527 ESPORTE: HANDEBOL				
	108528 ESPORTE: ATLETISMO				
	108529 ESPORTE: NATACAO				
	108530 ESPORTE: LUTAS				
	108610 ESPORTES NA NATUREZA				
	108862 ESPORTES COM RAQUETES				
108597	ESTAGIO EM EDUCACAO FISICA II	5	68	4	27
108515	ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA	6	68	4	28
108600	FISIOLOGIA DO EXERCICIO II	6	68	4	29
101643	LIBRAS	6	68	4	30
108516	ESPORTE V	6	68	4	31
	108523 ESPORTE: FUTEBOL DE CAMPO				
	108524 ESPORTE: FUTEBOL DE SALAO				
	108525 ESPORTE: BASQUETEBOL				
	108526 ESPORTE: VOLEIBOL				
	108527 ESPORTE: HANDEBOL				
	108528 ESPORTE: ATLETISMO				
	108529 ESPORTE: NATACAO				
	108530 ESPORTE: LUTAS				
	108610 ESPORTES NA NATUREZA				
	108862 ESPORTES COM RAQUETES				
108598	ESTAGIO EM EDUCACAO FISICA III	6	136	8	32
108862	TEORIA DO TREINAMENTO FISICO	7	68	4	33
108518	ATIVIDADE FISICA E SAUDE	7	68	4	34
108599	ESTAGIO EM EDUCACAO FISICA IV	7	136	8	35
900500	OPTATIVA I	7	68	4	36
900501	OPTATIVA II	7	68	4	37
108522	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	0	200	0	38

Total de Créditos: 156

Total de horas/aula: 2852

ANEXO J – CARTA APRESENTAÇÃO PPGCMH

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO – MESTRADO ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Porto Alegre, Maio de 2013.



À SMED/ Porto Alegre
Prezada Srª Secretária Municipal de Educação

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), desde 1995, tem se constituído foco central das investigações do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), que atualmente está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado institucionalmente a Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Trata-se de um grupo composto por estudantes de graduação e pós-graduação da ESEF/UFRGS e professores de educação física das escolas da RME/POA. No site <http://www6ufrgs.br/esef/f3p-efice/index.htm> pode ser visto que muitos desses professores já concluíram seu mestrado e doutorado e suas publicações tendo como referência as atividades de pesquisa realizadas nas escolas municipais.

Assim sendo, apresento a professora Gabriela Nobre Bins, estudante regular do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no intuito de solicitar o apoio de Vossa Senhoria na dissertação de mestrado que está realizando junto a esse Programa de Pós Graduação.

A referida professora está desenvolvendo projeto de pesquisa, de natureza qualitativa, intitulado: "Mojuodara: a Educação Física e as Relações Etnico Raciais na RME POA". Para tanto, é de suma importância informações a respeito do número de professores de Educação Física, ano de ingresso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e suas respectivas escolas de lotação. Do mesmo modo, pedimos vossa autorização no sentido de realizar sua pesquisa de campo, manter contato com os docentes de Educação Física e participar de alguns encontros pedagógicos nas Escolas da RME/POA.

Resguardaremos os direitos individuais, evitando a divulgação do nome dos docentes, assim como das Escolas participantes, restringindo a divulgação à identificação do município.

Neste sentido gostaríamos de contar com a colaboração desta Secretaria.

Sem mais para o momento, nos colocamos a disposição para os esclarecimentos que forem necessários e agradecemos antecipadamente sua atenção ao nosso pleito.

Atenciosamente,

Vicente Molina Neto
Coordenador do F3P-EFICE

Gabriela Nobre Bins
Mestranda - PPGCMH/ESEF/UFRGS

ANEXO K – CARTA APRESENTAÇÃO SMED

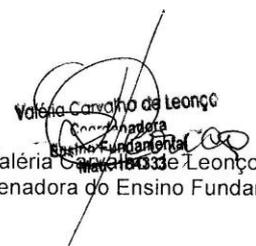
PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ENSINO FUNDAMENTAL

Porto Alegre, 22 de outubro de 2013.

Prezado(a) Diretor(a):

Venho por meio desta apresentar a Professora Gabriela Nobre Bins, aluna da Pós-Graduação de Ciências do Movimento Humano, da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que aplicará questionário com os professores de Educação Física de sua escola.

Atenciosamente,


Valéria Camargo de Leão
Coordenadora do Ensino Fundamental
Valéria Camargo de Leão
Coordenadora do Ensino Fundamental