



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO**

**A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA

RECIFE

2018

ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA

**INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do PAPGEF UPE/UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Lívia Tenorio Brasileiro - Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

RECIFE

2018

Ficha catalográfica

Catologação na publicação Seção de Catologação e Classificação

L732i Lima, Isabela Talita Gonçalves de.

A inserção dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de educação física escolar: limites e possibilidades na rede estadual de Pernambuco / Isabela Talita Gonçalves de Lima. - Recife, 2018.

187 f. : il.

Orientação: Lívia Tenório Brasileiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/UPE/CCS.

1. Educação física. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Conteúdos afro-brasileiros - Educação física. I. Brasileiro, Lívia Tenório. II. Título.

UFPB/BC

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO

Elaborada por: ISABELA TALITA GONÇALVES DE LIMA

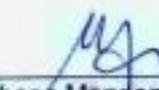
Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para
obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de
concentração: CULTURA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO.

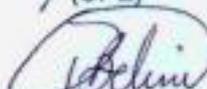
Data: 09 de março de 2018.


Prof. Dr. Mauro Virgílio Gomes de Barros
Coordenador

BANCA EXAMINADORA:


Prof.ª Dr.ª Livia Tenorio Brasileiro
(UPE)


Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior
(UPE)


Prof.ª Dr.ª Beleni Salete Grando
(UFMT)

Dedico esta dissertação à duas grandes professoras que eu tenho como referência: Minha mãe e minha avó do Carmo.

Também dedico à todos/as os/as professores/as, em especial os/as de Educação Física, que estão na prática pedagógica e que apesar das condições tão adversas lutam por um Brasil melhor.

AGRADECIMENTOS

Eita que massa, mais uma etapa terminada.

Foram dois anos de preparação para ter o formoso Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. O que me fez ficar pensando o que danado é isso? É a entrega de um trabalho? É cumprir os créditos mínimos do curso de mestrado? É cursar estágio de docência? É fazer relatórios?

Agora com a dissertação já finalizada, entendo o real significado de ser MESTRE em Educação Física. A resposta é simples: **processo** e não produto. Talvez o que me legitime de fato como MESTRE é a dissertação já pronta, mas a meu ver, os perrengues, as demandas, os obstáculos e o medo são o que realmente me faz ter segurança em dizer que sou MESTRE. Mesmo que nesse momento, no qual eu escrevo, ainda não tenha defendido.

Assim como entendo a Educação como um dos principais lócus de formação humana, como fala Saviani, o curso de mestrado me proporcionou um amadurecimento acadêmico muito grande, bem como uma perspectiva de profissional que almejo constantemente ser. E para além do campo científico, agradeço ao Curso de Mestrado 2016/2018 por ter me proporcionado uma saída da zona de conforto muito grande, desde o primeiro dia de aula até o seu quase fim.

Por isso, acredito que a palavra que mais se encaixa nesse momento é GRATIDÃO.

Em uma breve história, nesse meu arquivo nada confidencial, comecei a pensar no mestrado quando eu estava no quarto período (2013.1). A disciplina de “Enorme I” me deixou com uma pulguinha atrás da orelha. Após entrar no ETHNÓS, ser estudante de IC da professora Lívia, cursar a disciplina de Dança e a “Enorme II” eu já sabia o queria. E aqui estou.

Como somos seres plurais eu não cheguei aqui sozinha, e por isso agradeço:

À Deus e ao Universo por ter me dado a graça de estar na hora certa, com as pessoas certas e no momento certo. Onde nesse processo eu pude melhorar como pessoa.

À minha Mãe Dui que é a minha “Maria, Maria”. *Mainha, obrigada pelos sacrifícios, pelo amor, pela paciência. Te amo!*

Ao meu Pai Messias, meu eterno “Maluco Beleza” que vive entre a lucidez e maluquez. *Painho, obrigada por me inspirar nesse jeito mágico de ver a vida.*

À minha Irmã Bárbara, meu porto seguro na terra. *Obrigada por ser quem tu és. Agradeço por aguentar meu drama queen, pela paciência e cumplicidade.*

À minha família, meus avós, tios/as e primos/as. Que são os pilares que me sustentam. Em especial, a minha Tia Ms Graça que me apoiou desde o começo para eu fazer o mestrado e que me inspira pela luta por uma Educação de Qualidade, e Minha Tia Dora com seu olhar para a vida sem o medo do ridículo, inspirada sempre no teatro. E, obrigada Tio Sandro por ser esse tio paizão.

À professora Lívia que não tenho palavras para agradecer, já são cinco anos que trabalhamos juntas. A quem eu tenho uma verdadeira admiração pela profissional que é, pela forma dançante de ver a vida, por sempre se fazer presente em lutas que trava dentro e fora da Educação, e pelo seu carinho e cuidado com o próximo. *Lívia, obrigada pela paciência, por abrir a porta da sua casa, pela confiança do trabalho, pelas viagens e principalmente pela amizade.*

Ao professor Marcílio Souza Junior pelo cuidado que teve em avaliar e analisar o meu trabalho *Marcílio, obrigada pelas palavras de conforto, pelo carinho com o trabalho, pelos livros, pelas dúvidas sanadas, pelos momentos de brincadeiras dentro do ETHNÓS.*

À professora Beleni por se disponibilizar a avaliar esse trabalho. *Beleni, obrigada pelos livros, orientações e pelo carinho por esse trabalho que sem sombras de dúvidas foi um diferencial muito grande.*

À Élen, estudante que participou dessa pesquisa como iniciação científica. Obrigada pelos ensinamentos.

Aos meus amigos que sempre estão comigo. Em especial aos que conquistei no percurso do mestrado como Camila, Marcela e Samara. Obrigada pelos ensinamentos plenos, pelas viagens, festas e pelo amor. Em específico Marcela, agradeço a amizade e por compartilharmos tantas alegrias, medos e estudos juntas.

Aos meus professores/as que tive ao longo da vida, em especial ao grupo de estudo ETHNÓS. Eu me sinto muito feliz por fazer parte dessa família, feliz em estudar sobre a Educação Física, sobre a Cultura Corporal e ter tanta gente bacana ao meu lado. Em especial ao professor Rodrigo Falcão pelo qual tenho um carinho de irmão acadêmico, pelas dúvidas sanadas, pelos toques e amizade.

Às escolas que eu estudei, e aos professores/as que eu tive ao longo do meu percurso acadêmico.

Às agências fomentadoras CAPES e PFA/UPE pelo financiamento desse trabalho e por acreditarem no meu projeto.

À Universidade de Pernambuco e a Universidade Federal da Paraíba pelo conhecimento ofertado.

Também agradeço a mim mesma por não ter desistido. Só eu sei o quão difícil e gratificante foi esse processo, mesmo que às vezes a gente chore na frente do computador com aqueles clichês que é inerente ao ser humano “Eu não vou conseguir”, “Tá tudo errado”, “Vai dar tudo errado”... E aqui estou... finalizando mais uma etapa.

Me sinto feliz e honrada em ser Professora e Mestre de Educação Física, ainda mais sendo filha da Escola Pública. Agradeço ao Ginásio Pernambuco da Rua da Aurora por ter plantado a sementinha da Educação Física em mim.

Em um momento abstrato, também agradeço a Educação Física e suas produções humanas como a Dança, a Ginástica, o Jogo, o Esporte e a Luta,

por ter me mostrando o quanto somos pequenos diante da imensidão desse mundo, e que nós podemos fazer tudo o que quisermos.

Por fim, agradeço imensamente a tudo que eu pude viver nesses dois anos e finalizo dizendo que esse Mestrado nada mais é do que ***Vitória da Classe Trabalhadora***.

Com carinho:

Isabela Lima

RESUMO

Investigar sobre a temática dos conteúdos afro-brasileiros perpassa por discussões de reconhecimento de nossas origens culturais, mas também recai sobre o debate que ainda se faz presente no cenário nacional: as desigualdades sociais. Mesmo diante de políticas afirmativas que abordem a erradicação do racismo ou qualquer tipo de preconceito, como é o caso da Lei n. 10.639/03 que reforça a luta em favor da valorização e do reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira, trazendo a obrigatoriedade do seu trato da cultura e história no currículo escolar da Educação Básica, a literatura aponta que o preconceito racial é uma base excludente presente no âmbito educacional. Neste contexto, nossa pesquisa toma como objetivo: analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco à luz da Lei n. 10.639/2003. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que acontece em três fases: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. No primeiro momento, fizemos uma pesquisa bibliográfica que buscou entender como a produção do conhecimento vai delineando este tema de pesquisa. Na segunda etapa, a pesquisa documental se deu de forma exploratória, onde selecionamos os documentos norteadores da prática pedagógica nacional e depois os Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco para analisar com que perspectiva a Educação Física tematiza tais conteúdo. Para a pesquisa de campo, recorreremos inicialmente ao uso de um questionário junto a 20 (vinte) professores/as da GRE Metro Norte, deste contingente 4 (quatro) participantes foram selecionados para entrevista que por fim culminou com a observação participante de aulas de 1 (um) professor, no período de setembro a dezembro de 2017. Os dados foram tratados pela análise categorial por temática de Bardin (2011). Os dados apontam que a produção do conhecimento vem tematizando sim a Cultura Afro-Brasileira dentro da Educação Física Escolar, mesmo que de forma tímida e focalizando o conteúdo da capoeira como manifestação da Cultura Afro-Brasileira. Os documentos também apontam que a perspectiva de inclusão social e do multiculturalismo são as principais fundamentações quando se fala nas relações étnico-raciais no campo da Educação, porém na Educação Física a perspectiva é a partir da cultura corporal através de uma tendência crítica. O campo nos mostra que a Cultura Afro-Brasileira ainda está sendo tratada na Educação Física de forma tímida, mesmo com a legalização da Lei 10.639/03. É possível compreender também diferentes perspectivas para o trato da Cultura Afro-Brasileira dentro da Educação Física sejam em atividades com conteúdos programáticos ou feira de conhecimentos. Ao fim, percebemos que o trato desta temática possibilita uma percepção crítica tanto das nossas raízes culturais quanto no confronto de preconceitos raciais da sociedade brasileira.

Palavras chaves: Educação Física escolar, Cultura Afro-brasileira, Currículo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade com o rendimento entre os 10% com menores rendimentos e o 1% com maiores rendimentos, por cor ou raça (Fonte: IBGE, 2015).....	66
Figura 2 - Figura desenhada no chão pelos estudantes.	150
Figura 3 - Grupo 1: Somos Iguais (Camisa).....	153
Figura 4 - Grupo 1: Somos Iguais (Mural).	153
Figura 5 - Grupo 1: Somos Iguais (brinde)	153
Figura 6 - Grupo 2: Igualdade de Gênero (Equipe)	154
Figura 7 - Grupo 2: Igualdade de Gênero (Maquete)	154
Figura 8 - Grupo 3: Discriminação na área da EF (Equipe).....	155
Figura 9 - Grupo 3: Discriminação na EF (Maquete).....	155
Figura 10 - Grupo 4: Preconceito contra a pessoa com deficiência (Equipe e Maquete).	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Contingente de Professores e Professoras que tematizam a Cultura Afro-Brasileira.....	117
---	-----

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal

CONMEBOL – Confederação Sul-Americana de Futebol

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

FIFA – Federação Internacional de Futebol

LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

OTM – Orientações Teórico-Methodológicas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCPEB – Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco da Educação Básica

PCPE- Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco

SEPPIR – Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SECADI – A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos sobre a Educação Física e a Cultura Afro-Brasileira – 2001/2016.	26
Quadro 2 - Artigos sobre a Educação Física Escolar e a Cultura Afro-Brasileira – 2001/2016.	26
Quadro 3 – Aplicação de entrevistas.....	30
Quadro 4 - Indicadores de análise de conteúdo utilizados na condução da pesquisa: Categorias Analíticas.	33
Quadro 5 - Categorias analíticas da pesquisa bibliográfica	34
Quadro 6 - Unidades de Contexto e Registro da Pesquisa Bibliográfica.	34
Quadro 7 - Categorias analíticas e a pesquisa documental.	35
Quadro 8 - Unidades de Registro da Pesquisa Documental	35
Quadro 9 - Categorias Empíricas (Pesquisa de Campo)	35
Quadro 10 - Unidades de Registro e Contexto da Pesquisa de Campo	36
Quadro 11 - História do Movimento Negro – Fonte: Domingues (2007)	49
Quadro 12 - Quadro analítico do documento (nacional).....	86
Quadro 13 - Quadro analítico dos documentos (estadual).....	87
Quadro 14 - Unidade de Registro – Multiculturalismo.....	93
Quadro 15 - Classificações sobre o Multiculturalismo - Fonte: Neira (2016)....	96
Quadro 16 - Documentos Estaduais vigentes em Pernambuco.....	98
Quadro 17 - Teorias do Currículo (PCPE, 2013a).....	101
Quadro 18 - Teorias do Currículo (PCPE, 2013b).....	103
Quadro 19- Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros - Cultura Brasileira.	109
Quadro 20 - Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros – Diversidade do Conhecimento	113
Quadro 21 - Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros - Educação Antirracista	114
Quadro 22 - Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros – Resgate da Cultura Afro-Brasileira.....	114
Quadro 23 - Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros - Resgate da Cultura Afro-Brasileira.....	115

SUMÁRIO

É SÓ O COMEÇO	18
CAPÍTULO I	22
QUEM VEM LÁ?	22
1.1 Caracterização da Pesquisa	23
1.1.1 Pesquisa Bibliográfica.....	24
1.1.2 Pesquisa Documental.....	27
1.1.3 Pesquisa de Campo.....	28
1.1.3.1 Questionários: escuta inicial	29
1.1.3.2 Entrevistas: escuta sobre a realidade escolar.....	30
1.2 Comitê de Ética	32
1.3 Tratamentos dos dados: Análise de Conteúdo Categorical por Temática	32
CAPÍTULO II	37
BRASIL, MOSTRA TUA CARA	37
2.1 O ponto de partida: Compreender as desigualdades sociais.....	38
2.1.1 As raízes da formação da sociedade brasileira: miscigenações étnicas	43
2.1.2 Lutas do movimento social negro pela Educação: a aprovação da Lei n. 10.639/03 e n.11.645/08	46
2.2.1 Disposição Geral dos Artigos	54
2.2.2 Futebol: racismo em campo	55
2.2.3. Capoeira: o elemento chave da Cultura Afro-Brasileira	57
2.2.4. Outras temáticas sobre Educação Física e Cultura Afro-Brasileira.	60
2.3 Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física Escolar: o que nos dizem os artigos	64
2.3.1 A Cultura Afro-brasileira.....	64
2.3.1.1 Uma transformação social	64
2.3.1.2 A educação: contradições na prática	67
2.3.2 Educação Física Escolar	74
2.3.2.1 Entre a Cultura Corporal e a superação do tradicionalismo.....	74
2.3 A produção do Conhecimento, Cultura Afro-Brasileira e Educação Física Escolar: uma análise necessária	80

CAPÍTULO III	83
COM LENÇO E COM DOCUMENTO	83
3.1 O currículo em questão.....	84
3.2 Os documentos analisados: identificação e seleção.....	85
3.3 Documentos no âmbito nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais	87
3.4 Documentos no âmbito estadual: um olhar sobre o Estado de Pernambuco.....	97
CAPÍTULO IV	107
A CIDADE NÃO PARA, A CIDADE SÓ CRESCE. O DE CIMA SOBE E O DE BAIXO DESCE.....	107
4.1 Primeiras aproximações: os questionários com os/as professores/as da rede estadual de ensino de Pernambuco.....	108
4.1.1 A importância dos conteúdos Afro-Brasileiros	109
4.1.2 Tematizando a Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física: entre conteúdos e o racismo.....	116
4.2 As entrevistas: falas, contradições, nuances e realidade.....	123
4.2.1 A relevância da Cultura Afro-Brasileira: preconceito, valorização e luta social.....	123
4.2.2 Educação Física e as relações étnico-raciais: Quais referências? ..	128
4.2.3 - Conteúdos Afro-Brasileiros na sala de aula.....	131
4.2.4 A Educação ainda é Eurocêntrica-Estadunidense?	134
4.2.5 – Estereótipos Raciais: presentes na Educação Física Escolar	135
4.2.6 - (Des)conhecimento da Lei n. 10.639/03	139
4.2.7 Conteúdos de origem Afro-Brasileira: como os estudantes entendem?	144
4.2.8 Das entrevistas a materialidade da prática pedagógica.....	146
4.3 – Nas observações: realidade e diferentes olhares.....	147
4.3.1 – Organizações Iniciais.....	147
4.3.2 As aulas e suas estruturações dinâmicas.....	148
4.3.2.1 Perspectivas que o professor aborda os conteúdos afro-brasileiros.	149
4.3.2.2 Feira de Conhecimentos: Preconceito em discussão	152
4.3.2.3 – Gincana Escolar: problematização e preconceito.....	160
4.3.2.3 – No caminhar das outras aulas.	164
4.3.2.4 – Nas observações: uma análise necessária.....	165

AMANHÃ VAI SER OUTRO DIA.....	166
APÊNDICES	178
ANEXOS	183

É SÓ O COMEÇO...¹

Em um movimento introdutório de diálogo acreditamos que pensar em igualdade social por vezes torna-se um movimento utópico, quer seja pela dinâmica da realidade sócio-política brasileira, que cada vez mais acentua a estratificação social ou pela luta por uma sociedade justa que por vezes é tão individualizada. Nesse sentido, acreditamos que tecer uma análise sobre as relações étnico-raciais no campo da Educação e especificamente na Educação Física é antes de mais nada uma escolha política, no sentido de ir contra todo o movimento social de exclusão.

Portanto, entendemos que investigar sobre a temática dos conteúdos afro-brasileiros recai diretamente sobre o debate das desigualdades sociais, com ênfase nas questões étnicas. Acreditamos que tecer tais análises sejam necessárias pelo avançar do racismo no Brasil, que se manifesta desde a não aceitação do cabelo crespo até a injúria pelo tom da pele. Como adverte Gomes (2003), o preconceito racial na sociedade brasileira se propaga de forma grandiosa e silenciosa.

Contemporaneamente, já existem políticas afirmativas que tratam da erradicação do racismo ou qualquer tipo de preconceito, como é o caso da Lei n. 10.639/03, que foi fruto de lutas de movimentos sociais. Tal Lei reforça a luta a favor da valorização e reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira trazendo a obrigatoriedade do trato da cultura e arte dos conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar da Educação Básica.

Entendemos que não há como investigar as relações étnico-raciais sem tratar das desigualdades sociais. E, discutir sobre estas desigualdades incide no debate sobre nossa formação humana.

Saviani (1991), sinaliza que não há lugar mais importante para a formação humana do que a escola. É a escola, que sendo entendida como via de mão dupla com a sociedade, também reflete os conflitos da realidade na

¹ Trecho retirado da música “Isso é só o começo” do cantor e compositor Lenine. Lançado no ano de 2011.

prática pedagógica. Conflitos esses de ordem política, étnica, econômica, religiosa, entre outras.

Nos apoiamos em Saviani (1991) para refletir que a educação e a prática social têm íntimas relações e que elas não podem ser desassociadas. Ratificamos, assim, que a educação tem sim um compromisso político diante da sociedade, como afirma Gomes (2003, p. 77):

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e sociabilização do conhecimento e da cultura, vem se revelando como um dos espaços de representações negativas sobre a cultura negra, e por isso mesmo é um importante local onde elas podem ser superadas.

Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reconhecemos que a Educação Física é um componente curricular obrigatório. Nesse contexto, olhando para área a partir do prisma crítico, corroborando com a perspectiva da cultura corporal, entendemos que a mesma é responsável pela ampliação da consciência crítica dos discentes. Isto é, a Educação Física é também protagonista no papel da transformação social.

Neste cenário, esclarecemos que compreendemos o termo “transformação social” a partir do prisma da superação da atual conjuntura arcaica e desigual que oprime a população, sendo um obstáculo para uma educação pautada na democracia. Isto implica dizer que a Educação Física tem sim o dever de garantir o trato pedagógico das relações étnico-raciais dentro das salas de aula.

A literatura nos aponta que, quando falamos sobre as relações étnico-raciais e a Educação Física, uma das principais referências utilizada é a obra Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Entendemos, então, que a partir da cultura corporal pretende-se fazer uma ponte de reflexão-ação acerca do projeto histórico social e sua transformação, por entender que os eixos: ser humano, sociedade e escola estão interligados. Partindo deste pressuposto, esse projeto de pesquisa traça sua problemática na tentativa de identificar: como os conteúdos afro-brasileiros tem se materializado nas aulas de Educação Física nas escolas da rede estadual de Pernambuco?

O interesse por investigar essa temática é fruto de uma combinação de fatores, como por exemplo a afeição da pesquisadora pela cultura popular de Pernambuco. E foi com essa pré-disposição já estabelecida, que ao realizar o curso de Licenciatura em Educação Física na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco, mais especificamente na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança surge essa inquietação na vivência das danças do ciclo afro-brasileiro, onde ficou evidente o receio que muitos estudantes tinham frente a tal temática, seja pelos debates ou pela ausência de vivência com os referidos conteúdos. O que nos levou a pensar como tematizar a cultura negra se os próprios professores/as em formação já sinalizam que tem limitações perante essas temáticas. Foi dessa forma, com um olhar atento, que recorreremos a legislação para entender qual o lugar dos conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar.

Já no Trabalho de Conclusão de Curso tivemos o objetivo de analisar a importância das danças afro-brasileiras nas aulas de Educação Física Escolar. Ali, constatamos que as danças de origem afro-brasileiras são fundamentais numa luta antirracista dentro da escola, sob a ótica da dança como expressão da produção de conhecimento humano (LIMA, 2015). E nessa atual etapa de estudo nosso objetivo se amplia para entender como os conteúdos da Educação Física vêm sendo trabalhados na perspectiva das relações étnico-raciais na escola.

Perante as pesquisas já realizadas, reconhecemos que o campo de estudos da Educação Física Escolar necessita de um aprofundamento sobre essa temática. A proposta dessa pesquisa torna-se importante por entendermos a escola como um dos principais lócus de formação cidadã e a Educação Física Escolar com instrumento de formação crítica dentro do currículo escolar. Dessa forma, tornamos como norte do estudo a valorização da Cultura Afro-Brasileira, reconhecendo que o conhecimento crítico sobre a nossa cultura é uma forte base para a concretização de uma sociedade mais justa e de fato democrática para a todos que a compõe.

Diante do exposto, traçamos como objetivo geral: analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco à luz da Lei n. 10.639/2003, no que diz a respeito à obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira. Para alcançarmos

nosso objetivo central, tomaremos os seguintes objetivos específicos: reconhecer as nuances do movimento negro no cenário brasileiro, com enfoque no âmbito educacional, afim de entender como está situada esta problemática; analisar a produção do conhecimento sobre os conteúdos afro-brasileiros em periódicos da área, com o intuito de entender o movimento das relações étnicas na Educação Física Escolar; investigar os reflexos da Lei n.10.639/03 sobre os documentos curriculares do estado de Pernambuco, particularmente na Educação Física e, por fim; analisar a práxis pedagógica dos professores/as de Educação Física nas escolas estaduais a partir da inserção de conteúdos afro-brasileiros.

De forma sintética, essa dissertação está dividida em quatro capítulos: Capítulo I - *Quem vem lá?* – onde apresentamos o Percurso Metodológico do estudo; Capítulo II – *Brasil, mostra a tua cara*, onde é feita uma pesquisa bibliográfica sobre a Educação Física Escolar e as Relações Étnicas; Capítulo III - *Com lenço e com Documento*, reunindo a análise de documentos nacionais e estaduais da Educação e da especificidade da Educação Física e, por fim; Capítulo IV - *A cidade não para, a cidade só cresce. O de cima sobe e o de baixo desce* – que apresenta e analisa os dados colhidos do campo das escolas da Rede Estadual de Pernambuco da Gerência Norte do Recife.

CAPÍTULO I
QUEM VEM LÁ?

QUEM VEM LÁ?²

Nesse capítulo abordaremos como foi traçado o percurso metodológico desta pesquisa. *Quem vem lá?* Que opções fizemos neste estudo e com quem dialogamos?

Inicialmente, sinalizamos que entendemos a pesquisa científica como um artefato que tem o compromisso social como sua principal responsabilidade. Visto que a pesquisa advém da realidade e deve voltar a mesma. Ludke e André (1986) nos diz que um dos principais desafios lançados a pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo em sua realização histórica.

Segundo Severino (2010) a ciência se faz quando o pesquisador confronta os fenômenos aplicando recursos técnicos, tendo como referências métodos e fundamentando-se em pressupostos filosóficos. Nesse movimento, entendemos que nenhuma produção científica é munida de neutralidade, portanto apresentamos que a cosmovisão que guiou esta pesquisa é de que a mesma deve contribuir para os debates étnico-raciais na área da Educação Física Escolar pelo viés da transformação social numa perspectiva que visa uma sociedade justa, igualitária e democrática.

É nesse contexto que traçamos como objetivo geral: analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco à luz da Lei n. 10.639/2003, no que diz a respeito à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

1.1 Caracterização da Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, privilegamos nesse trabalho um diálogo com os pressupostos metodológicos das Ciências Humanas. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que

realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza:

² Trecho retirado da música “Maracatu Misterioso” - compositores: Antônio José Madureira e Marcelo Varela.

ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Do ponto de vista operacional, a pesquisa foi desenvolvida em 3 etapas: Pesquisa bibliográfica, onde o objetivo foi situar a perspectiva teórica de onde parte essa investigação, caracterizando os conceitos centrais ao longo da história brasileira e buscando reconhecer como se constitui uma legislação que pretende tratar das questões afro-brasileiras na educação nacional e na Educação Física Escolar, assim como adentramos na produção do conhecimento acerca dos conteúdos afro-brasileiros na área da Educação Física, buscando a partir dos periódicos entender como a Educação Física Escolar vem debatendo sobre as relações étnico-raciais; Pesquisa documental, onde nos debruçamos na análise da legislação e orientações curriculares de ordem nacional e estadual que norteiam a prática pedagógica, tomando a particularidade da Educação Física e; Pesquisa de campo, onde realizamos um questionário inicial e, posteriormente, entrevistas e observações de aulas, junto a professores/as da rede estadual de ensino de Pernambuco.

1.1.1 Pesquisa Bibliográfica

Nessa etapa da pesquisa elaboramos uma pesquisa de ordem bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (1992) é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, que vai se entender como a literatura vai delineando o seu objeto de pesquisa.

Inicialmente adentramos na literatura afim de apresentar de onde parte nosso arcabouço teórico para pensar as relações étnico-raciais e a Educação Física Escolar, nesse movimento dialogamos com o contexto sócio histórico do Brasil debatendo conceitos centrais do nosso trabalho, tais como: desigualdade social, classes sociais, raça e etnia. Neste momento identificamos referências que nos ajudaram a fazer uma leitura crítica do percurso de constituição, tais como Skidmore (1998), Munanga (2003), Gomes (2003, 2005) e Kouryh (2008), e dialogando com os suportes legais que tratam a temática. Assim como selecionamos referências que nos permitiram compreender os conceitos centrais do estudo, tais como: Ferraz (2017) e Pinho (2016).

Num segundo momento, fizemos a catalogação de artigos científicos que tratam os conteúdos afro-brasileiros nos periódicos da área de Educação Física com intuito de entender como essa discussão vem se materializando em nossa área de estudo olhando para a produção do conhecimento³.

Inicialmente, fizemos um levantamento de periódicos que atendessem aos seguintes critérios de inclusão: ser pertencentes ao *webqualis* A1, A2, B1 e B2⁴ da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, ser um periódico brasileiro e que tomassem em seu escopo as discussões pedagógicas e socioculturais da Educação Física.

Nesse contexto, nosso *corpus* de análise se deu sobre 8 (oito) periódicos sendo eles: Revista Movimento, Pensar a Prática, Motriz, Motrivivência, Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Revista de Educação Física – UEM, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e Revista Brasileira de Ciências e Movimento.

Nessa etapa, nosso objetivo se constitui em elencar os artigos científicos sobre a temática afro-brasileira entre os anos de 2001 e 2016. Esse recorte temporal se deu pelas primeiras discussões sobre a Lei que começaram no ano de 2001⁵. Logo, nesse primeiro momento, foram identificados 85 (oitenta e cinco) artigos científicos que apareceram circunscritos, como nos mostra o Quadro 1:

³ Nessa fase, contamos com a participação da estudante Elén Laura Figueirôa André da Silva - Licenciatura em Educação Física/Escola Superior de Educação Física/Universidade de Pernambuco, com o projeto intitulado “Análise de artigos científicos sobre os conteúdos afro-brasileiros na área de Educação Física Escolar” projeto este que foi aprovado no Edital IC/CNPq/UPE 2016/2017.

⁴ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A classificação de periódicos e eventos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2550:capex-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>> Acessado em 27 de outubro de 2016.

⁵ Como já mencionamos nesse estudo as indicações do primeiro debate sobre a Lei n.10.639/03 se solidificam na Conferência das Nações Unidas contra o Racismo no ano de 2001 realizado na África do Sul.

PERÍODICO	QUANT.
Revista Movimento	15
Revista Pensar a Prática	17
Revista Motriz	9
Revista Motrivivência	11
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	18
Revista da Educação Física- UEM	5
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte- RBEFE	8
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	2

Quadro 1 - Artigos sobre a Educação Física e a Cultura Afro-Brasileira – 2001/2016.

Pesquisamos cada periódico pelo sumário de todas as suas edições desde 2001. Inicialmente analisamos o título e as palavras-chaves, buscando correspondência com os seguintes temas: Cultura Afro-Brasileira, Diversidade Cultural, Racismo, Afro-Brasileiro, Conteúdo Afro-Brasileiro. Após a compatibilidade dos mesmos, analisamos o resumo para confirmar esta catalogação.

Nesse mapeamento inicial, dentre os 8 (oito) periódicos analisados e catalogados nosso *corpus* foi de 85 (oitenta e cinco) artigos científicos, sendo os mesmos elencados em um quadro analítico no *excel*. Neste, tecemos as primeiras análises gerais sobre as relações da Cultura Afro-Brasileira e a área da Educação Física.

Dentre esses artigos, evidenciou-se distintas amplitudes e focos temáticos. Contudo, como nosso objetivo específico consistiu em olhar como tais conteúdos estão presentes no campo da Educação Física Escolar, fizemos um novo recorte de dados, para que os artigos correspondessem a essa especificidade, sendo delimitado 18 (dezoito) dos artigos mapeados que atenderam ao campo selecionado, expresso no Quadro 2:

PERÍODICO	QUANT.
Revista Movimento	2
Revista Pensar a Prática	3
Revista Motriz	3
Revista Motrivivência	4
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	4
Revista da Educação Física- UEM	2

Quadro 2 - Artigos sobre a Educação Física Escolar e a Cultura Afro-Brasileira – 2001/2016.

A partir desses dados já levantados, introduzimos a análise onde focalizamos na especificidade do presente estudo, ou seja, o trato da Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física Escolar.

Esses dados foram postos em um quadro analítico e nele destacamos alguns conceitos, tais como: Concepção de Cultura, Concepção de Educação/Escola, Concepção de Educação Física e Concepção de Sociedade. Dessa maneira, é possível verificar como a Cultura Afro-Brasileira está interligada a tais elementos e pudemos reconhecer quais os núcleos de sentido de cada produção através da análise de conteúdo categorial por temática de Bardin (2011).

1.1.2 Pesquisa Documental

Na pesquisa documental, fizemos uma análise documental que consiste em uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações alcançadas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A análise de dados tanto pode ser uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementarem dados obtidos por meio de outras técnicas (MAZZOTTI; GEWANSNAJDER, 1999).

Nessa etapa da pesquisa reunimos os documentos norteadores da prática pedagógica nacional, e depois os documentos da Educação Física do Estado de Pernambuco, fazendo o recorte de tempo de 2003 (data da aprovação da Lei em análise) até 2016, tais documentos foram elencados a partir da plataforma *online* do Ministério da Educação⁶.

A análise teve como objetivo entender como os documentos vêm tratando os conteúdos afro-brasileiros e quais as suas perspectivas. Em um aspecto mais amplo no campo macro da Educação e partindo para especificidade da Educação Física Escolar. Para tal, também, recorreremos a análise de conteúdo categorial por temática (BARDIN, 2011) para coleta e sistematização dos dados.

Nestes documentos, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) a fim de entender como estão dispostas as relações étnico-raciais. No estado de Pernambuco, analisamos os Parâmetros Curriculares do

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acessado em: 09 de outubro de 2017.

Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013a, 2013b) buscando entender como a Educação Física vem debatendo tais referências.

Na análise dos documentos, fizemos quadros analíticos para indicar o núcleo de sentido de cada documento. Os quais estão explicitados mais à frente.

1.1.3 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo traz como característica o registro do comportamento do objeto no contexto espacial-temporal, explorando tópicos até que os informantes não se sentem à vontade para discutir (MAZZOTTI; GEWANSNAJDER, 1999). Além disso, nos permite ver detalhes através da dinâmica real da materialização do objeto.

Para a pesquisa de campo, delimitamos as escolas estaduais de Pernambuco que estão localizadas geograficamente na Gerência Regional Recife Norte⁷. Tal delimitação se deu devido a sua localização geográfica, sendo essa gerência a que abrange mais escolas no Recife. A ida ao campo teve como finalidade analisar a relação que professores/as e estudantes mantêm com a questão étnico-racial na prática pedagógica da Educação Física escolar.

Inicialmente, obtivemos da Gerência Regional Recife Norte a Carta de Anuência do seu gestor (Anexo 01). De acordo com a plataforma *online* da Secretaria de Educação⁸ do Estado de Pernambuco são 77 (setenta e sete) escolas distribuídas nesta Gerência Regional.

Dentre as escolas existem diferentes modelos: semi-integrais, integrais, regulares e técnicas. Dentre estas delimitamos as escolas regulares, visto que estas são guiadas primordialmente pelos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco - PCPE (PERNAMBUCO, 2013). Fazendo o recorte, 49

⁷ A rede estadual de ensino de Pernambuco está dividida por gerências, de acordo com sua localização geográfica. Na cidade do Recife dividida em duas: Norte e Sul. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=103> e em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=102>. Acessado em: 09 de outubro de 2016.

⁸ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/11176/Rela%C3%A7%C3%A3o%20das%20Escolas%20-%20GRE%20Recife%20Norte.pdf>> Acesso: 22 de setembro de 2016.

(quarenta e nove) escolas foram aptas para participar por serem regulares, ou seja, oferecem o Ensino Fundamental nos anos finais e Ensino Médio.

1.1.3.1 Questionários: escuta inicial

Nossa primeira etapa da pesquisa de campo foi a aplicação do questionário. Entendemos que a relevância da utilização do questionário se dá em função do seu papel de descrever as características de indivíduos ou grupos e medir variáveis de determinados grupos sociais (RICHARDSON, 1999).

Para delimitação dos professores/as esse primeiro contato exploratório foi guiado pelos seguintes critérios de inclusão: ser professor/a de Educação Física efetivo, estar em atuação no ano da coleta (2017.1), lecionar no ensino fundamental e permitir a realização da mesma, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução n. 466/2012 sobre Ética em Pesquisa.

Fomos a uma formação de professores/as realizada na Gerência Norte do Recife, sob a coordenação do técnico de Educação Física desta gerência, com o intuito de aplicar o questionário com o maior número possível de professores/as. Porém, ao chegarmos no local nos deparamos com uma baixa participação de professores/as que atenderam aos critérios de inclusão o que nos levou a irmos a cada escola aplicar o questionário com os mesmos/as.

Neste primeiro momento realizamos o preenchimento do questionário (Apêndice 01) e a partir deste selecionamos um novo contingente de professores/as para a etapa das entrevistas. Efetivamos 21 (vinte e um) questionários com professores/as da rede estadual de Pernambuco, sendo segundo a gerência, um total de 150 (cento e cinquenta) professores/as, destes aproximadamente 60 (sessenta) não são efetivos⁹. Dentre estes, selecionamos os professores/as que responderam 'sim' para os questionamentos referentes a: importância da Cultura Afro-Brasileira, tematização de conteúdos dessa matriz em sua aula e a vivência de casos em que a questão racial se fez

⁹ Professores/as que se encontram com contratos temporários.

presente. Destes, 4 (quatro) professores/as foram selecionados para etapa da entrevista.

1.1.3.2 Entrevistas: escuta sobre a realidade escolar

Entendemos que a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Ainda de acordo com os autores “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizado nas ciências sociais” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para tal fase, recorreremos a uma entrevista semiestruturada (Apêndice 02), que tem como característica a utilização de um roteiro previamente elaborado para entender como os professores/as inserem esta temática e qual a percepção que os mesmos têm sobre o trato desta temática em suas aulas.

Foram feitas 4 (quatro) entrevistas em diferentes escolas, no início do período de aulas do segundo semestre na rede estadual de ensino onde também ocorriam os Jogos Internos da Rede.

As entrevistas foram realizadas no momento que também ocorriam os jogos escolares da rede e reuniões pedagógicas. Elencadas no Quadro 3:

Professor/a	Momento da aplicação das entrevistas
CP	Duração: 8' e 24" Data: 14 de agosto de 2017 Concedida: Antes da reunião dos jogos escolares da rede.
CV	Duração: 16' e 13". Data: 28 de julho de 2017 Concedida: Intervalo de uma reunião pedagógica.
LC	Duração: 11' e 55" Data: 09 de agosto de 2017 Concedida: Intervalo de uma reunião pedagógica e uma aula.
RL	Duração: 8' e 24" Data: 22 de agosto de 2017 Concedida: Intervalo entre a hora de largar e ir ao médico.

Quadro 3 – Aplicação de entrevistas.

As entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, enviadas aos professores/as para suas análises e confirmações, o que ocorreu em todos os

casos. As entrevistas passaram pela Análise de Conteúdo Categorical por Temática de Bardin (2011). Nesse movimento tentamos compreender quais os núcleos de sentido de cada mensagem exposta na fala do professor/a.

1.1.3.3 Observações das aulas: materialização da práxis

Segundo Vianna (2003) as observações de campo têm contribuído para o desenvolvimento científico como uma técnica metodológica valiosa e uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação.

Dos então 4 (quatro) professores/as entrevistados, identificamos que 1 (um) professor estava trabalhando com os conteúdos afro-brasileiros. Essa análise da práxis pedagógica se deu através da observação participante, que segundo Gil (2008, p. 103):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

As observações iniciaram no dia 14 de setembro em uma escola localizada em um dos bairros mais populosos do Recife. Atualmente a escola oferta unicamente o ensino fundamental e tem por volta de 200 (duzentos) estudantes distribuídos no turno da manhã e tarde. A mesma tem apenas 1 (um) professor de Educação Física que leciona em todas as turmas.

Nossa observação começou quando as turmas estavam finalizando o conteúdo “Capoeira” e organizando a Feira de Conhecimento cujo tema era “Preconceito”. O professor que acompanhamos orientou a turma do 7º ano A, cujo tema foi “Preconceito e Educação Física”.

A etapa de observação aconteceu até novembro de 2017 e foram observadas 17 aulas. Todas as aulas guiadas por um roteiro de observação (Apêndice 03) e as mesmas tanto foram registradas em diários de campos quanto em gravações de áudio.

1.2 Comitê de Ética

Essa pesquisa se guia respeitando às normas e exigências da Ética em Pesquisa contidas na resolução n. 466/2012 que normatiza estudos envolvendo seres humanos, a participação neste estudo foi condicionada à assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), através do qual todos os participantes foram informados acerca da natureza e especificidade do projeto, garantindo aos mesmos, o respeito à privacidade de suas identidades, o sigilo das informações fornecidas nas entrevistas e documentos e a impossibilidade de quaisquer danos ou riscos de natureza física, moral ou psicológica.

Essa pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, e foi aprovada na Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, sob CAEE n. 61742816.1.0000.5192 (Anexo 02).

1.3 Tratamentos dos dados: Análise de Conteúdo Categorial por Temática

Após catalogação e coleta dos dados, os mesmos foram tratados pela técnica de Análise de Conteúdo Categorial por Temática. Segundo Bardin (2011, p. 30) a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos”. Ainda segundo a autora fazer uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos do sentido que compõe a comunicação cuja a presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico” (BARDIN, 2011, p. 104).

Souza Junior, Santiago e Tavares (2010, p. 47) afirmam que o tratamento dos dados através da análise de conteúdo pode contribuir “com a operacionalização e rigorosidade científica na pesquisa qualitativa em Educação Física”.

Em nosso estudo, na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tratamos os dados pela referida análise a fim de entender o âmago de cada conteúdo temático expresso.

Nesse sentido, a análise de conteúdo categorial por temática também tece a análise das relações das Categorias Analíticas e das Categorias Empíricas, que segundo Minayo (1998, p. 94):

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

As Categorias Analíticas e as Categorias Empíricas, então, servem de pedra angular para a organização dos dados derivados da pesquisa bibliográfica, documental e campo. Nesse contexto, as categorias analíticas que nortearam essa pesquisa estão expressas no Quadro 4:

Elemento Central	Os conteúdos Afro-Brasileiros nas aulas de Educação Física Escolar.
Categorias analíticas	Cultura Afro-Brasileira Educação Física Escolar

Quadro 4 - Indicadores de análise de conteúdo utilizados na condução da pesquisa: Categorias Analíticas.

Bardin (2011) nos fala que tratar o material é codificá-lo e que nesse movimento há recorte da categorização das unidades, que segundo a autora é a de contexto e de registro. Ainda de acordo com a autora, a Unidade de Contexto:

Serve de unidade de compreensão para codificar as unidades de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cuja as dimensões (superiores à unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (BARDIN, 2011, p. 137).

Sendo a Unidade de Registro:

A unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade de base visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza ou de dimensões muito variáveis (BARDIN, 2011, p. 134).

Logo, como fala Minayo (1998), as categorias empíricas só surgem do trabalho de campo. Isto é, as categorias analíticas se expressam de diferentes modos tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa documental.

Nos debruçamos nas categorias analíticas e empíricas de Minayo (1998) para categorizar as unidades de Contexto e Registro tomando como referência Bardin (2001).

Nesse movimento, destacamos as categorias analíticas que surgiram na pesquisa bibliográfica:

Pesquisa Bibliográfica	
Categorias Analíticas	Cultura Afro-Brasileira; Educação Física Escolar.

Quadro 5 - Categorias analíticas da pesquisa bibliográfica

Dentre essas categorias analíticas elas se expressaram de diferentes modos através das unidades de registro e contexto, expressas no Quadro 6:

Categoria Analítica Cultura Afro-Brasileira:	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Transformação Social	<ul style="list-style-type: none"> ● Emancipação; ● Superação de Desigualdades.
Exclusão	<ul style="list-style-type: none"> ● Desigualdade Racial; ● Educação Eurocentrista; ● Preconceito Racial/Racismo. ● Teorias Racialistas
Formação	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação Antirracista; ● Formação Crítica ● Multiculturalismo.
Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Identidades.
Categoria Analítica: Educação Física Escolar	
Cultura Corporal	<ul style="list-style-type: none"> ● Crítico-Superadora; ● Patrimônio Cultural; ● Prática Pedagógica.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ● Capoeira ● Folclore
Docência	<ul style="list-style-type: none"> ● Efetivação Legal; ● Formação Docente;
Objetivo da Educação Física Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● Autonomia; ● Pressupostos Culturais e Históricos;
Tradicionalismo	<ul style="list-style-type: none"> ● Competição e Seleção; ● Metodologias Prescritivas; ● Predominância do Esporte.

Quadro 6 - Unidades de Contexto e Registro da Pesquisa Bibliográfica.

Já na pesquisa documental, as categorias analíticas se expressaram com outras perspectivas. Como seguem no Quadro 7:

Pesquisa Documental Categorias Analíticas	
Cultura Afro-Brasileira; Educação Física Escolar	Concepção de Currículo

Quadro 7 - Categorias analíticas e a pesquisa documental.

Isto é, as categorias analíticas se expressaram de tal modo nas unidades de contexto e registro que emergiram:

Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Multiculturalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de classe, gênero, raça, etnia
Aproximação pós- crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades Fortalecidas; • Superação do Conceito de Classe; • Pós-Modernidade; • Diversidade
Aproximação crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Ação-Reflexão-Nova Ação • Cultura Corporal

Quadro 8 - Unidades de Registro da Pesquisa Documental

Já na pesquisa de campo surgiram as categorias empíricas. Dais quais ficou categorizado conforme disposto no Quadro 09.

Pesquisa de Campo	
Categorias Empíricas	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da Cultura Afro-Brasileira; • Conteúdos Afro-Brasileiros na Educação Física Escolar; • Racismo na Educação Física Escolar.

Quadro 9 - Categorias Empíricas (Pesquisa de Campo)

Dentre tais categorias empíricas, os dados se expressão de tal forma nas unidades de contexto e de registro:

Categoria Empírica: Importância da Cultura Afro-Brasileira	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Cultura Brasileira	<ul style="list-style-type: none"> • Nossas origens • Cultura Corporal • Ressignificar
Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade do Conhecimento
Educação Antirracista	<ul style="list-style-type: none"> • Racismo; • Intolerância Religiosa
Resgate	<ul style="list-style-type: none"> • Regaste da Cultura Afro-Brasileira; • Resgatar a Origem
Outras Culturas	

Categoria Empírica: Conteúdos Afro-Brasileiros	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> • Luta • Origem • Preconceito
Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Maracatu • Afoxé • Frevo • Religião
Jogos Populares	
Categoria Empírica: Racismo na Educação Física Escolar	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Religião	<ul style="list-style-type: none"> • Preconceito • Macumba
Preconceito	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras de mau gosto • “Macaco” • Discriminação racial
Estereótipos Raciais	<ul style="list-style-type: none"> • Força negra • Raças no Esporte

Quadro 10 - Unidades de Registro e Contexto da Pesquisa de Campo

Em suma, foram com esses procedimentos, instrumentos, fundamentos e opções que nos apoiamos para investigarmos as relações étnico-raciais e a Educação Física Escolar no cenário de Pernambuco.

CAPÍTULO II

BRASIL, MOSTRA TUA CARA

BRASIL, MOSTRA TUA CARA¹⁰

O problema de pesquisa é uma articulação entre a curiosidade do conhecer e a necessidade do saber. Podemos, assim, pensar que ele é a mola mestra de cada pesquisa científica. Investigar requer um olhar atento e uma vontade de analisar a realidade em questão. Diante do exposto, entendemos a pesquisa como algo que advém da realidade e tem o compromisso de voltar a mesma como contribuição para as diversas áreas de conhecimento.

E que realidade é essa, a qual mencionamos? A realidade das discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Na sociedade brasileira há raízes teóricas e culturais profundas que permanecem no imaginário social racista, machista e colonialista que nos forja como sociedade e nos imobiliza diante da injustiça social imposta à maioria da população negra, indígena e pobre. Assim, a educação ganha fôlego para ir contra esse movimento por ser um caminho de formação humana.

A partir da área da Educação, este estudo, concentra-se na especificidade da Educação Física Escolar.

Assim, nesse capítulo abordaremos de onde parte o nosso movimento analítico para pensar a Cultura Afro-Brasileira e a área da Educação e, por conseguinte, a Educação Física. E nesse momento dialogamos com o contexto histórico brasileiro e as políticas públicas envoltas ao tema.

Para dar conta deste movimento, o capítulo está organizado em dois momentos: o primeiro se dedica a discorrer sobre as desigualdades sociais e seus rebatimentos nas questões raciais, tomando como referência estudos que se debruçaram sobre estas temáticas; o segundo, apresenta como se expressa a produção do conhecimento sobre a Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física Escolar, tomando como referência os artigos científicos da área de Educação Física.

2.1 O ponto de partida: compreender as desigualdades sociais

¹⁰ Trecho retirado da música “Brasil” do álbum “Ideologia” do cantor Cazuza. Lançada no ano de 1988.

A denominação do capítulo, não se deu forma aleatória. A letra/poema da música “Brasil”, composta por Cazuzza, George Israel e Nilo Romero, traz uma reflexão sobre os escândalos políticos, desigualdades sociais e injustiças no Brasil. A canção retrata a década de 1980, século XX, período em que o álbum que contém a canção foi lançado - 1988. Articulando com a nossa pesquisa, o nosso ponto de partida foi refletir sobre o que são as desigualdades sociais e suas ramificações no cenário brasileiro.

Ao discutirmos sobre as relações étnico-raciais e os conteúdos que trazem em sua matriz a raiz afro-brasileira, se faz necessário analisar as estruturas que se edificaram no passado e que se sustentam ainda no presente. Por mais que tenham passado 500 anos, desde a chegada dos europeus ao Brasil, alguns resquícios deste período de nossa história ainda se fazem presentes na contemporaneidade. Tal como: a hierarquia de raças e o preconceito racial, que segundo Pernambuco (2011) este país já nasce irrigado de desigualdades.

Para entender sobre desigualdades é imprescindível compreender a forma de organização dos seres humanos, e no cenário brasileiro não há como falar sobre tal temática sem tratar da escravidão.

De fato, a escravidão não foi algo particular do Brasil. A palavra ‘escravo’ vem do latim *sclavus*, que significa “pessoa que é propriedade de outra”. Segundo Kouryh (2008) a escravidão, em todas as suas estruturas, foi balizada por discursos justificatórios, que afirmavam a necessidade para tal. Assim,

A dominação de um povo sobre o outro é sempre precedida de desculpas, que, via de regra, escondem as verdadeiras intencionalidades daqueles que estão na condição de dominador. É o que chamamos de discurso justificatório, ou seja, um discurso por vezes político, por vezes social, por vezes religioso, que quer tentar provar aos olhos dos demais, que aquelas ações de subjugação são necessárias e salvíficas (KOURYH, 2008, p. 57).

A escravidão existiu na Idade Antiga com os Impérios Grego e Romano. Geralmente as pessoas reduzidas à escravidão ou mantidas nesta condição provinham de povos conquistados. Essa condição também se manifestava em características físicas, sociais e/ou religiosas que fossem diferentes dos senhores ou amos. Do mesmo modo, a escravidão existia nas tribos africanas quando os chefes das tribos trocavam negros por mercadorias, como fumo ou

tabaco. E, segundo Ribeiro (1995), as tribos indígenas no Brasil antes mesmo da invasão portuguesa tinham escravos restantes de guerras com as tribos rivais e que no fim eram devorados em rituais canibalescos.

Nesse sentido, chamamos atenção que de fato o que estrutura a escravidão em suas diferentes perspectivas tanto de povos quanto de época, é a compreensão de que há pessoas em condição superior a outrem, sendo esse o aval de uma condição de submissão que por muitas vezes foram/são violentamente vitalícias.

A escravidão de índios e negros vivenciada no Brasil também existiu em outras colônias de exploração ao redor do mundo. Esse tipo de escravidão se tornou um elemento que estruturou social e economicamente a formação do país, visto que ela permeou por séculos alimentando o sistema produtivo. Esse retrato do Brasil Colônia ainda pode ser visto em arquiteturas de forma sólida, a exemplo dos grandes engenhos, das obras de arte do período colonial e em museus. Mas, também pode ser vista nas relações sociais, na forma de diferenciar o tratamento dos sujeitos pela diversidade de raça e etnia.

Mas, afinal, o que é raça e etnia? Trazemos para a reflexão alguns termos que nos permitem explicitar com que base está nosso arcabouço teórico. Não há como tocar no debate que tange preconceito racial sem entender o que é raça. As diferenças de raças humanas foi um dos argumentos que faziam parte dos discursos justificatórios da escravidão, como o discurso colonialista, como nos discorre Kouryh (2008). Nesse contexto apresentamos o conceito de raça que, segundo Gomes (2005), é entendida como uma construção que a sociedade define a partir de parâmetros biológicos, em razão de sua cor e seus traços físicos.

Etimologicamente, o conceito de raça advém do italiano *razza*, e é uma ramificação do latim *ratio* que significaria sorte, categoria ou espécie (MUNANGA, 2003). No início, o termo raça foi utilizado para categorizar a espécie animal como um todo, porém com o advento do Iluminismo, no século XVIII, o termo começa a ser utilizado pela antropologia e pela biologia para entender e a categorizar a espécie humana. Munanga (2003) chama a atenção

do perigo de classificar o ser humano unicamente pela raça, pois pode-se cair no discurso de que existem raças mais apuradas ou melhores¹¹ que outras.

Nesse contexto, concordamos com Munanga (2003), pois se for ignorada toda a formação social e cultural do indivíduo pode-se compreender de forma limitada a totalidade do ser humano.

Além disso, as teorias que sustentavam as ideias de que a cor da pele delimitava as diferenças de intelecto e moral foram derrubadas a partir do avanço das ciências no século XX com biólogos e geneticistas que provaram que “raças humanas” não existem, sendo esse um pilar estruturante da escravidão nas colônias.

No Brasil, existe uma amplitude e uma diversidade na construção dos indivíduos, se refletindo nos mínimos detalhes do ser humano. Como por exemplo: o modo de se vestir, de pentear o cabelo, de se posicionar socialmente, dentre outros. Essa diversidade é o que torna o Brasil muito mais rico socialmente sob o prisma da culturalidade. Contudo, em detrimento da formação de ideologias cuja a origem foi balizada pelo conservadorismo arcaico, o qual minimiza os grupos que se destoam da cultura dominante em nossa sociedade, as diferenças passam a ser vistas como algo inferior, subjugado e postos à periferia (inclusive, na forma literal). Como afirmam Grando e Pinho (2016) que a cultura dominante ainda é colonialista.

Portanto, tomamos como referência que existe apenas uma única raça que é a raça humana, e que por sermos humanos somos diversos, somos diferentes. Raça humana que é vinda de uma mesma matriz, comum para todos. Isso nos permite compreender que os seres humanos são todos iguais, sendo igualmente diferentes.

Outro elemento que adentra nessa discussão, é o termo cultura. Segundo Cortella (1998), a cultura pertence ao universo das significações das ações do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho. Já o trabalho, é o instrumento de intervenção no mundo e na forma como nos apropriamos dele. Ou seja, a cultura é uma produção humana e, por conseguinte, não há ser humano sem cultura. Isto é, cada ser social é regado de significações culturais

¹¹ Esse discurso pôde ser visto em prática, a exemplo da Segunda Guerra Mundial em que a crença da supremacia da raça ariana (raça alemã) matou milhões de pessoas de grupos étnicos-religiosos diferentes, em campos de concentração.

partindo das experiências. Esse ser produz cultura e se refaz em processo constante.

Daolio (2007), por exemplo, afirma que no contexto da prática pedagógica os/as professores/as e estudantes são influenciados pela cultura. Os movimentos corporais que estes possuem e que trazem para a sala de aula extrapolam a influência da escola, pois são cheios de significados vindos de suas experiências pessoais. Permitindo-se, assim, reconhecer que o corpo também é construído culturalmente.

Porém, ressalta-se que a cultura tendo íntimas relações com a dinâmica da sociedade também acaba sendo consequência de disputas de poder. Tendo suas raízes no racismo, no machismo e no autoritarismo. Nesse sentido, Mahiere (2002) nos informa que os universos das significações são presentes na totalização histórica de cada indivíduo sendo necessário sua transformação para aparição de outras significações. Ou seja, é preciso ter o movimento contínuo de reestruturar os significados afim de uma nova teia de significações para cada homem.

Nesse movimento de interlace de raças e culturas, outro termo que emerge nessa discussão é o de etnia. Para Gomes (2005), o termo é entendido como um conjunto de características sociais e culturais que são próprias de cada grupo social. Ou seja, é a identidade que se reflete na sociedade que cada ser social ou comunidade se vê e se posiciona socialmente.

Etnia, portanto, retrata um grupo social com organização própria e que compartilha tradições, língua, cultura e religião. O que nos faz compreender a subjetividade humana de forma ampla, contrapondo-se a concepção unicamente física do ser humano. Assim a raça começa a ser entendida como algo morfo-biológico e a etnia direcionada pela construção sociocultural.

Ao optarmos nesse estudo por nos guiarmos pelo conceito de etnia não queremos elucidar que existe democracia racial no Brasil, pois, segundo Carvalho (1999, p. 84), “o conceito de etnia embora construído numa perspectiva positiva e de auto identificação, não desfaz o fato de que as pessoas sofrem discriminação fora do seu grupo”.

Ao fim da conceituação, trazemos o conceito de classe social. Este conceito será discutido a partir dos estudos de Karl Marx. Nesse sentido, classe social é a forma de se estabelecer a segregação da sociedade em

grupos, reunindo as pessoas em função do lugar que cada uma ocupa no processo de produção de bens e serviços, existindo classe explorada e classe dominante a partir do sistema econômico vigente, o sistema capitalista (BOTTOMORE, 1988).

Trazemos esses conceitos supracitados como: raça, cultura, etnia e classe social, para compreender as desigualdades e as relações étnico-raciais, pois as desigualdades no Brasil além de explícitas têm um forte traço racial.

E entender de forma mais aprofundada a dinamicidade dessas relações nos permite contestar afirmações e crenças que são estabelecidas em nossa sociedade e que não as questionamos. Chauí (2000) diz que as crenças estão presentes onde ocorrem todas as relações sociais. E nessas crenças há significações silenciosas as quais afirmamos e reafirmamos sem perceber ou contestar. Fenômeno este que a autora conceitua de crenças ocultas. Existindo assim premissas que podem perpassar em nossas falas que são fruto de toda uma construção sócio-histórica que advém de opressões e discriminações de forma silenciosa. Diante disso, é imprescindível entender os conceitos, a fim de questioná-los e superar as suas contradições.

2.1.1 As raízes da formação da sociedade brasileira: miscigenações étnicas

Segundo Pinho (2009) somente contemplando nossos estudantes em sua plenitude de seres humanos, que tem uma trajetória de vida e que precisa de uma identidade para firmar-se na sociedade, é que podemos incidir em uma prática pedagógica que atenda aos mesmos democraticamente. Neste sentido, identificar a trajetória de como nos tornamos brasileiros faz-se importante neste estudo.

Ao mesmo passo que a colonização do Brasil foi marcada pela violência visível com a escravidão negra e conflito/extermínio indígena. Também não se pode desconsiderar que diante de todo esse cenário, a miscigenação de povos com etnias tão diferentes resultou no alicerce cultural e patrimônio histórico do país. O entrelaçamento de culturas com origens tão distintas resultou também na produção da cultura humana, expressa através das danças, dos folguedos, dos jogos, das lutas, das festas comemorativas, de formas de se vestir, do

credo religioso, dentre outras formas expressivas. Skidmore (1998, p. 29) nos diz que “um dos fatos mais conhecidos a respeito do Brasil é a natureza multirracial de sua população. Uma mistura de índio, portugueses e africanos, com o acréscimo posterior de japoneses, povos do oriente médio e europeus não-portugueses”.

Chamamos a atenção para os três grandes palcos que deram início ao Brasil, antes do denominado “descobrimento”. Segundo Ribeiro (1995), já se havia uma organização social e cultural - as sociedades indígenas, e nestas já se constituíam grupos étnicos diferentes. Contudo, as tribos indígenas, de uma forma geral, tinham e tem uma matriz em comum. Nestas, os rituais partem de um eixo forte de ligação com a natureza.

No segundo palco podemos visualizar o homem branco, advindo de outras terras afim de explorar o novo mundo - o europeu. Herdamos a matriz religiosa católica apostólica romana que era tida como civilizatória para os povos indígenas, além da imposição da língua, das roupas, das festas comemorativas do país colonizador.

E no terceiro grande palco na trajetória do Brasil, se destacam os negros como protagonistas da diáspora africana, vindos nos navios negreiros, sendo a força de trabalho escravo que sustentou os grandes engenhos do Brasil Colônia por quase quatro séculos. Nesse contexto, vale ressaltar, que a maior parte da história do Brasil foi erguida sob um sistema escravagista.

Mesmo trazendo esses três polos da formação cultural do Brasil para este debate, não queremos nos debruçar sobre a triangulação racial no Brasil - índios, brancos e negros, ao ponto de fazer referência aos discursos racialistas¹².

Trazemos essa reflexão no sentido de entender que houve uma fusão cultural no que concerne à formação sócio histórica de cada ser humano/grupo social no Brasil. Por mais que esses palcos de formação entrelaçados tenham sustentado nossas bases culturais e étnicas existentes, essa miscigenação da

¹² Lopes e Pinho (2016) afirmam que o trato da concepção das três raças trouxe heranças culturais para a ideia de mestiçagem, surgindo a concepção do mito da democracia racial. Os discursos das teorias racialistas traziam uma ideia de mestiçagem para encobrir assim os conflitos raciais e conseqüentemente faziam um contraponto na construção da identidade própria do auto reconhecimento cultural e étnico do indivíduo.

qual nos referenciamos não foi marcada pacificamente ou de forma naturalizada, mas sim regada de disputas por poder e chacinas de povos.

Portugal chega no Brasil afim de explorar terras com o intuito de consolidar e ampliar seu mercado interno, em consonância a esse processo foi trazido os jesuítas com a finalidade de catequizar os povos. E é nesta cena que foram, então, trazidos da África milhares de homens e mulheres. A alternativa da escravidão africana, segundo Kouryh (2008), já era utilizada pela própria coroa portuguesa em outras colônias de exploração. Esta alternativa era lucrativa e a força de trabalho era gratuita. Skidmore (1998) afirma que a visão que os europeus tinham sobre o Brasil era de um lugar livre da “moral” e dos “bons costumes”. Essas premissas deixam marcas culturais, como por exemplo o ditado popular “não existe pecado do lado de baixo do Equador”, sendo por muito tempo o Brasil referenciado assim.

Entendendo, também, que tudo era permitido, os europeus mais especificamente os portugueses se deram o aval de administrar e dominar a colônia. Partiram para o continente africano retirando os negros de suas tribos, sequestrando povos em massa para o trabalho escravo nos recém-criados engenhos brasileiros (PERNAMBUCO, 2011). Tentou-se, concomitante a esse processo, destituir culturalmente os grupos étnicos diferentes, como os índios e os negros, negando substancialmente e reprimindo os traços que marcavam suas identidades.

Diante do exposto, chamamos a atenção para o ponto de que o nosso passado é o que fundamenta nosso presente, e que alguns ideários que sustentavam aquela época ainda são hodiernos na contemporaneidade. Devido a colonização portuguesa é que falamos português, comemoramos o carnaval e folgamos em dias de santos. Contudo, essa estrutura deve ser questionada com mais profundidade no sentido de que essa composição foi construída numa perspectiva de desigualdade social e racial.

Fazendo, ainda, esse interlace entre passado e futuro, identificamos que houve processos involutivos, como por exemplo a ideia de que no Brasil tudo é permitido. Ao passo que os primeiros povos que ocupavam o Brasil, os índios, recuaram tanto que as linguagens indígenas foram quase extintas e as próprias tribos indígenas hoje ocupam uma parte ínfima do território nacional e brigam legalmente pelas terras que são deles por direito.

E é nesse mesmo cenário que o negro hoje, grande ocupante das periferias, têm 2,5 vezes mais chances de serem assassinados no Brasil segundo relatório da Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República¹³.

Do ponto de vista analítico, as desigualdades raciais advêm de uma estrutura imposta pelas próprias desigualdades sociais. Ou seja, o lugar que cada ser social ocupa em uma sociedade estratificada em classes sociais é disposto a partir de fatores também históricos. E como vimos, a desigualdade que assola a sociedade recai muito fortemente em grupos étnicos negros.

Nesse contexto de exclusões sociais há uma necessidade contínua de movimentos que lutem por direitos que devem ser assistidos a todos os cidadãos, em prol da igualdade social. Conforme fala Cortella (1998), a ação transformadora consciente é exclusividade do ser humano. E, nesse estudo nos interessa compreender como foram retirados dos negros seus direitos e entender como ao longo desses anos as lutas dos movimentos sociais buscaram salvaguardá-los.

2.1.2 Lutas do movimento social negro pela Educação: a aprovação da Lei n. 10.639/03 e n.11.645/08

A abolição da escravatura não livrou os negros da chaga social do lugar de inferioridade e das consequências da discriminação racial. Ao longo dos anos a opressão contra os negros determinava o destino cultural, social e político dos afrodescendentes. Nesse sentido, a Educação Formal foi entendida como principal viés de luta afim da objetivação em obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis, como é sinalizado nos estudos de Santos (2005, p. 21):

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te sésamo” da sociedade moderna.

¹³ Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acessado em 20 de março de 2017.

Diante a este contexto, a escola é compreendida pelo movimento social negro como um dos principais focos de luta. Sendo a Educação realçada pelo entendimento de que a escola é um dos lócus de ascensão social, ao mesmo tempo em que é um dos espaços que por vezes coloca a cultura negra e suas remanências à margem.

Ao passo que a sociedade vai demandando novas necessidades, vão se construindo as políticas públicas educacionais. No caso das leis que dão o aval legal do trato da história, cultura e arte afro-brasileira no currículo da Educação Básica, as mesmas advêm de toda uma história de luta de grupos sociais.

Os contextos que estas leis se inserem são no viés das ações afirmativas, que segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação n. 03 (BRASIL, 2014, p. 2) as “ações afirmativas” são:

Políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Nesse contexto, as ações afirmativas estão dispostas como reparação de ações sócio-históricas. Ainda nesse movimento, ao olharmos para as lutas do movimento negro pela igualdade, reconhecimento e valorização da sua cultura percebemos que essas lutas começam muito antes do fim da escravatura.

De fato, as lutas vão se instrumentalizando com a abolição, pois depois da superação do lugar de escravo o negro torna-se excluído. Ressalta-se que o fim da escravidão não se deu majoritariamente pelo pensamento de uma sociedade igualitária, mas sim como manutenção de uma sociedade que ganhava foco na manutenção do capital e o comércio individual seria mais vantajoso. De acordo com Gomes (2003, p. 76):

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas das relações sociais e no contexto da escravidão, do racismo, passam a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior de nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura.

Isto é, uma das heranças mais marcantes e degradantes deixadas pela escravidão é o preconceito racial, sendo um julgamento negativo e prévio dos membros da sociedade. Esse julgamento vem alicerçado na subjugação de etnias, de religião e de características fenotípicas. E o racismo passa a ser entendido como:

Um comportamento de uma ação resultante de aversão, por vezes por ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial diferente. Observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo e etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (KOURYH, 2008, p. 52).

Essa construção das raças superiores subsidiou pressupostos científicos que foram balizados por teorias racialistas, conforme já mencionamos. Ou seja, o racismo no Brasil tomou concretude também na construção do conhecimento, onde os mesmos eram ofertados a partir de uma cosmovisão biológica-etnocêntrica onde havia uma justificação no campo científico sobre a inferiorização de raças como o negro, o índio, e os brancos que não eram caucasianos (PINHO, 2016).

Ao longo desse processo histórico, o movimento que lutava pela visibilidade negra se configurou de diversas formas na sociedade. Domingues (2007, p. 117-118) classifica três períodos que marcaram as fases da luta do movimento negro, como apresentado no Quadro 11:

Movimento Negro no Brasil	Conjuntura Internacional	Métodos de lutas	Principais termos de auto-identificação	Principais princípios ideológicos e posições políticas.
Primeira fase (1889 – 1935)	Movimento nazifascista e pan-africanista.	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais.	Homem de cor, negro e preto.	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “direita”, nos anos 1930.
Segunda Fase (1945-1964)	Movimento da negritude e de descolonização da África.	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos”	Homem de cor, negro e preto.	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “centro” e de

		e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país.		“direita”, nos anos 1940 e 1950.
Terceira Fase (1978-2000)	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África.	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional.	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afro-descendente”.	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980.

Quadro 11 – História do Movimento Negro – Fonte: Domingues (2007)

Como vimos no Quadro 11, não há uma linearidade das formas de luta ou de atuação na história de movimento social negro. A conjuntura política, também, é um dos principais agentes de modificação das concepções do movimento negro acerca de sua luta.

Nesse contexto destacamos a terceira fase, com o surgimento em 1978 do Movimento Negro Unificado – MNU. O MNU também se envolveu no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, criando a Fundação Palmares¹⁴ - primeira instituição voltada para promoção e preservação da arte e da Cultura Afro-Brasileira, que se solidificou na Constituição de 1988, com o direito à preservação de sua cultura e identidade, assim como o direito à terra assegurada por lei, como os quilombos (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

A partir das reivindicações de acesso da população negra à instituição escolar e da inclusão da história e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, o movimento negro brasileiro problematizou a existência de valores e práticas discriminatórias na escola. Nesse cenário, o movimento foi se instrumentalizando no sentido de debater o local social onde o negro se encontrava.

A luta do movimento negro também se fez presente no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996. O recorte étnico passa a ser reconhecido na medida em que o texto

¹⁴ Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acessado em 31 de outubro de 2016.

legal inscreve a importância das diferentes contribuições culturais e étnicas na formação do povo brasileiro, além de derrubar o mito da democracia racial. Tal reconhecimento trouxe a inclusão da pluralidade cultural como um dos Temas Transversais¹⁵ na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997). Porém, alguns autores veem com desconfiança às políticas públicas de relações étnico-raciais no final do século XX. Como afirmam Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 264):

Nesse sentido percebemos que a inclusão do tema da Pluralidade Cultural gera poucas mudanças no trato da questão étnico-racial por dois motivos. O primeiro é que a inclusão desse tema no currículo não veio acompanhada de transformações nas estruturas de poder no estado. O segundo motivo refere-se ao fato de que os PCNs fazem parte de um conjunto de medidas de governo da época em que respondiam à lógica neoliberal de alinhamento da sociedade brasileira às exigências de países centrais.

Ainda de acordo com Silva, Ferreira e Silva (2013), sob a perspectiva da Educação Intercultural, a inclusão do tema Pluralidade Cultural limita-se à oficialização da diferença, pois não gerou as mudanças estruturais necessárias para a promoção de uma educação antirracista.

Nesse ínterim de discussões sobre a Educação e as relações étnico-raciais, os movimentos sociais continuaram dialogando com a sociedade na construção de instrumentos legais, como foi o caso dos encaminhamentos e orientações elaboradas na 3ª Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas de ignorância, promovida pela Organização das Nações Unidas - ONU, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 na África do Sul¹⁶. Nessa edição o Brasil teve uma grande participação, tendo sido deliberado a necessidade de implementar ações afirmativas no enfoque da Educação Básica (BRASIL, 2004).

Vale realçar que haviam estados que já inseriam em sua legislação o trato da cultura negra na Educação Básica, contudo não havia uma força para

¹⁵ Conjunto de temas proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tais como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, que segundo o mesmo documento são os que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social e que podem estar no currículo escolar.

¹⁶ Conferência Mundial contra o Racismo (WCAR) é o título de vários eventos internacionais organizados pela UNESCO para combater o racismo em suas várias formas. Desde então, quatro conferências foram realizadas: em 1978, 1983, 2001 e 2009.

implementação da mesma em muitos outros estados. Nesse contexto, em janeiro de 2003, foi aprovado a Lei n.10.639 que estabelece a obrigatoriedade para o ensino da Cultura Afro-Brasileira e africana na Educação Básica:

Art. 1º - Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2003).

Tal Lei é fruto de anos de discussões com os movimentos sociais dos quais as questões étnicas foram a pauta de luta. O parecer da referida Lei sinaliza para a compreensão do direito de igualdade, de condição de vida e da cidadania, além do acesso a diferentes fontes da cultura nacional (BRASIL, 2004). Além disso, seu cumprimento é obrigatório em todo o Brasil.

Entendemos que a importância desta Lei se apresenta no sentido de combater o preconceito racial em um dos principais lócus da formação humana: a escola. Ao mesmo passo que visa pôr em xeque uma concepção puramente eurocêntrica, concomitantemente valoriza outras etnias e suas produções de conhecimento.

Na sequência, institui-se o Parecer n. 1 de 2004 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para as Relações étnico-raciais (BRASIL, 2004), tal documento começa a exigir modalidades de atualização continuada para educadores com excelência na matéria como almeja a regulamentação.

Ainda em 2003, é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial - SEPPIR¹⁷. E em fevereiro de 2004 o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão - SECADI¹⁸. Essa Secretaria surge no sentido de tratar da valorização da diversidade cultural do país. E em 2010 é sancionado o Estatuto da Igualdade Racial¹⁹.

A proposta da Lei n. 10.639 foi rediscutida pela falta de outros grupos da cultura nacional que são os grupos indígenas. E, em março de 2008, foi aprovada a Lei n. 11.645²⁰ que além da obrigatoriedade da cultura negra no currículo escolar também obriga que a cultura indígena seja trabalhada na Educação Básica, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Sendo apresentada:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

1^º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

2^º Os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de

¹⁷ A SEPPIR tem como responsabilidade a formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e entre outras ações. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/estrutura-1>. Acessado em 11 de julho de 2017.

¹⁸ A SECADI tem como responsabilidade a implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acessado em 11 de julho de 2017.

¹⁹ O Estatuto da Igualdade Racial é apresentado como uma lei, sendo um conjunto de regras e princípios jurídicos que visam a coibir a discriminação racial e a estabelecer políticas para diminuir a desigualdade social existente entre os diferentes grupos raciais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acessado em 11 de julho de 2017.

²⁰ Percebemos que a Lei n. 11.645 de 2008 é pouco tratada na literatura. Sendo mais referenciada a Lei n. 11.639 de 2003 na área da Educação e Educação Física.

todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

Tal conquista se dá em meio aos debates dos movimentos sociais que problematizaram publicamente as condições do negro no Brasil, exibindo, desse modo, a conjuntura e as contradições postas a esta minoria social.

E a partir desse contexto de lutas, atualmente, há um conjunto de orientações legais que visam o trato de conhecimentos que pertençam a uma matriz afro-brasileira dentro da escola, destacando: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Além do exposto, houve a criação do programa que oferece cursos de capacitação sobre os conteúdos afro-brasileiros em todos os segmentos da Educação (Básica e Superior) intitulada UNIAFRO²¹ do Ministério da Educação.

Entretanto, mesmo entendendo a legislação como uma intercessora entre a educação e a sociedade, uma vez que ela realiza a tarefa de introduzir no sistema educacional e orientar as ações a partir da demanda da organização social, ela por si só não indica sua materialização. No caso das leis supracitadas, segundo Pires e Souza (2015, p. 201):

Há um movimento de transferência às escolas da responsabilidade de sanar a dívida histórica com os negros brasileiros. Isto porque documentos escolares, que deveriam estar em um contexto coletivo de conhecimento, são repassados aos professores/as sem prévia formação sobre o tema.

Como vimos, atualmente existe um aparato legal sobre as discussões da cultura negra nas escolas, contudo contraditoriamente o incentivo e a preparação para lidar com essas leis parecem por vezes distantes do chão da

²¹ O UNIAFRO é o órgão deliberado pelo Ministério da Educação sendo responsável pela elaboração dos cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos para qualificação dos professores/as. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uniafro>. Acessado em 12 de maio 2017.

escola, visto que a materialização da prática que a Lei demanda exige uma mudança no cenário da formação docente, na qualificação do professor/a, em debates de formação continuada, além de mudanças no material didático que dê orientação teórico-metodológica a fim de qualificar as intervenções pedagógicas.

A escola trabalhando de forma solitária não alcança a responsabilidade de tratar e materializar a Lei, uma vez que falar das relações étnico-raciais apenas na semana da consciência negra aponta uma falta de aporte teórico e demonstra, normalmente, a superficialidade de tais discussões na escola.

2.2 Produção do conhecimento sobre conteúdos afro-brasileiros e educação física escolar

Depois desse movimento exposto, nesse segundo momento olharemos como a produção do conhecimento científico vem apresentando a discussão sobre as relações étnico-raciais e a Educação Física Escolar. Nesse contexto, se faz importante olhar para o cenário da produção do conhecimento acerca dos conteúdos afro-brasileiros para conhecer como está situada essa discussão dentro da referida área de estudo. Corroboramos com Gamboa (2007) no sentido de que, compreender a pesquisa como processo de produção de conhecimento nos faz entender a realidade que estamos inseridos.

Nesse momento apresentamos o mapeamento dos artigos, conforme delimitação metodológica, e posteriormente analisamos as categorias que emergiram dos mesmos quando tratam sobre a Educação Física Escolar. Somentamos que no primeiro momento para analisar os artigos científicos que tratassem da Educação Física e os Conteúdos Afro-Brasileiros o percurso metodológico foi uma pesquisa bibliográfica. Para analisarmos os artigos da Educação Física Escolar e a Cultura Afro-Brasileira utilizamos da análise de conteúdo categorial por temática, onde emergiram as unidades de contexto e registro.

2.2.1 Disposição geral dos artigos

Ao adentrarmos na especificidade dos artigos que apresentavam relação com a Cultura Afro-Brasileira, nosso mapeamento identificou 86 (oitenta e seis) artigos. Vale ressaltar que do ponto de vista temporal nossa pesquisa teve como recorte os anos de 2001 a 2016 identificando produções oriundas de 8 (oito) periódicos da área.

Diante deste cenário, inicialmente percebemos que a área da Educação Física se aproxima sim das relações étnico-raciais, contudo ainda é de forma tímida, pois foram localizados 86 (oitenta e seis) artigos em 16 (dezesesseis) anos, o que indica a existência e ao mesmo tempo uma carência.

Dentre os artigos, os dados nos mostraram polos de temáticas, são estudos sobre: as manifestações culturais; as comunidades quilombolas; os esportes em grupos étnicos africanos; a legislação; o multiculturalismo e a interculturalidade; a capoeira e o futebol. Por mais que haja uma amplitude temática, há uma incidência maior em dois polos temáticos: a capoeira e o futebol.

Dos artigos analisados, identificamos que referentes a Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física 63,9% do total são referentes a capoeira e ao futebol, sendo a capoeira a mais evidente com 46,5% do total dos artigos.

2.2.2 Futebol: racismo em campo

Sobre o futebol, as discussões estão atreladas ao racismo no esporte de alto rendimento. Há mais de um artigo discutindo sobre os casos de racismo no final da copa do mundo em 1950, especialmente referente ao caso do goleiro Barbosa, bem como há discussões sobre o papel das grandes empresas financiadoras do futebol sobre a exploração e a propagação de estereótipos do corpo negro e discussões sobre os recentes casos de racismo, a exemplo do jogador Aranha do time porto-alegrense: “Grêmio” (2014).

Nesse contexto, o tema futebol apresenta uma linearidade de discussão, sendo entendido como uma identidade nacional, é lá que se expõe o que o Brasil ‘quer ser’ e o que realmente o Brasil ‘é’. Como exemplo, citamos Abrahão e Soares (2009, p. 19), quando falam sobre a final da Copa do Mundo de 1950: “O que era para ser uma partida final de Copa do Mundo se transformou em um solo fértil para análises socioantropológicas sobre a

sociedade brasileira”. Isto é, no futebol fica exposto a democracia e o preconceito.

Santos, Capraro e Lise (2010) em seus estudos apontam que o mito da democracia racial ganhara força com o futebol. Segundo os autores, Gilberto Freyre caracterizava em seus estudos a democracia racial pelo fato do país ser miscigenado, e para ele internacionalmente é isso que se repercutia sobre o Brasil, que por sermos miscigenados tínhamos as mesmas oportunidades. Sobre esse argumento, Abrahão e Soares (2009, p. 16) trazem a seguinte reflexão:

Parece que nos encontramos na encruzilhada deixada por duas interpretações. Entre Gilberto Freyre, que construiu o mito da democracia racial, e Florestan Fernandes, que o desconstruiu, oscilamos bem no meio das duas interpretações, igualmente verdadeiras. No Brasil convivem sim duas realidades diversas: de um lado, a descoberta de um país profundamente mestiçado em suas crenças e costumes; de outro, o local de um racismo invisível e de uma hierarquia arraigada na intimidade [...]. O fato é que, no Brasil, “raça” é conjuntamente um problema e uma projeção. É ainda é preciso repensar os impasses dessa construção contínua de identidades nacionais que, se não se resumem à fácil equação da democracia racial também não podem ser jogadas na vala comum das uniformidades.

Ou também como informam Santos, Capraro e Lise (2010, p. 195), “A miscigenação brasileira, que antes causava vergonha, no futebol se caracterizou como o motivo dos bons resultados”.

Contudo, ao se criticar os jogadores, principalmente jogadores negros, esse espelho de integração social recai para aversão aos mesmos, ou seja, o mito da democracia racial no Brasil é posto em xeque. A exemplo do xingamento de “macaco” nos estádios evidenciado nos artigos. Tal insulto corresponde a um ponto de análise: que a comparação com o macaco se dá pela analogia que o mesmo é um ser irracional, logo o negro também seria, o que indica que do ponto de vista intelectual o negro seria atrasado. Como dizem Abrahão e Soares (2009, p. 22) “a culpa que recai sobre esses jogadores fez renascer as teorias acerca da inferioridade racial brasileira”.

Chamamos a atenção das falas de Santos, Capraro e Lise (2010) que reflete que quando se fala em futebol por vezes a sociedade insiste em tratar o racismo como consequência de uma frustração e não de fato como uma

aversão aos negros. Logo, entende-se porque o preconceito no Brasil é tão velado.

Outro ponto marcante nessa discussão é sobre como se comportam as Organizações que regulam o futebol na América Latina, como a FIFA e a CONMEBOL diante das injúrias raciais em campo. Lise *et. al.* (2015, p. 830) nos dizem que:

No entanto, os próprios dirigentes das referidas instituições são contrários à aplicação de penalidades mais contundentes. A aplicação de penas irrisórias por parte das organizações esportivas contraria a lógica da luta por uma sociedade igualitária e sem preconceitos não só raciais, mas de qualquer tipo.

Isto é, os autores apontam a hipótese de que as punições impostas pelas instituições que administram o futebol pelo mundo, em casos de discriminação racial, são demasiadamente brandas. Ideia também posta no estudo de Melo *et. al.* (2011) que afirmam que o futebol é venda de contemplação e que pode até trazer a ideia da integração social que é elucidada por Gilberto Freyre, mas a realidade é que existem hierarquias raciais e étnicas sendo essas uma chaga da sociedade brasileira.

Os artigos apontam que o esporte de alto rendimento é um ponto de venda de um espetáculo, que o brasileiro tenta passar a ideia de há uma identidade nacional, porém na prática essa 'brasilidade' é irrigada de hierarquias étnicas. Logo, fica claro que no campo científico o esporte, mais especificamente, o futebol é um assunto complexo de debate no que tange as relações étnico-raciais e que o racismo ainda é fortemente presente em campo, como afirmam Santos, Capraro e Lise (2010).

2.2.3. Capoeira: o elemento chave da Cultura Afro-Brasileira

A capoeira é um tema bastante explorado, nas produções, por diversas perspectivas, seja como abordagem pedagógica ou como espaço de luta e resistência, consistindo em um elemento que faz contraponto à cultura de massificação. Há artigos que frisam que a capoeira é uma manifestação cultural brasileira. Para Mwewa (2011, p. 216) os "os mecanismos que estruturam o universo da Capoeira enquanto uma das manifestações sociais,

culturais e pedagógicas transitam nos seguintes planos (a) o da conformação; (b) o da inconformação e (c) o de formação”.

Além disso, a capoeira também é debatida como patrimônio cultural do Brasil apoiada em determinações legais como é o caso de Lussac e Tubino (2009):

Nesse sentido em julho de 2008 a capoeira foi reconhecida pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – como patrimônio cultural imaterial do Brasil, através do registro das rodas capoeira no Livro das Formas de Expressão e do Ofício dos Mestres de capoeira no Livro dos Saberes.

A capoeira é explorada em diversos sentidos dentro das suas formas de apresentação: a Capoeira Regional e a Capoeira Angola. E, é enfatizado que valores simplistas e estéticos distanciam o juízo de valor da mesma. A capoeira é tratada através de suas multifacetadas.

Percebemos que no tema geral da capoeira, a mesma tem uma aproximação grande com os processos educativos, principalmente como aprendizagem para determinados segmentos etários ou discussões sobre regulamentos desportivos. É enfatizada sua importância no texto de Sabino e Benites (2010, p. 235) quando afirmam que:

A inserção da capoeira na escola como atividade formal ou não formal é uma vitória para essa arte, não só por que ela passou por um período difícil em sua história, mas também pelo fato de, atualmente, existem algumas concepções equivocadas que aliam o entendimento da prática da capoeira à participação de culto religioso, gerando ranços e preconceitos desnecessários.

Mas também identificamos o trato da mesma pela perspectiva do ritual, através da ancestralidade e historicidade dos sujeitos produtores de saberes. Há discussões sobre as lições de vida que a capoeira e seu entrelaçamento como manifestação artística permitem. Como diz Alves (2013, p. 179):

A mesma lição podemos tirar do jogo da movimentação espiral: despojar-se da rigidez cotidiana para trazer a noção do imprevisível, do desconhecido. Assim, deixamos de ser parecidos com pugilistas, ávidos pelo golpe direto e rígido. Na Capoeira, nenhuma resposta é pronta, mas interage com a questão como um complemento. Da mesma maneira temos que lidar com a vida e aceitar o imprevisível como um parceiro de dança.

Existe, também, o entendimento de que a capoeira é práxis revolucionária e que sua construção do conhecimento de forma dialética confronta o conformismo frente ao modo de produção que o sistema capitalista impõe. Conforme Bueno, Silva e Capela (2011, p. 95) dizem:

Contudo é necessário apontar aos praticantes de capoeira – dentre estes os professores/as e mestres, que tenham como objetivo não somente “melhorar” sua prática pedagógica, mas que se coloquem como mais um intelectual orgânico a serviço da classe trabalhadora. Capoeiristas e defensores das demais tradições culturais de cunho popular: Uni-vos!

Identificamos, também, discussões sobre a capoeira como manifestação corporal artística que traz em seu escopo toda uma história de luta e resistência que também se molda a partir das demandas da conjuntura da sociedade e interesse do capital, a exemplo de Falcão (2006, p. 72), que nos diz que:

Se, outrora ele era carregado de irreverência, surpresa, malícia, improvisação e imprevisibilidade, atualmente ele tem se apresentado mais sintonizado com outras categorias típicas do ideário neoliberal, como espetacularização, racionalização, competição e performance.

O que para alguns perde a significação poética da mesma, pois na capoeira “muitas vezes seus vetores são influenciados pelas tendências da sociedade do espetáculo” (MELO, 2015, p. 184).

Essa perspectiva artística da capoeira também é tratada em diversos artigos inclusive nas suas interpelações com a dança contemporânea. Percebemos relações com a ginástica, com o esporte e principalmente com o jogo (FALCÃO, 2006; MWEWA.; VAZ, 2006; LUSSAC, 2015). Há muitas discussões sobre a perspectiva do jogo na capoeira, tanto quando o conteúdo luta. Mas não há com tanta intensidade na perspectiva da dança.

Importante frisar que mesmo com essa amplitude e aprofundamento no que concerne a capoeira dentro da área da Educação Física, Silva e Ferreira (2012) apontam que por horas as mesmas estão em compassos diferentes, principalmente no contexto da linguagem corporal:

Permitimos olhar o corpo através do jogo da Capoeira, para realçá-lo, sobretudo a propósito da Educação Física. De certa forma, mudamos nossos olhares sobre ele e sobre nós, seres

humanos. Sendo importante considerar: se o corpo nos “fala”, parece que ele tem mais a dizer do que a Educação Física tem conseguido “escutar”. Como se ele gritasse: Veja-me! O que quero lhes dizer? Prestem muita atenção! (SILVA; FERREIRA, 2012, p. 678).

Em síntese, percebemos que quando se fala sobre a Cultura Afro-Brasileira dentro da Educação Física o debate acadêmico recai fortemente sobre a capoeira. Acreditamos que tal episódio pode advir do fato de que ela foi incorporada como símbolo patriótico brasileiro. Argumento esse muito enfatizado nos artigos, sendo entendida e abordada por diversas perspectivas: na cultura corporal, no alto rendimento, na perspectiva artística, ritual e de ancestralidade e, até como meio inclusivo, como estratégia metodológica para pessoas com algum tipo de deficiência. Ou seja, o tema capoeira é massivamente a principal contribuição da Cultura Afro-Brasileira no campo científico da Educação Física, sendo esse seu principal *locus* de discussão.

2.2.4. Outras temáticas sobre Educação Física e Cultura Afro-Brasileira.

Como já mencionamos, na produção de conhecimento sobre a Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física, tem-se o foco em dois polos: a capoeira e o futebol. Contudo, também notamos aproximações com outras temáticas mais pontuais com as relações étnico-raciais.

Alguns artigos apontam uma carência de estudo sobre as manifestações Afro-Brasileiras nas áreas do lazer, numa perspectiva emancipatória, conforme Santos e Pimentel falam (2015, p. 203): “Embora o Brasil seja um país multicultural, há carência de manifestações afro-brasileiras no âmbito da intervenção no lazer”. E os autores ainda enfatizam sua importância numa perspectiva mais complexa ligada a oralidade do povo africano:

A educação para e pelo lazer utilizando-se dos elementos culturais afro-brasileiros possibilitam elementos pouco recorrentes nos moldes de trabalho hegemônicos. Pensamos na inserção de práticas como capoeira, arte e danças no contexto da animação, bem como, aumentar a complexidade das práticas recorrentes considerando aspectos ligados ao *modus vivendis* da herança afro-brasileira, tais como vadiagem, axé, oralidade e religiosidade.

Também há estudos sobre grupos étnicos negros e as ações lúdicas à eles voltadas historicamente, conforme diz Maria e Silva (2004, p. 191).

Vejam os:

O presente texto é fruto de uma investigação de caráter bibliográfico, cujo objetivo central foi investigar e reunir possíveis registros e bibliografias acerca da história da cultura lúdica das crianças negras em Santa Catarina com o lócus centrado na cidade de Florianópolis.

Além disso, há estudos sobre o desporto no continente africano, como Moçambique (TONETTI, 2009): “O artigo analisa a abordagem da mídia e do desporto na inter-relação existente entre eles em Moçambique”. Ou a análise de tradições e estéticas corporais em comunidades do Congo, em Vitória no Espírito Santo como estudam Anjos, Tavares e Saneto (2013, p. 897):

Há transformações no processo de expressões corporais advindos da entrada de novos atores nos grupos, entre esses os jovens, que introduziram novas estéticas corporais. A relação com o Poder Público possibilitou aos grupos se conhecerem e se relacionarem, aderindo a novos arranjos estéticos.

Chamamos atenção para uma discussão sobre os estereótipos étnico-raciais no alto rendimento. Percebe-se que no campo técnico ainda há uma crença de superioridade sobre uma pré-disposição biológico-genética dos atletas negros para o basquete e para a corrida de velocidade, assim como uma menor pré-disposição biológico-genética para a natação. Ou seja, o êxito esportivo no discurso de muitos técnicos se daria por uma característica da raça. A exemplo da discussão apresentada por Migliorati, Aranda e Gonzales (2016, p. 766):

Dentre os treinadores e estudantes de Educação Física, existem estereótipos étnicos ligados à procedência étnica e em relação ao rendimento desportivo, tais como a crença de superioridade e a predisposição biológico-genética dos desportistas negros para o basquete e para a corrida de velocidade, assim como uma menor predisposição para a natação. Isto supõe elaborar uma proposta formativa pedagógica sobre as implicações educativas de certos estereótipos dentre os escolares.

Outro debate que os artigos também trazem é sobre o multiculturalismo e a educação intercultural. Existe um eixo em comum em ambos, que é o

desenvolvimento crítico dos estudantes através da análise de conhecimento popular. A exemplo, Neira (2008, p. 81) diz que os estudos culturais: “Indicam que os conteúdos da cultura popular e a metodologia de ensino inspirada na etnografia proporcionaram o fortalecimento da identidade cultural da comunidade”.

Ou mesmo Rangel *et. al.* (2008, p. 156) que aborda o multiculturalismo de tal forma:

[...] não encarar a problemática das discriminações e dos preconceitos de forma superficial, mas sim destacar o conteúdo discriminador e estimular a reflexão sobre ele, sem esquecer a especificidade do componente curricular; valorizar as diferentes manifestações culturais espontâneas e propor situações em que as diferentes culturas se mostrem e sejam problematizadas; utilizar o princípio da inclusão; refletir sobre sua própria ação; escolher e contextualizar os conteúdos de forma diversificada; avaliar as atitudes dos alunos com relação ao respeito às diferenças; propor projetos interdisciplinares que diminuam as práticas discriminatórias, levando em consideração a realidade cultural da escola.

Sobre a Educação Intercultural, Oliveira e Daolio (2011, p. 1) apontam que

O eixo argumentativo compreende a escola como espaço sócio-cultural que, para além de respeitar e valorizar as diferenças, deve alinhar-se na direção da comunicação, do diálogo e do compartilhar entre os diferentes atores que compõem o cotidiano escolar. Do contrário, há o risco da banalização ou deformação do Outro, pendendo a relativismos extremos ou novos etnocentrismos.

Nesses estudos, tanto no multiculturalismo e na interculturalidade, há uma orientação do fortalecimento da identidade cultural da comunidade e o desenvolvimento de uma postura crítica dos estudantes através da aproximação e análise do conhecimento popular, tratando-o respeitosamente e ampliando e recriando seu conhecimento.

Além disso, também há uma necessidade de refletir sobre as políticas públicas que envolvam lazer e educação em comunidades quilombolas, bem como em comunidades indígenas. Como em Souza e Lara (2011, p. 37):

O desenvolvimento da pesquisa em comunidades quilombolas no Paraná no intuito de estudar as políticas públicas relacionadas a esporte/lazer (sua efetividade e possibilidades reais de implementação e/ou aperfeiçoamento) leva-nos a concluir pela necessidade de que as comunidades sejam

inseridas num conjunto de ações estatais que possam dar alicerce para que elas recomponham suas próprias estratégias de luta e reconheçam suas necessidades em termos de esporte e lazer.

Ou estudos sobre prática corporais, como no Quilombo da Calunga (SILVA; FALCÃO, 2012, p. 52) indicam que

As folias, danças como o forró, a catira e a sussa, a capoeira, jogos e brincadeiras, além do futebol, são algumas das mais frequentes práticas corporais encontradas, quase todas marcadas por um hibridismo com a cultura de massa e atuando como vetores de reconstrução da tradição em busca da reafirmação da identidade cultural.

Ou a relação da Saúde com as comunidades Quilombolas de Santarém, (FREITAS; SILVA; GALVÃO, 2009, p. 52):

O convívio de oito meses nos quilombos mostrou-nos um distanciamento das práticas religiosas e corporais próprias da cultura afrodescendente, e uma aproximação com a cultura de massa. Além disso, as dificuldades do acesso aos serviços públicos de educação e saúde ajudaram a manter e reproduzir os conhecimentos de ervas e plantas medicinais, assim como a figura do curandeiro. No que tange ao uso do tempo livre, o futebol, o banho de rio ou de igarapé, o bate-papo nos bares; o arrasta pé nas festas e os programas da televisão constituem as principais atividades de lazer, o que certamente tem relação com as principais doenças registradas: cardiopatias, alcoolismo, micoses, verminoses, acidentes ofídicos, obesidade e outros agravos decorrentes do sedentarismo.

Existem discussões de diferentes ordens sobre as comunidades quilombolas no Brasil, seja, em atividades físicas, práticas corporais ou políticas públicas.

Também, há artigos que falam especificamente sobre o racismo, seja no âmbito escolar, em estudos de caso sobre o preconceito (ARAUJO; NETO, 2008). Todos esses artigos que falam especificamente sobre o preconceito racial e as teorias racialistas (JESUS, 2008) são interligados a área da Educação Física Escolar. Vejamos em Rangel (2006, p. 73):

Assim, o objetivo desta intervenção é alertar professores, e futuros professores, sobre atitudes (ou a falta delas), conscientes ou inconscientes, perante o racismo que, no Brasil, assumem características difusas e camufladas, mas que, felizmente, vêm sendo combatidas através de ações

afirmativas na busca de uma sociedade realmente igualitária de respeito às diferenças.

Identificamos também um debate sobre a Lei n, 10.639/03 e a Educação Física Escolar, conforme dialoga Pires e Souza (2015, p. 193): “Constatamos que a referida Lei representa uma política educacional que legitima uma sociedade de classe, uma vez que propõe inclusão em uma sociedade cuja estrutura é desigual e excludente”.

Mediante o apresentado, percebemos que embora essas discussões sejam muito mais pontuais dentro da Educação Física, elas estão presentes. Assim como, embora o trato da Cultura Afro-Brasileira esteja massivamente nos eixos centrais da capoeira e do futebol, há outros questionamentos ao pensar tal temática. E nesse sentido que indicamos a necessidade de refletir sobre os diversos leques da Cultura Afro-Brasileira.

2.3 Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física Escolar: o que nos dizem os artigos

Como nosso objetivo é a análise dos artigos científicos à luz da especificidade da Educação Física Escolar, adentramos na particularidade de cada produção, visando entender como a discussão se dá neste campo. Nesse recorte, categorizamos 19 artigos que falam da Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física Escolar. Nesses, identificamos que as categorias analíticas se comportaram de formas diferentes. Como por exemplo, a categoria Cultura Afro-Brasileira que expressa diálogo com perspectivas de sociedade e educação.

Assim, discorreremos sobre os elementos chaves que emergiram nos artigos que tomam como referência os objetos de estudo desse trabalho, através da análise de conteúdo de Bardin (2011), conforme demonstram o Quadro 03.

2.3.1 A Cultura Afro-brasileira

2.3.1.1 Uma transformação social

Ao olharmos para a Cultura Afro-Brasileira nos artigos científicos percebemos ela se expressa através de um debate com as relações da

sociedade, isto é uma necessidade de uma transformação social. Este apontamento é bastante claro, pois de forma geral os conteúdos afro-brasileiros na Educação Física Escolar têm esse norte sócio-histórico.

Vejamos, identificamos eixos responsáveis para essa transformação, como a **diversidade**²². Como nos informa Rangel (2006, p. 74):

Juntamos a isso o valor depreciativo dos controladores da Mídia, ao colocar atores negros, (com raríssimas exceções), em papéis como os de empregados domésticos, motoristas e escravos, o que não fornece a nossos alunos um modelo de **sociedade igualitária**, com as mesmas oportunidades a todos, apesar das **diferenças**.

A transformação social também pode ser entendida por uma **perspectiva emancipatória**, como apontam Radicchi e Falcão (2012, p. 215) "Os diferentes graus de abertura na elaboração e execução de uma aula são um rico laboratório de participação, condição fundamental para a **emancipação** e para a transformação social". Assim como presente em Castro Júnior e Sobrinho (2002, p. 90):

Ao nosso entender, devemos ter como meta o cidadão consciente, indivíduo com saber singular e universal, com responsabilidade política com o mundo e com seus semelhantes, por isso a escola, com seus conteúdos e ensinamentos, pode, através de uma metodologia participativa e **emancipatória**, possibilitar aos sujeitos participantes sua vontade de mudar a realidade social.

A promoção do ser humano está claramente exposta em Falcão (2004, p. 164): "A disciplina capoeira, na perspectiva de um complexo temático, deve ser mediada por conhecimento útil, construído em função da **transformação da realidade social**, com vistas à promoção do homem".

A superação das desigualdades apresenta-se também, quando Lopes e Pires (2015, p. 203) destacam:

Porém, por visualizarmos outro modelo de sociedade, assim como Mészáros (2008), acreditamos que as possibilidades de mudanças existem, principalmente no tocante à educação. Educação está em que a aplicação de leis, como a que foi nosso objeto de estudo, colabore efetivamente com a reflexão

²² Optamos nesse trabalho por grifar os núcleos de sentido em negrito, tanto no texto corrido quanto nas citações diretas.

sobre a **discriminação racial** e com objetivos reais de mudar uma mentalidade preconceituosa que **supere as desigualdades** não só de raça, de etnia, de cultura, como também de classe social.

Em suma, identificamos que tratar a Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física nada mais é do que uma escolha política de sociedade. Pois, os artigos apresentam veementemente uma finalidade de transformação social, diante de diferentes perspectivas.

Isto é, pensar na cultura negra é entender como as diferenças podem construir uma igualdade social com uma visão de um mundo justo para os que dele fazem parte.

Entendemos, desta forma, que a necessidade de pensar nesse modelo de sociedade se dá na premissa de quão marginalizada e escanteada é a população negra no seio da sociedade brasileira. Não só escanteada, mas oprimida e inferiorizada.

Adentrando nesse debate sobre desigualdade social, é que trazemos o relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a partir dos números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em 2015²³ que indicam que a população brasileira é composta por 54% de pardos e negros (pessoas que autodeclaram suas etnias), mas a participação no grupo dos 10% mais pobres é de 75%, conforme elucida a Figura 01.

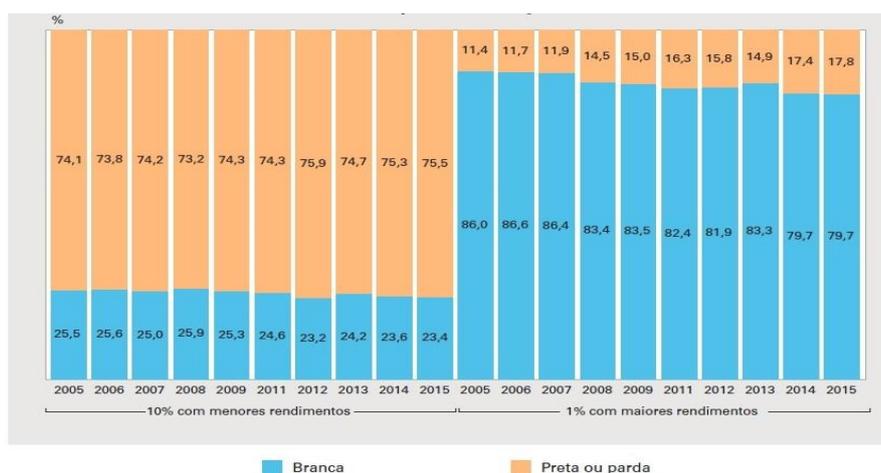


Figura 01 - Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade com o rendimento entre os 10% com menores rendimentos e o 1% com maiores rendimentos, por cor ou raça (Fonte: IBGE, 2015).

²³ Disponível em: <http://exame.abril.com.br/economia/o-tamanho-da-desigualdade-racial-no-brasil-em-um-grafico/> Acessado em: 16 de maio de 2017.

A figura 01 além de apresentar o retrato da desigualdade onde a riqueza produzida no Brasil pertence a uma parcela mínima da população, o que incandesce assim as relações de quem mais produz menos tem, ainda deflagra que dentre os menos privilegiados da população nacional, em termos de renda, estando incluindo as situações de miséria e pobreza extrema, os que se autodeclaram como negros ou pardos ainda são constituintes massivos dessa população.

Ou seja, além da desigualdade social no Brasil ser bastante evidente, o fator da raça é um forte elemento que a compõe. E é nesse sentido que percebemos como a Cultura Afro-Brasileira objetiva sua perspectiva de transformação social: na construção de uma igualdade social e racial.

2.3.1.2 A educação: contradições na prática

Ao analisarmos a categoria analítica de Cultura Afro-Brasileira nos artigos, percebemos que a mesma também se expressa através desse debate no campo da Educação e na Escola. Nestes, o núcleo do sentido deposita-se em discussões sobre: Exclusão, Formação e Diversidade.

Como os próprios artigos já sinalizaram a sociedade, em especial a brasileira, ainda é bastante desigual, e isso rebate diretamente na escola. Segundo os artigos, o contexto da exclusão social é um entrave presente na escola.

Essa exclusão social se dá de distintas formas como a **educação eurocêntrica**, conforme Noronha e Pinto (2004, p. 126) afirmam que “a educação formal não é só **eurocentrista** e de ostentação dos Estados Unidos, como também desqualifica a África e inferioriza racialmente os negros”.

Essa perspectiva de uma educação unicamente eurocêntrica é bastante debatida nos artigos, apontando a necessidade de romper com um olhar direcionado unicamente para Europa que desvaloriza e exclui as outras etnias da sala de aula, como nos fala Jesus (2008, p. 183):

Este ensaio faz menção de ser necessário dar oportunidade de conhecer outra história no currículo escolar, conforme Meneses (2008) menciona sobre a possibilidade de debater na escola questões que são reproduzidas pela herança **eurocêntrica** dos **conteúdos curriculares**.

Nesse sentido, identificamos que dentro dessa dinâmica ainda o que emerge é o **preconceito racial** e conseqüentemente o **racismo** no âmbito escolar, sendo explicitado por Bins e Neto (2016, p. 292) quando nos diz: “Reconhecer a existência de **atitudes discriminatórias** na escola e dar atenção quando essas atitudes ocorrem é um passo importante em busca de uma **educação antirracista**”.

Ou em outro trecho:

Mas nem todos sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. As experiências de **preconceito racial** vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas **do racismo continuam povoando a sua memória** (RANGEL, 2006, p. 75).

Falando em racismo, o debate sobre as teorias racialistas também se fazem presente:

Assim, penso em questões que podem ser compartilhadas com educadores e pesquisadores para buscarmos relativizar sobre a problemática racial no Brasil: Por que ainda presenciamos situações de **racismo** na sociedade? Por que apesar de todas as atrocidades que as **teorias racialistas** já promoveram para a humanidade, ainda são presentes e ressignificadas? Qual o papel do profissional de Educação Física sobre esse fato? Está sendo oferecido o conhecimento sobre cultura africana e afro-brasileira nas escolas básicas brasileiras? O currículo de Educação Física escolar atende às diretrizes da Lei Nº 10.639/03? (JESUS, 2008, p. 172).

Interessante notar que, ao passo que os artigos expõem o racismo e o preconceito racial na escola, dialeticamente eles tratam da necessidade de inserção social. Ou seja, a perspectiva de Educação que os conteúdos afro-brasileiros estão dispostos na produção do conhecimento é de inclusão, evidenciado em Pires e Souza (2015, p. 198-199):

O autor justifica essa constatação quando questiona se os objetivos da educação são os mesmos para os dois lados da margem: **incluídos e excluídos**. A resposta também vem da constatação de que a hegemonia das políticas educacionais é dos que já estão incluídos e que pretendem falar em nome dos excluídos.

Assim como Gonçalves Junior (2009, p. 90) ao indicar que: “Nós, educadores comprometidos com a vida, entendemos o desafio de materializar uma práxis coerente na perspectiva de **incluir os sujeitos** organicamente em todo processo escolar”.

Nesse ínterim da discussão sobre inclusão, os dados também nos mostram que na concepção de Educação há uma necessidade do debate sobre a formação humana. Nesse sentido, é sinalizado que a mesma deve ser pautada na **educação antirracista**, a exemplo da fala de Bins e Neto (2016, p. 291):

Acreditamos serem importantes 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. Para além da igualdade, precisamos garantir a equidade nas nossas ações pedagógicas.

Nesse viés, a educação antirracista é construída sob égide crítica como indicam Amaral, Bertazzoli e Alves (2008, p. 213-214) “A obra de Gramsci, ‘Concepção Dialética da História’ (1981), está na base dos argumentos postos por Soares et al. (1992) referentes à formação de um **cidadão crítico** através da educação formal”. Ou em Silva e Silva (2009, p. 559):

O currículo escolar é um dos pontos mais difíceis a serem enfrentados pela escola. Criar sinergias entre educação, diversidade cultural, pluralismo de valores e diferenciação identitária, sem dúvida, é um processo que requer superar ações cristalizadas ao longo da história; mas significa, sobretudo, a definição de metas e estratégias que potencializem as diferenças culturais em torno de **uma proposta político-pedagógica pautada na crítica e superação das desigualdades sociais**.

Ou também em Castro Junior e Sobrinho (2002, p. 95):

A tentativa é de valorizar a autonomia dos alunos no ato educativo, no desenvolvimento de um **pensamento crítico** e no reconhecimento de que é possível saltar as barreiras impostas por uma educação cada vez mais alienígena da realidade dos alunos.

Ou como traz Souza e Oliveira (2001, p. 50):

A capoeira, enquanto manifestação esportivo-cultural genuinamente brasileira, repleta de significações histórico-

sociais e rica em movimentos, pode contribuir no processo de democratização das nossas escolas e na **construção de um comportamento crítico** dos nossos alunos.

Diante a esta perspectiva crítica de Educação e Escola, percebemos também que é feita a referência pela Psicologia Histórico-cultural. Nesse contexto os dados nos mostraram que mesmo com abordagens diferentes sobre a capoeira, de forma mais incisiva eles fazem um alinhamento teórico com a perspectiva histórico-cultural, e principalmente no marco teórico dos estudos Lev S. Vygotsky²⁴, principalmente recorrendo a obra: a formação social da mente.

Noronha e Pinto (2004, p. 123) numa proposta de intervenção com a capoeira indicam: “Outro fator que consideramos relevante para o desenvolvimento de nossa pesquisa é a compreensão do conceito de **zona de desenvolvimento proximal**, o qual é desenvolvido por Vygotsky *et. al.* (1988)”.

Buscando evidenciar a partir desses referências que a realidade é o que determina a nossa experiência, pois as relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e agir. Vygotsky nesse sentido, faz uma crítica as correntes psicológicas que imperaram na época quando desconsideravam o meio social e só estudavam o abstrato humano.

Nesse sentido, acreditamos que a opção da base teórica nos estudos de Vygotsky, e neste caso na Psicologia Histórico-Cultural, para tratar da abordagem da capoeira, se dá diante dois contextos: o primeiro seria a compreensão de transformação da sociedade marcada fortemente pelo aporte teórico do materialismo histórico-dialético na perspectiva do desenvolvimento omnilateral; mas também, pela compreensão de que a cultura origina formas especiais de conduta, modificando as atividades das funções psíquicas e edificando novos níveis de comportamento humano em desenvolvimento.

Visto que, o trato da capoeira nesses artigos tem forte discussão social de resistência e representação da matriz cultural étnica negra no Brasil. Nesse sentido, entendemos que a escolha da perspectiva de zona de desenvolvimento potencial pode se dar na perspectiva da linguagem exprimindo a consciência e assimilação de significados críticos.

²⁴ Lev. S. Vygotsky foi um psicólogo, nascido na Rússia pai da Psicologia histórico-cultural. (COELHO; PISIONI, 2012)

Nesse cenário, a produção de conhecimento sobre a Cultura Afro-Brasileira aponta como principal fundamentação em relação ao viés psicológico a perspectiva histórico-cultural. O que pode ser expresso no estudo de Bertalozzi *et. al.*: “Cabe pontuar que este estudo buscou contribuições de **Vygotsky** para pensar o ensino da Capoeira”. Ou no estudo de Silva (2011, p. 896):

Neste caso, podemos considerar esse modo de ensino-aprendizado como sócio-interacionista, no qual o Mestre, os colegas de turma, a pesquisadora, as leituras e os documentários fazem a mediação do que é ensinado. De acordo com **Vygotsky** (1991, p. 99): “[...] os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Isso que distingue o processo de imitação que um macaco pode fazer, com a imitação que o ser humano faz.

Ou ainda em Noronha e Pinto (2004, p. 130): “Aliados a estas, buscamos alguns pressupostos da escola de **Vigotsky et al** (1988) sobre a concepção do desenvolvimento da psique infantil”. Isto é, o trato da perspectiva de formação crítica também vem respaldada pela psicologia histórico-cultural.

Adentrando em outro ponto, também percebemos a valorização das **identidades sociais**, como no estudo de Noronha e Pinto (2004, p. 128) onde se reconhece que:

A escola precisa promover contextos de conhecimento e vivências de manifestações populares com o intuito de promover a perpetuação do conhecimento assim como o debate sobre suas possibilidades de contribuição para a construção da **identidade sócio-cultural** dos sujeitos envolvidos.

Apresenta-se, também, igualmente a defesa de uma proposta educacional laica, a exemplo do estudo de Silva e Silva (2009, p. 557): “Foram considerados, ainda, os princípios de autonomia e de prática coletiva que orientam a proposta de trabalho, com base na dimensão de ‘**escola inclusiva**’, na qual se sustenta a proposta da **escola laica**”.

Assim, os termos **multiculturalismo** e **interculturalidade** vão estar presentes nesta discussão da perspectiva de educação e formação, sendo os mesmos entendidos como um importante viés para compreender o diálogo com

o Outro e a diversidade cultural dentro da Educação Física Escolar. No mesmo sentido, os estudos de Neira (2008, p.87) alertam:

Sobre a necessidade de o professor não ser um visitante na cultura popular e salientam a importância do docente pesquisar e procurar aprofundar-se nos conteúdos da prática cultural tematizada, para melhor conduzir sua ação educativa. Além disso, no âmbito do **multiculturalismo**, alunos e professores assumem uma **postura ativa** de investigação *in loco* e com os representantes da comunidade.

Ainda sobre o **multiculturalismo** Rangel *et. al.* (2008, p. 157) diz: “construir um currículo baseado no multiculturalismo requer dos professores novas posturas, saberes, conteúdos e estratégias de ensino, o que significa abrir espaços para a **diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas**”.

Identificamos nesse campo da Educação o debate da diversidade emergir. O termo é corriqueiro nas produções, sendo entendida como um elemento necessário a prática pedagógica na escola. Assim, as diferenças estão imbricadas na conjuntura de discussão, como aponta Silva (2011, p. 891) “Assim, cabe à escola e às aulas de educação física o ensino de **diferentes** linguagens ligadas à cultura corporal no sentido de democratizá-las”.

Essas diversidades culturais também são evidenciadas no campo cultural, como consta em Rangel *et. al.* (2008, p. 159) “Gomes (2003) propõe a escola como um espaço de cruzamento de culturas, exigindo que nela se desenvolva um novo olhar, uma nova postura, a fim de que sejamos capazes de identificar as **diferentes culturas existentes** no universo escolar”.

A questão das identidades é abordada de forma frequente na esfera da diversidade dentro da escola, como anuncia Jesus (2008, p. 183): “e nela, pensamos aprofundar no conhecimento sobre as questões de **identidade étnico-raciais** presente no acervo cultural da sociedade brasileira. Acreditamos que possa contribuir na formação ampla de **respeito ao sujeito**”, ou ainda, como Falcão (2004, p. 155): “Classifico como oportuno o diálogo neste texto para pensarmos no âmbito da Educação Física questões de **identidade** principalmente nos aspectos **étnico-raciais**”.

Como também o termo está presente em Araújo e Neto (2008, p. 209) ao apontar que “nesse contexto, as instituições educacionais muitas vezes

deixam de cumprir um papel que poderia ser fundamental para mudanças na **identidade negra brasileira e seu fortalecimento**".

Em síntese, apresentamos esses dados partindo do entendimento de que as discussões sobre Cultura Afro-Brasileira envoltas na Educação/Escola, que emerge nos artigos, de um modo geral apontam para uma forte exclusão social presente no cenário educacional brasileiro, principalmente no que concerne as relações étnico-raciais.

Logo percebemos que devido ao contexto escravocrata, legalmente superado e historicamente conservado, a população Afro-Brasileira dentro da dinâmica escolar é corriqueiramente excluída pela condição racial a qual pertence. Entretanto, o movimento acadêmico demonstra a luta pela inclusão e erradicação de tal conjuntura social, por reconhecer que a escola é uma instituição social que deve ser democrática a todos.

Essa inclusão dos indivíduos socialmente excluídos se dá através do debate da diversidade e da compreensão das identidades socioculturais, sendo esse o caminho apontado nos artigos científicos.

Nesse sentido, a visão de ser humano também é desenhada nos artigos, pois evidencia-se a perspectiva de uma formação crítica, antirracista e autônoma.

Mediante o apresentado, entendemos que no campo científico, a escola ainda tem que superar entraves conservadores afim de atender a pluralidade e a diversidade de identidades presentes na sala de aula, mas que tem buscando através da inclusão enfrentar tal realidade.

Percebemos o alinhamento da perspectiva de sociedade e educação, pois o que sobressai fortemente é que a atual conjuntura social não poder ser mais mantida. Há uma necessidade, nos estudos, de pensar de forma democrática um modelo de sociedade crítico que preze pela igualdade para todos os sujeitos que a compõe, independentemente de credo, etnia, gênero ou qualquer outra forma de categorizar as pessoas. Ficando claro na fala de Jesus (2008, p. 183):

Classifico como oportuno o diálogo neste texto para pensarmos no âmbito da Educação Física questões de **identidade** principalmente nos aspectos étnico-raciais como fenômeno a ser investigado, considerando o uso metodológico dialético e fenomenológico para formular referencial que privilegie um

modelo de educação que atenda aos direitos humanos em aspectos do respeito, reconhecimento e trabalho com o outro e para o outro. Para irmos além, pensar na promoção do modelo de sociedade mais justa e igualitária.

Ou em Silva (2001, p. 143):

Desejamos que a prática da capoeira torne-se cada vez mais **inclusiva**, proporcionando, aos seus participantes, a beleza da (re)criação cultural e instigando a busca pelo conhecimento das raízes que constituíram a formação original de um povo que se identifica por certos traços, mas se funde aos demais povos na luta por um mundo mais **digno de se viver**.

Nesse movimento, a literatura aponta íntimas relações das perspectivas de sociedade e escola. Analisamos que o trato da Cultura Afro-Brasileira exige uma mudança de postura na escola afim de torna-la inclusiva o que rebate, conseqüentemente, numa decisão por uma sociedade justa e democrática.

2.3.2 Educação Física Escolar

2.3.2.1 Entre a cultura corporal e a superação do tradicionalismo.

Outra categoria que emerge nos dados, é a concepção de Educação Física Escolar. Como é uma das questões centrais em nosso estudo, ela também abrange outras categorias.

Percebemos que o principal conteúdo de matriz Afro-Brasileira presente na Educação Física Escolar é a capoeira, mesmo sendo uma característica geral da Cultura Afro-Brasileira, a capoeira é muito explorada nos artigos no sentido do trato pedagógico da mesma, como já sinalizamos. Porém, outros elementos da **cultura corporal** também se fizeram presente mesmo que timidamente como informa o estudo de Araújo e Neto (2008, p. 211):

Na programação dessa disciplina em que a cultura corporal do movimento humano e a educação do, pelo e para o movimento humano (ARNOLD, 1991; BRACHT, 1992) se constituem, entre outros, em eixos centrais dessa área do conhecimento, 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).

Interessante notar que o debate sobre a capoeira aparece como jogo, mas também como **esporte**. Como sinaliza Silva (2001, p. 142):

Esta perspectiva referida acima é uma alternativa concreta à **capoeira esporte** de rendimento/competição, pois a considera uma manifestação cultural brasileira, que é construída de maneira coletiva pelos seus praticantes e que tem como objetivo tornar esta prática mais humana e menos voltada ao consumo.

Percebemos no debate dos textos que a capoeira como esporte é bastante evidente. Contudo, alguns estudos apontam que dentro da escola a capoeira sob a perspectiva esportivizada sofre entraves, não sendo legitimada tal perspectiva por muitos mestres capoeiristas. Além disso, há questionamentos sobre quem pode exercer a docência da capoeira na escola porque há tensões entre o professor/a e o mestre de capoeira.

Há, também, uma discussão sobre ancestralidade e entendemos que esse contexto se evidencia em dois registros como **religião** e **ritual** no referido, pois Silva e Silva (2009, p. 566) reconhecem que

Neste sentido, é preciso promover espaços de discussão que reflitam acerca das questões sobre **religião** e folclore no contexto escolar, de forma a contribuir para a consolidação de um sistema escolar **menos fantasioso**, desigual.

Ao passo que Silva (2011, p. 900) destaca que

O propósito desse texto foi o de discutir possibilidades de ensino-aprendizado da capoeira na educação física escolar compreendendo-a como uma manifestação cultural composta por gestualidade, musicalidade, **aspectos históricos e ritualísticos**.

A capoeira, como já citado neste estudo, engloba um dos principais focos temáticos discutidos dentre as obras analisadas, mas dentro da categoria da Cultura Afro-Brasileira a capoeira aparece nos seguintes contextos: **abordagens críticas** sobre o trato dos mesmos, capoeira como **ritual** e **esporte**.

Ou seja, como já abordamos a capoeira é o mais tratado na Educação Física no contexto geral e também no específico. Acreditamos que o destaque ao conteúdo capoeira no debate acadêmico, sobre esta temática, pode advir do

fato de que ela foi incorporada como símbolo patriótico brasileiro, sendo entendida como esporte, ginástica, dança e jogo pertencente ao Brasil (FALCÃO, 2004). Além disso, foi o primeiro conteúdo dessa matriz a ser estudado e pedagogizado na área, mostrando-nos, assim, que este cenário ainda é vivo no que concerne a produção do conhecimento da área e as relações étnico-raciais. Como recupera Silva (2001, p. 136):

[...] a proposta de Marinho diferenciava-se da de mestre Bimba, pois dava início à concretização do projeto da **capoeira-esporte** ocidentalizado no âmbito nacional, onde sua aceitação pautava-se basicamente na tese de ser ela “**a única colaboração autenticamente brasileira à educação física**”.

O termo folclore é utilizado como conteúdo que também é mostrado nos dados. Sendo salientado em um dos artigos, mas implícito em alguns outros, e realçado por Silva e Silva (2009, p. 555-556): “O folclore é um **conteúdo** dinâmico, constante, cíclico a ser considerado nos propósitos e práticas da educação física, por representar um componente importante dentro e fora da escola”.

Diante de diferentes perspectivas os conteúdos Afro-Brasileiros são defendidos na Educação Física Escolar, inclusive na perspectiva da **cultura corporal**. Os artigos apresentam a defesa de tal conteúdo massivamente pela abordagem **Crítico-Superadora**, apresentada pelo do Coletivo de Autores (2012). Como aborda Gonçalves Junior (2009, p. 209):

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. **As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas** compõem um vasto **patrimônio cultural** que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado.

Ou em Amaral, Bertazzoli e Alves (2008, p. 215):

Tomando destes elementos Soares et al. (1992, p. 50) constroem uma definição para a Educação Física: uma prática pedagógica que, no ambiente escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: **jogo, esporte, dança, ginástica**, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de **cultura corporal**.

Ou seja, a perspectiva da cultura corporal é a referência do Coletivo de Autores (2012) é a principal obra que baliza os conteúdos Afro-Brasileiros na Educação Física Escolar, estando presente em 10 dos 19 artigos. Percebemos a frequência de obras de Castellani (1993; 1998), mas de forma coadjuvante em relação ao Coletivo de Autores (2012).

Um ponto destacado pelos artigos é a Educação Física sendo **legitimada pela Lei. n.10.639/03**, ainda que pontualmente, como vemos:

Esta pesquisa se justifica pela problemática criada em função da **promulgação da Lei nº 10.639/03**, que determina o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Problematizamos essa questão, no que se refere ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física e aos desafios por ele enfrentados para efetivação da referida lei.

Os dados também mostraram que a formação docente em Educação Física também é um tema abordado. Noronha e Pinto (2004, p. 129) elucidam que:

A elaboração de nossas intervenções se deu com a estruturação de um seqüenciador de aulas, com base na orientação de Palafox et al (2002). Este referencial coloca como uma das diretrizes para a **intervenção** em Educação Física Escolar, “[...] a busca do estabelecimento de uma relação dialética de indissociabilização entre teoria e prática, tendo em vista a transformação político-pedagógica do processo de **intervenção dos/as professores/as de Educação Física no contexto escolar**.

Nesse sentido, é abordado o objetivo da Educação Física Escolar pela **autonomia**, onde Souza e Oliveira (2001, p. 44) apontam a necessidade de

Oferecer uma ‘disciplina’ de Educação Física no sistema escolar com enfoque à formação integral dos sujeitos do processo, assim como um corpo de conhecimentos historicamente produzidos e útil a todos, visando à **autonomia** no trato com os mesmos.

Ou seja, por um prisma crítico, como aborda Falcão (2004, p. 156):

Essas considerações teóricas são oportunas para refletirmos sobre a necessidade de tratarmos os aspectos metodológicos no campo da Educação Física a partir de uma **concepção crítica de currículo** e, com isso, qualificar os processos de intervenção pedagógica no interior da área, mediante a superação de metodologias prescritivas ainda bastante presentes.

Os **pressupostos culturais e históricos** da mesma forma surgem, como abordado em Noronha e Pinto (2004, p. 128):

Vago (1997) sugere algumas possibilidades para a Educação Física no contexto escolar como a elaboração de propostas curriculares que considerem as necessidades da comunidade escolar e sua realidade; a ampliação da compreensão de corpo humano para além da sua dimensão biológica; a superação do entendimento da Educação Física atrelada a psicomotricidade; e a compreensão de um eixo curricular da Educação Física pautado em **pressupostos culturais e históricos**, entre as mais significativas.

Além disso, a Educação Física escolar deve ser guiada pela **superação de preconceitos**, pois segundo Gonçalves Junior (2009, p. 704):

As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura **não preconceituosa e discriminatória** diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.

Um dado importante a se realçar é que mesmo com um objetivo crítico e autônomo da Educação Física, os artigos trazem massivamente que a Educação Física Escolar ainda é **tradicional**. Percebemos, então, esta dualidade, pois mesmo que esta seja tratada numa perspectiva crítica, segundo o campo científico a Educação Física Escolar ainda tem raízes tradicionais. E esse tradicionalismo está presente pelos parâmetros ainda da **competição e seleção**, como afirma Pires e Souza (2015, p. 194):

Essa necessidade justifica-se pelo fato de a Educação Física, ao longo da sua história, apresentar-se vinculada a valores como a **competição e o selecionamento** (SOUZA, 2009), e também por contribuir para a criação de uma população racial e socialmente identificada com a camada branca, através da promoção de um corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente (CASTELLANI FILHO, 1988).

Ou ainda com **metodologias prescritivas**,

Considerando a educação física, a partir dos pressupostos da metodologia crítico-superadora, como uma disciplina escolar que trata pedagogicamente do que denominamos de manifestações da cultura corporal (SOARES et al., 1992)

podemos pensar que o seu ensino é muito mais do que apenas executar **exercícios corporais repetitivos e sem sentido** (SILVA, 2011, p. 890).

Além de ter uma predominância do **esporte**, explicitado por Rangel *et al.* (2008, p. 165):

A escola pode ser transformada em um espaço de crítica cultural, estimulando o estudante à compreensão de que tudo que passa por natural e inevitável precisa ser questionado e pode ser transformado. A análise da **hegemonia dos esportes coletivos**, como conteúdo da Educação Física escolar, precisa integrar o currículo, devendo ser confrontada e desafiada, como também o conceito de saúde e os seus desdobramentos para a prática de atividade física, entre outros.

Ou seja, a Educação Física Escolar trata a Cultura Afro-Brasileira em diversos eixos da cultura corporal, porém com ênfase na capoeira e também no folclore. Também percebemos que a mesma tem se aproximado de questões como a de identidade e na perspectiva multicultural do currículo. Contudo, os aspectos tradicionais ainda se fazem presentes na Educação Física Escolar sendo elencados pelos artigos como um dos principais entraves da área. Nesse sentido, os artigos apontam ser necessária uma postura crítica dentro da Educação Física na escola.

A categoria da Educação Física Escolar aponta que os conteúdos tais como a capoeira e o esporte se fazem recorrentes na prática da mesma. Logo, percebemos que não há diversidade temática no que concerne a dança, ginástica ou jogo.

A cultura corporal, assim como já enfatizado, é circundada pela perspectiva crítico-superadora de maneira assídua. Dessa forma, percebemos o alinhamento teórico na perspectiva da cultura corporal no âmbito da prática pedagógica escolar de modo crítico e transformador, reconhecendo que os elementos oriundos da Cultura Afro-Brasileira são patrimônio cultural da humanidade, ou seja, é um conhecimento que deve ser ofertado a todos.

A diversidade está exposta no trato da Educação Física como elemento a ser explorado pela Educação Física na escola. Logo, os artigos apontam a diversidade cultural como um dos pontos de partida para uma formação humana de fato inclusiva e transformadora, pois só assim a identidade de cada estudante, que é um ser social, será preservada e valorizada.

Entretanto, percebemos que mesmo com o debate já edificado na área da Educação Física, o trato legal como a Lei n. 10.639/03, que legitima tais conteúdos na Educação Básica, ainda não tem forte impacto na docência da área. Bem como, ainda há a manutenção de metodologias tradicionais que prezam pelo reprodutivismo. O que, do ponto de vista analítico, indica que esse tipo de perspectiva pedagógica deve ser superado para pensar numa Educação Física que forme cidadãos críticos que confronte o preconceito em suas diversas origens e valorizando suas matrizes culturais.

2.3 A produção do conhecimento, Cultura Afro-Brasileira e Educação Física Escolar: uma análise necessária

Os artigos de forma geral, trazem elementos importantes para pensarmos a Cultura Afro-Brasileira dentro da Educação Física Escolar. Percebemos que quando se recorre ao marco teórico sobre as relações étnico-raciais as referências utilizadas primordialmente não são da área da Educação Física e sim da Educação. Entendemos que esse fenômeno ocorre porque a Educação Física, em especial a vertente escolar, tem se aproximado a passos lentos da discussão dessa temática e o diálogo com as produções da área de educação tem ampliado suas reflexões.

Acreditamos que a Lei n. 10.639/03 perante a produção do conhecimento ainda não é um marco legal para os conteúdos afro-brasileiros dentro da perspectiva escolar, mas que mesmo sem dialogar com a referida Lei, a área vem trabalhando com as relações étnicas.

Salientamos também a relevância de pensar tais conteúdos teórico-metodológicos pelo prisma da psicologia histórico-cultural, visto que é o mais mencionado na perspectiva das relações étnico-raciais e a Educação Física Escolar. Nesse sentido, entendemos que os conhecimentos advindos da matriz afro-brasileira estão dispostos através da interação dos indivíduos e suas relações culturais com o meio. Pois “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis de sistema de comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOSTKY; LURIA, 1996, p. 34).

Desse desenho com a base da psicologia histórico-cultural também vimos emergir com perspectiva da cultura corporal. Ou seja, a perspectiva de mudança social se dá através das interações coletivas e culturais com os conteúdos de matriz afro-brasileiras, visto que os mesmos estão dispostos também pela perspectiva de mostrar a história de resistência da construção social do negro no Brasil. Isto é, as legitimidades dos conteúdos perpassam também pelo compromisso social de valorização dos mesmos frente aos seus produtores culturais.

Pois, como bem vimos, a realidade da escola segundo as produções, ainda é de exclusão e de desigualdades raciais. Conforme nos diz Gonçalves (1991, p. 81) “a opressão do negro não se dá somente em relação à etnia mas também enquanto classe social”. Ou seja, a herança eurocêntrica legitima a população negra a pouca valorização de suas matrizes étnicas e a atual conjuntura socioeconômica o coloca na periferia. E nesse sentido, enfatizamos um ponto: a desigualdade social, sendo expressa na seguinte questão:

Mas, afinal de contas, quem é o aluno discriminado? Com algumas exceções, pertence a classes sociais desfavorecidas e, portanto, sofre de dois tipos de preconceito, o social e o étnico. Tendo em vista estas condições, a criança negra possui pouca expectativa de ascensão social (RANGEL, 2006, p. 74).

Corroboramos com Rangel (2006) e as produções que apresentam ser a escola um espaço que reproduz culturas hegemônicas e conseqüentemente opressões, ao mesmo tempo em que percebemos a luta pela inclusão dos excluídos na sociedade.

Nesse movimento, reconhecemos existir uma linha tênue entre o debate da “inclusão social” e a “transformação social” que os artigos trazem, sendo possível inferir que:

- a inclusão dos sujeitos historicamente excluídos não abarca a amplitude e profundidade da questão étnica no Brasil;
- a conjuntura social instaurada no país sempre colocou tais grupos sociais à margem, portanto a inclusão social é apenas um paliativo para essa chaga social;
- a perspectiva é de transformação social, visto que só uma mudança profunda é que pode reestruturar as lógicas reprodutivas da sociedade.

Os artigos, também, nos mostram que mesmo com a luta para inserção e debate sobre tais conteúdos, as questões étnicas ainda estão distantes da formação docente. Entendemos também que a falta de formação não é um alibi para professores/as não tematizarem esses elementos, mas também entendemos que essa realidade dificulta a inserção de tal prática.

Por fim, concluímos essa análise chamando a atenção de que ainda há o que se explorar quando se estuda sobre a Cultura Afro-Brasileira e Educação Física escolar. Entendemos que a capoeira é símbolo de resistência, ancestralidade e luta do povo miscigenado e do povo negro que vive no Brasil e nas produções há uma rica amplitude de trato pedagógico com a mesma, porém apontamos que esse conteúdo sozinho não representa a magnitude do que representa a Cultura Afro-Brasileira. A dança e os jogos, por exemplo, também representam tal resistência, porém vem sendo pouco tratado na Educação Física Escolar sob esta perspectiva. Não apoucando a riqueza da capoeira, mas a hodierna dinâmica da realidade nos convida a sair de uma possível zona de conforto.

Ao fim, munidos do que foi exposto de como o campo bibliográfico se aproxima das relações étnico-raciais é que poderemos tentar refletir sobre a realidade de tais relações com a Educação Física escolar na rede estadual de Pernambuco.

CAPÍTULO III
COM LENÇO E COM DOCUMENTO

COM LENÇO E COM DOCUMENTO²⁵

Como vimos há todo um movimento histórico que legitima as relações étnico-raciais na Educação Básica, refletindo na Educação Física. Nesse sentido, o presente capítulo analisa os documentos norteadores da prática pedagógica da Educação Física, com o objetivo de entender como está disposto o campo teórico curricular do Estado de Pernambuco e as relações étnico-raciais, adentrando assim nas perspectivas dos documentos para tal. Parte do entendimento de que:

O currículo passa a ser de grande importância nas discussões educacionais, frente ao seu papel de delimitador de saber, onde as teorias educacionais e as de currículo estão impregnadas de afirmações de como deve ser e de como não deve ser o processo educacional, tendo a acomodação do ensino à demanda de mercado de trabalho como seu lastro de referência (BRASILEIRO, 2001, p. 42).

3.1 O currículo em questão

A escola é uma instituição social cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado a partir da produção de conhecimento dos seres humanos, sendo ela também um dos principais lócus da formação humana. Corroborando assim com Saviani (1991) que diz que a Educação tem compromisso político-social, pois a escola reflete e intervém na sociedade.

Sobre as relações da escola com o papel da sociedade, Cortella (1998) chama atenção sobre algumas perspectivas, afirmando que a escola sozinha não consegue extinguir todas as precariedades existentes na sociedade, pois a mesma não é munida de uma plena autonomia; bem como também não é mera reprodutora da desigualdade social como se ela fosse apenas um agente da ideologia dominante, a mercê das elites.

²⁵ Referência ao trecho “sem lenço e sem documento” da música “Alegria, Alegria” do cantor e compositor Caetano Veloso lançada no ano 1967.

Ou seja, há natureza contraditória das instituições sociais que fica entre a linha tênue do conservadorismo e da autonomia.

Em nosso estudo entendemos que a escola reproduz injustiças, mas também é capaz de transformá-las. Nesse contexto, a mesma tem compromisso político-pedagógico dentro da sua autonomia relativa.

Pensando nas desigualdades sociais e conseqüentemente raciais elas estão impostas na escola a partir do conservadorismo da sociedade, mas dentro de sua autonomia a escola é uma importante instituição que intervém dentro das suas limitações ao confrontar tais contradições. E é nesse movimento conflituoso que o currículo escolar se encontra.

O currículo se insere nesse contexto de lutas e entraves políticos, o que o faz ser lócus da dinamicidade da práxis, uma vez que o currículo é palco das relações de poder na sociedade. Nesse contexto, Souza Junior (2007, p. 72) nos diz que o currículo “não é algo fixo é um artefato social e histórico, portanto sujeito a mudanças e flutuações, inserido no movimento de continuidade e descontinuidade de evolução e rupturas”.

Destarte, podemos afirmar que as propostas de currículo são campos de disputas políticas-pedagógicas que caminham nas modificações política conjunturais da nossa sociedade, visto que as mesmas deliberam uma perspectiva de formação humana, e conseqüentemente uma visão de sociedade. E nesse contexto que a Educação Física Escolar está presente.

Souza Junior (2007) afirma que o currículo como campo complexo de investigação pode ter diferentes olhares, como por exemplo: paradigmas do currículo, abordagens do currículo e as teorias curriculares. Nesse sentido, esses diferentes olhares têm suas especificidades, mas que não são campos isolados.

Em virtude do objetivo desse estudo que é “analisar a prática pedagógica dos professores/as de Educação Física nas escolas estaduais de Pernambuco”, nosso campo de análise emerge a necessidade de termos como foco as teorias curriculares a fim de entender com que perspectiva as relações étnico-raciais estão dispostas na dinâmica curricular.

3.2 Os documentos analisados: identificação e seleção

Para esta etapa da pesquisa documental, nosso intuito foi adentrar na especificidade dos Parâmetros Curriculares da Educação Física do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013). Para tal, nosso *corpus* documental se deu a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, com o intuito de compreender como se dá as deliberações das relações étnico-raciais no campo da Educação nacional, tomando ainda como base a Lei n.10.639/2003, pois de acordo com Oliveira (2012, p. 4):

A oficialização da temática referente às populações negras através da Lei (10.639), acarreta a discussão de assuntos que foram silenciados muito tempo na sociedade brasileira, sempre com o véu de que “aqui não há racismo” argumento que apenas esconde a real formação do povo brasileiro e a importância de diferentes grupos étnico-raciais para a formação e cultura no Brasil.

Nesse sentido, os documentos levantados para análise se deram a partir do ano de 2003, ou seja, depois da aprovação da referida Lei, que torna obrigatório os conteúdos afro-brasileiros na Educação Básica, até o corrente ano de 2017.

Os documentos foram levantados nas bases documentais *online* do Ministério da Educação e da Secretária de Educação de Pernambuco. E para o recorte, usamos o critério dos documentos diretivos mais recentes tanto no âmbito estadual quanto nacional, sendo os mesmos categorizados conforme Quadros 12 e 13:

Documentos Nacionais	Foco
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – 2013.	Constituição das perspectivas de inserção dos conteúdos afro-brasileiros nos segmentos educacionais na Educação Básica.

Quadro 12 - Quadro analítico do documento (nacional).

Documentos Estaduais	Foco
Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPEB) – 2013; Parâmetros Curriculares de Educação Física	Delineamento praxicos ²⁶ dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física escolar.

²⁶ Martins (2008) se utiliza desse termo para trazer as discussões dos elementos da ação objetiva do homem e na subjetividade do mesmo. E no nosso caso de estudo, o entendimento teórico-prático que esse documento carrega em seu bojo acerca das relações étnico-racial.

3.3 Documentos no âmbito nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) é um documento que tem o intuito de estabelecer bases para a educação nacional em todos os seguimentos educacionais, sendo resultante de debates que buscou prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal).

No documento há um direcionamento para as etapas da Educação Infantil, Fundamental e Média. Bem como, apresenta a “Educação no Campo”, a “Educação Indígena”, a “Educação Quilombola”, a “Educação Especial”, a “Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” e, a “Educação Profissional Técnico de Nível Médio”.

Além destes supracitados, estão presentes as DCNs para a “Educação de Jovens e Adultos”, a “Educação Ambiental”, a “Educação em Direitos Humanos”, a “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2013).

Para nosso estudo, a análise foi feita especificamente nos tópicos: “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”, visto que nosso trabalho tem como campo o Ensino Fundamental e, por fim, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Inicialmente, o documento apresenta que seu objetivo é ser uma base comum para todos os seguimentos educacionais e que os estados e municípios devem tê-lo como base estruturante curricular para elaborar suas propostas curriculares, conforme descrito:

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição (BRASIL, 2013, p. 09).

O documento traz em sua discussão aspectos de organicidade, sequencialidade e articulação que deve ser *mister* em todo o sistema educacional. Apontando que a Educação como um todo deve ser pautada na formação humana de sujeitos concretos, articulado com seu ambiente, contexto histórico e sociocultural e com suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

O documento também traz a preocupação de articulação entre as DCNs e a sala de aula, visto que reconhece que há por vezes um distanciamento entre a escola e as propostas curriculares. Além disso, há a discussão no que concerne a permanência e qualidade educacional, que o documento conceitua “sucesso escolar”.

Sobre a concepção de Educação, “o desenvolvimento pleno” é bastante utilizado no documento como forma de sinalizar a perspectiva educacional que tais diretrizes corroboram, qual seja a “Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania” (BRASIL, 2013, p. 17). E no parágrafo a seguir:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares (BRASIL, 2010, p. 16).

O documento enfatiza também, que a Educação em seu bojo passa pelo processo de Cuidar e Educar como elucida o parágrafo a seguir:

Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2013, p. 18).

Além disso, o documento problematiza o sistema organizacional da instituição escolar, que por horas não atendem as demandas das singularidades dos sujeitos. Nesse sentido, o mesmo traz a discussão que se

faz inadiável trazer debates sobre a inclusão social de grupos que foram socialmente excluídos, como por exemplo:

Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

Nesse sentido, o documento enfatiza a perspectiva da inclusão social, que frente a dinamicidade da sociedade num movimento de continuidade e descontinuidade, a escola é uma das encarregadas da formação humana e tem sua reponsabilidade com os processos de inclusão. Nesse contexto, é sinalizado um compromisso com a defesa da paz e a luta contra o preconceito de qualquer origem. Concomitante a esta discussão é apresentada o papel transformador e libertador da Educação.

Sobre o currículo, a referência tomada é a obra “Currículo, conhecimento e cultura” (CANDAU; MOREIRA, 2007), que tomam como norte a concepção de cultura como prática social. Nesse sentido, o currículo é um balizador no processo de construção das identidades, expressando que:

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, 2013, p. 24).

Ao adentrarmos na obra base de Candau e Moreira (2007) percebemos que a pluralidade cultural é o eixo que o texto traz como fundamentação para compressão de um currículo que os autores conceituam como mais democrático. Ao passo que a pluralidade cultural é irrigada de confrontos e conflitos se tornando um desafio constante que os profissionais da Educação têm que enfrentar, ela também pode propiciar a renovação e enriquecimento de possibilidades de atuação pedagógica.

Ainda de acordo com os autores, a cultura ressalta a dimensão simbólica. Trata-se de um movimento “do que é” para o “como é”, onde “Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização)” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 27). Em síntese, a cultura representaria um conjunto de práticas significantes. E que por esse viés, o currículo e a cultura são intimamente relacionados.

No documento está sinalizado a importância da valorização das diferenças, principalmente no sentido de trocas dos diferentes saberes culturais que os estudantes têm, e de tal forma se dando a

socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais (BRASIL, 2013, p. 25).

Essa perspectiva entende que misturar saberes na construção do seu próprio reconhecimento sociocultural permite refletir criticamente a sociedade. Como nos diz os autores:

Ou seja, a compreensão dos diferentes pontos de vista envolvidos na contenda permite que o(a) aluno(a) desconstrua o olhar do poder hegemônico e infira que outros olhares descortinam outros ângulos, outras razões, outros interesses. Leva-o(a) a compreender melhor alguns dos elementos que promovem a persistência, no mundo de hoje, do ódio, da violência, do racismo, da xenofobia, do fundamentalismo (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 34).

Do ponto analítico, as DCNs se aproximam da perspectiva dos estudos culturais do currículo. Segundo Silva (2009), os estudos culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação e da identidade. Nesse sentido, podemos ver que as relações étnico-raciais estão dispostas no sentido de entender a subjetividade e valorizar sua identidade social negra. Como bem fala o documento quando apresenta que tais grupos foram outrora desvalorizados e agora lutam por visibilidade, a exemplo:

É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p. 17).

E para se chegar nesse objetivo, as DCNs elencam uma base nacional comum para a Educação Básica baseada na Língua Portuguesa, na Matemática, no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música, na Educação Física e no Ensino Religioso.

No que concerne as relações étnico-raciais, o documento aborda a Lei n. 11.645 que traz a obrigatoriedade do ensino da História Afro-Brasileira e Indígena como um dos princípios da Educação Básica. Inicialmente o documento fala da importância da Educação democrática para a diversidade populacional, seja no âmbito social ou no âmbito econômico, no cenário brasileiro. E esse debate está presente em todas as diretrizes da Educação Básica, apontando que:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2013, p. 67).

Percebemos que há uma tonicidade no debate sobre a construção das identidades sociais. Ao passo que o documento sinaliza a exclusão das mesmas e, também aponta à necessidade de discussão de grupos que são socialmente desvalorizados, se tonando um debate recorrente em todo documento, o que Candau e Moreira (2007) vão sinalizar como “formação de uma auto-imagem positiva”.

Ao adentrarmos no documento do segmento do Ensino Fundamental, os componentes curriculares obrigatórios estão organizados em relação às áreas de conhecimento: Linguagens, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso, além do trato das Relações Étnico-Raciais na construção de identidades diversificadas, sendo apontado que:

A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de

todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p. 134).

Do ponto de vista analítico, o documento traz como primazia o acesso a diferentes fontes da cultura nacional para todos os brasileiros, formando o seio de uma sociedade democrática, a partir também de uma pluralidade étnica. Isto é, o documento traz uma concepção de educação para além do eurocentrismo, mas que todas as outras etnias estejam presentes na escola. Como afirma o parágrafo a seguir:

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnicoracial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2013, p. 498).

No que se refere a visibilidade, o termo “diversidade” se faz presente na compreensão de grupos historicamente postos à margem. Nesse sentido, o documento elenca:

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (**diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural**), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, 2013, p. 35).

Nesse contexto, também vai sinalizando no percurso do texto a importância de se debater sobre as relações étnico-raciais, como obriga as Leis n. 10.639 e n. 11.645, nos componentes curriculares de História, Arte e Literatura, e concomitante traz o discurso de reconhecimento e valorização das identidades nacionais.

Sobre a discussão curricular, o núcleo do sentido acerca das relações étnico-raciais e o Ensino Fundamental se dá na perspectiva da multiculturalidade, como elencado no Quadro 14:

CURRICULO - (DCN, 2013)	
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
Multiculturalismo	<p>Questões de classe, gênero, raça, etnia....</p> <p>“Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas”. (p. 507)</p> <p>“Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural” (p. 105)</p>

Quadro 14 - Unidade de Registro – Multiculturalismo.

Vejamos nesse trecho:

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum (BRASIL, 2013, p. 115).

Ao longo do documento o termo multiculturalidade se faz presente no intuito de dar voz aos diferentes grupos silenciados socialmente, trazendo a discussão sobre os marcadores sociais. Para discutir sobre o multiculturalismo, adentramos nas teorias curriculares e para tal nos referenciamos nos estudos de Silva (2009). O autor classifica as teorias curriculares em três grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas.

De forma sintética, as teorias tradicionais do currículo começam a se solidificar no início do século XX, com a influência da dinâmica conjuntural dos Estados Unidos da América em seu processo de ondas de imigração e crescente industrialização e urbanização. O currículo nessa perspectiva, segundo Silva (2009), tinha a proposição que as escolas funcionassem como uma empresa comercial ou industrial, pois de tal forma os resultados seriam mensurados permitindo eficiência das ocupações profissionais da vida adulta. O currículo nesse sentido, era defendido como algo neutro e meramente técnico a partir das finalidades pedagógicas.

As teorias críticas, por sua vez, surgem no sentido de questionar o papel que a teoria tradicional tinha voltado para economia e manutenção do sistema capitalista. Silva (2009) salienta que a perspectiva crítica começa a ter maior influência depois movimento reconceptualista²⁷, por volta da década de 1960 do século XX. Tais teorias subsidiadas tanto pela fenomenologia, marxismo e hermenêutica criticavam duramente o caráter técnico do currículo. E na vertente marxista, o currículo teria que ter a perspectiva de emancipação para que as classes sociais dominadas (exploradas) também tivessem o direito ao conhecimento como forma de romper as barreiras que a sociedade e a educação liberal aprisionam.

Contudo, as teorias pós-críticas começam a questionar a concepção de poder. Para os teóricos pós-críticos, balizados em teorias pós-estruturalistas e pós-modernas, o conhecimento não é isento de disputas de poder (SILVA, 2009), ou seja, as teorias pós-críticas abordavam que havia uma exclusão no que concerne a subjetividade dos indivíduos. Ampliando, assim, as percepções para identidades dos marcadores sociais que outrora foram excluídos como: etnia, feminismo, sexualidade, dentre outras. E, nesse ínterim, as teorizações pós-críticas prezam pela inserção do multiculturalismo e das identidades no currículo.

Importante sinalizar que as teorias críticas do currículo se ramificam em duas vertentes supracitadas: as críticas e as pós-críticas. Embora as duas se contraponham ao sistema conjuntural vigente, as duas possuem perspectivas

²⁷ Segundo Silva (2009) o movimento Reconceptualista exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos principalmente de Bobbit e Tyler.

de sociedade diferentes. Para as teorias críticas, de forma mais geral, a transformação social é a forma de erradicar as desigualdades existentes na sociedade. Já os teóricos pós-críticos entendem que essa visão de transformação de sociedade é falho, e que não há como mudá-lo e sim torná-lo menos desigual.

Nesse contexto, Paiva (2017, p.70) nos diz que “os pós-críticos se definem melhor pelo que deixam de ser do que por aquilo que são”. A classe social, diante desta teoria deixa de ser um elemento central na luta pela educação e uma sociedade democrática. Ou seja, se na teoria crítica a emancipação era da sociedade, nas teorias pós-críticas a emancipação são dos sujeitos.

E é nesse sentido que as DCNs trazem a perspectiva multicultural, pós-crítica. O termo “inclusão” se torna presente ao longo da discussão, visto que o documento fala fortemente também sobre a diminuição das desigualdades, como diz o parágrafo a seguir:

Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e **reduzir as desigualdades sociais e regionais**; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva multicultural, há um debate no que tange a entender que “os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência” (BRASIL, 2013, p. 115). Ou seja, no que concerne as relações étnico-raciais na Educação Básica, sob esta concepção de currículo, a compreensão se dá a partir das identidades antes invisibilizadas prezando pela perspectiva da “empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós” (BRASIL, 2013, p. 113).

Ainda na perspectiva do multiculturalismo, Neira (2016) tomando como aporte a Educação Física Escolar, diz que há diversas classificações existentes do multiculturalismo. Ficando evidente três projetos políticos de atuação: conservador ou diferencialista, liberal e intercultural ou crítico, conforme expresso na Quadro 15:

Multiculturalismo	
Conservador Segregacionista	e Visão essencialista e identidade fixa; Continuidade das Tradições; Guetizações da minoria; Reiteração de preconceitos e superioridade; Fechamento de fronteiras culturais.
Liberal	Promoção de uma consciência amistosa entre os diferentes por uma cultura hegemônica; Combate à desigualdade com a homogeneização.
Intercultural e Crítico	Cultura como espaço de conflito; Diálogo com o Outro; Hibridizações Culturais; Tornar os sujeitos objeto de reflexão; Entrecruzamento do patrimônio cultural corporal dos alunos.

Quadro 15 - Classificações sobre o Multiculturalismo - Fonte: Neira (2016)

Destarte, entendemos que o trato do multiculturalismo por si só não erradica as desigualdades, podendo até criar barreiras e guetos onde as culturas se isolam e não interagem aumentando ainda mais as desigualdades e as discriminações sociais.

Nesse contexto, identificamos a multiculturalidade como traço de perspectiva curricular do documento analisado, balizados em Candau e Moreira (2008, p. 41) com o “intento de tornar o currículo um espaço de crítica cultural”. Nesse contexto a cultura é entendida como um espaço de expressões principalmente políticas.

Dentro da perspectiva do multiculturalismo dos estudos culturais, Candau e Moreira (2008, p. 17) chamam a atenção para construção do conhecimento escolar e multiculturalmente orientado. Contudo, Fleuri (2001) dialoga que a multiculturalismo cria fragmentações e limites culturais que enfraquecem as relações da cultura. Já Rangel *et. al.* (2008, p. 159) aponta que “as práticas multiculturais se dão a partir da ausência de violência, passando pelo respeito, pelo compartilhamento e culminando no amor, no aprofundamento da intimidade afetiva”, ou seja, apontamos que há um campo complexo no que cerne o debate sobre o multiculturalismo.

Nas DCNs não há delimitação ou entendimento de que perspectiva parte o entendimento de multiculturalismo, o que em nosso ponto de análise corresponde há uma possível perda de centralidade do mesmo, pois se em seu campo discursivo há conflitos entre concepções, há uma necessidade de aprofundar qual perspectiva multicultural a Escola deve se apropriar.

Por fim, as DCNs também trazem uma diretriz específica apresentada em um capítulo exclusivo, onde aborda a “Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2013, p. 496-513). Nesse capítulo é debatido sobre a responsabilidade do conteúdo como valorização da história afro e na erradicação de preconceitos, corrigindo desigualdades sociais. E, uma das ações educativas de combate ao racismo é a valorização da dança afro-brasileira, como afirma o documento:

Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; Educação Patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo (BRASIL, 2013, p. 505).

Nessa diretriz específica percebemos a semelhança do documento com as deliberações do parecer da Lei n.10.639\03, com as mesmas deliberações e o mesmo escopo, conforme iremos nos aprofundar no capítulo 4 (pesquisa de campo), a perspectiva deste parecer é tratar da valorização da cultura negra e dessa forma combater os preconceitos raciais.

Ao fim desta análise, percebemos como estão as discussões das relações étnico-raciais em âmbito nacional, como se constitui na perspectiva de currículo. Entendendo que as DCNs orientam as normatizações estaduais, adentraremos na especificidade dos Parâmetros Curriculares da Educação Básica e na especificidade da Educação Física.

3.4 Documentos no âmbito estadual: um olhar sobre o Estado de Pernambuco

Depois de analisados os documentos nacionais, fizemos o levantamento dos parâmetros estaduais de Pernambuco no que concerne à Educação Física em âmbito escolar. O atual documento, vigente em Pernambuco, é denominado de Parâmetro Curricular do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013).

Tal documento foi inicialmente organizado por professores/as vinculados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade

Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) tomando como referência as Orientações Curriculares de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2010)²⁸. Na sequência foi analisado por professores/as do Estado de Pernambuco vinculados as Universidades, Secretarias Municipais de Educação e Secretaria Estadual de Educação, e a partir das revisões e propostas elaboradas pelos professores/as das escolas de Pernambuco, divididos em suas regionais (GREs). O documento foi sistematizado pela comissão de professores/as especialistas tanto do CAED/UFJF quanto dos professores/as especialistas de Pernambuco.

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2013a), foram divididos para análise em dois focos: a Educação Básica e a Educação Física, conforme Quadro 16:

Documentos curriculares de Pernambuco – Educação Básica.	
Documento	Ano
Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco – Educação Básica	2013a
Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco – Educação Física	2013b

Quadro 16 - Documentos Estaduais vigentes em Pernambuco.

Iniciando pelos Parâmetros Curriculares da Educação Básica, identificamos que o documento traz em seu bojo a discussão sobre os desafios do currículo na contemporaneidade. Além disso, sinaliza que a perspectiva do documento é democratizar o ensino e a aprendizagem, defendendo a concepção de ciclos de aprendizagem (ou expectativa de aprendizagem).

O documento enfatiza de forma recorrente a transformação da sociedade pela justiça social, como afirma o parágrafo a seguir:

Espera-se, com este documento, contribuir para o fortalecimento da educação do estado de Pernambuco, a partir de um currículo sintonizado com as mudanças advindas de uma sociedade em permanente transformação e cada vez mais tecnológica, mas que tem como princípio norteador a educação voltada para os direitos humanos, fundamental para a construção de uma sociedade com justiça social (PERNAMBUCO, 2013a, p. 19).

²⁸ O documento foi fruto de uma ação de ensino, pesquisa e extensão entre uma Universidade e a Rede Pública, elaborado dentro de um programa de formação continuada em serviço com professores/as de Educação Física. Foram feitas reuniões com os professores/as da rede e nessas reuniões, com seminários e outros encontros foram consideradas as produções, sugestões e opiniões dos participantes deste processo.

Sobre as discussões curriculares, o documento inicia afirmando que “estes parâmetros sendo um exemplo de currículo formal não são neutros em suas escolhas” (PERNAMBUCO, 2013, p. 30).

Sobre as relações étnico-raciais, o documento aborda que por vezes a sala de aula transmite sentimentos de inferioridade e discriminação às minorias étnicas, membros de diferentes religiões, estudantes oriundos de diferentes culturas, principalmente no que concerne ao currículo oculto. E sinaliza que “problemas como esses têm sido objeto de estudo dos **multiculturalistas**. Um educador ‘crítico’ deve ser capaz de identificar e denunciar tais procedimentos, que desencadeiam sempre alguma forma de discriminação” (PERNAMBUCO, 2013a, p. 32).

Nesse contexto, percebemos um alinhamento no que concerne as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares da Educação Básica - PCPEB (BRASIL, 2013). Contudo, no PCPEB a caracterização do multiculturalismo se dá de forma mais tímida que nas DCNs, visto que a discussão sobre o termo não é tão densa ao longo do documento.

Um termo que emerge na discussão é o da “diversidade”. No decorrer do documento o termo é inferido em múltiplos contextos. Como por exemplo: “respeito a diversidade cultural” (p. 20); “contemplar a diversidade” (p. 54), “reconhecimento dos valores próprios das comunidades, sem se esquivar dos diálogos com outros grupos. É o espaço reservado a autonomia e à diversidade” (p. 45); “a escola cabe o desafio de lidar com a diversidade” (p. 37); “Fica-nos, então, a impressão de que o cotidiano da escola tem que encontrar algum equilíbrio entre a **coletividade, diversidade e complexidade**” (p. 38). Concomitante ao termo diversidade é ratificado também nesse contexto que o trato das identidades na escola deve se fortalecer.

Nesse sentido, o documento deixa claro que esta pautado numa perspectiva pós-moderna, e que a ideia de coletivo sozinha não abarca mais as demandas da sociedade. Como traz o trecho: “Não que a ideia de coletivo deva ser descartada, mas o conceito de classe sozinha não é mais suficiente para explicar o sucesso ou o fracasso escolar. Entram em cena outras variáveis: etnia, cor, religião e gênero” (PERNAMBUCO, 2013a, p. 37) e ainda explicita:

Quando falamos em educação vistas a uma sociedade mais justa, não o fazemos com a ilusão de que os bens materiais existentes na sociedade, por um passe de mágica, serão distribuídos igualmente por toda a população. Afinal, o que está ao alcance da educação e a socialização dos saberes escolares. Esta é a verdadeira democratização da educação (PERNAMBUCO, 2013, p. 44).

Sobre o prisma analítico trazido por Silva (2009), tal referência traz aproximação com as teorias pós-críticas do currículo. E nesse sentido, a perspectiva traz à tona movimentos que sempre foram silenciados pelas relações de poder. Como trazemos o exemplo a seguir no que concerne as invisibilizações do currículo nulo: “a importância da cultura negra na formação do povo brasileiro, tal como é ensinada hoje, foi por muito tempo, um exemplo de currículo nulo nas escolas do país” (PERNAMBUCO, 2013a, p. 32).

Podemos perceber que as relações étnico-raciais estão dispostas na perspectiva de identidade, ou seja, na perspectiva de reconhecer o diferente. Como sinaliza o trecho a seguir: “Lembremo-nos sempre de que estudantes diferem entre si” (PERNAMBUCO, 2013a, p. 50). Além disso, no que concerne tal debate os termos plurais e múltiplos se fazem presentes com frequência.

E assim, elencamos no Quadro 17 as unidades de registro que dão a tônica do documento, expostas nesse documento:

TEORIAS DO CURRÍCULO (PCPE, 2013a)	
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
Aproximações com Teorias Pós-Crítica (SILVA, 2009)	Diversidade “Promovendo-se a ampliação desse conjunto com saberes que respeitem a diversidade cultural” (p. 57) “Fica-nos, então, a impressão de que o cotidiano da escola tem que encontrar algum equilíbrio entre coletividade, diversidade e complexidade” (p. 38) “É um espaço reservado à autonomia e à diversidade” (p. 45)
	Identities Fortalecidas “É no reconhecimento do que há em comum, mas também no desafio da alteridade e das diferenças, que as identidades se fortalecem e reconhecem” (p. 44)
	Superação do Conceito de Classe Pós-Modernidade “Com o advento da modernidade, os estudos etnográficos e a pesquisa do cotidiano começaram a mostrar que, embora pertencendo a uma mesma classe social os jovens são diferentes uns dos outros” (p. 54) “Não que a ideia de coletivo deva ser descartada,

		mas o conceito de classe sozinho não é mais suficiente para explicar o sucesso ou o fracasso escola. Entram em cena variáveis: etnia, cor, religião, gênero” (p. 54)
	Diferenças	“Lembremo-nos sempre de que estudantes diferem entre si” (p. 43)

Quadro 17 - Teorias do Currículo (PCPE, 2013a).

Em síntese, percebemos que a perspectiva abordada neste documento se alinha com a perspectiva das DCNs sobre a concepção de currículo e conseqüentemente sobre as relações étnico-raciais. Porém, ao adentrarmos na especificidade dos documentos dos Parâmetros da Educação Física percebemos um movimento diferente.

Já os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco para a Educação Física (2013b), inicialmente começam situando o documento que tem por objetivo contribuir para uma educação pública de qualidade. Esse documento em específico contou com os/as professores/as das Gerências Regionais de Educação e de várias instituições educacionais do estado de Pernambuco – Secretária de Educação União dos Dirigentes Municipais de Pernambuco (UNDIME\PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE) e Universidade de Pernambuco (UPE).

Inicialmente o documento já sinaliza a concepção de Educação Física, a qual corrobora que é a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) com o intuito de proporcionar aos estudantes ação-reflexão-nova ação acerca das formas e representações do mundo que o ser humano produziu ao longo de sua história, sobre o prisma da cultura corporal, tendo como conteúdo: o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte.

É sinalizado também a história da Educação Física no Brasil no contexto escolar passando pelo higienismo, militarismo, tecnicismo até as perspectivas críticas de currículo.

Como já mencionado a Educação Física se baseia na abordagem da Crítico-Superadora e se justifica no sentido de entender que essa perspectiva é aquela que mais avançou na sistematização e no trato do conhecimento da Educação Física nas aulas brasileiras (PERNAMBUCO, 2013b). Além disso, o documento sinaliza que tal metodologia teve sua origem de discussão fortemente marcada pelo estado de Pernambuco.

Nesse sentido, o objetivo da Educação Física na escola é possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, ou seja, “Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente, de refletir sobre esse conjunto que merece ser preservado e transmitido às novas gerações” (PERNAMBUCO, 2013b, p. 25).

O documento aborda que tais conteúdos necessitam desenvolver um conhecimento ampliado sobre práticas corporais para promover a ação-reflexão-nova ação dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem sobre o consumismo, o racismo, a ética, as questões de gênero, a orientação sexual sobre seu próprio corpo, os padrões de beleza, a competição exacerbada, o individualismo, a exclusão, as violências o uso de drogas, o doping, a prevenção de doenças, a melhoria da saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a vivência do tempo do lazer e outras questões fundamentais (PERNAMBUCO, 2013b).

Percebemos que o termo “ação-reflexão-nova ação” é recorrente no documento no sentido de intervir e transformar a realidade, sendo apresentado que:

A defesa que fazemos sobre a Educação Física ter como objetivo desenvolver a ação-reflexão-nova ação dos estudantes sobre a cultura corporal implica também perceber estimular iniciativas em parceria com outros saberes escolares na direção da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade (PERNAMBUCO, 2013b, p. 27).

Logo em seguida, o documento apresenta os elementos da cultura corporal a partir da identificação, sistematização, ampliação e aprofundamento do conhecimento, inspirados nos ciclos de aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012).

A Cultura Afro-Brasileira nesse documento fica mais evidente no contexto da luta, conforme o parágrafo a seguir:

Ao tratarmos o tema da luta no contexto pedagógico da escola, faz-se necessário o resgate da cultura brasileira, de maneira a priorizar as origens do negro, branco e do índio, e também uma análise dos contextos orientais de forma a ampliar o horizonte cultural dos estudantes (PERNAMBUCO, 2013b, p. 45).

Percebemos então nos documentos que a tônica dos mesmos é a cultura corporal e o termo ação-reflexão-nova ação como elencados nos Quadro 18 a seguir:

CATEGORIA EMPÍRICA: TEORIAS DO CURRÍCULO (PCPE, 2013b)		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	
Aproximação crítica	Cultura Corporal	<p>“Podemos afirmar que todo esse patrimônio construído historicamente pelos seres humanos a cultura corporal, seus conhecimentos, são indispensáveis aos estudantes no sentido da ampliação do seu universo cultural e para sua compreensão da realidade em que estão inseridos assim que possam exercer uma ação segura e consciente no mundo mediato e histórico” (p. 25)</p> <p>“A cultura corporal deve ser ensinada e aprendida pelos estudantes na dimensão do saber (tentar) fazer mas também devem incluir o agir e o saber sobre os conteúdos” (p. 25)</p>
	Ação – Reflexão – Nova Ação.	<p>“Os parâmetros curriculares de Educação Física reafirmam o modelo de ensino comprometido com uma formação que garanta aos estudantes a ação-reflexão-nova ação sobre o conjunto de prática corporais” (p. 15)</p> <p>“Nesse sentido, defendemos a presença no ambiente escolar de uma Educação Física que promova a ação-reflexão-nova ação sobre prática corporais, a cultura corporal, em busca de uma formação crítico superadora dos estudantes” (p. 24)</p>

Quadro 18 - Teorias do Currículo (PCPE, 2013b).

E é nesse cenário que a capoeira é bastante destacada. Nesse sentido, ela é abordada no que cerne a emancipação da luta do negro no Brasil escravocrata. “Trata-se de um conjunto de gestos, que representa a voz do oprimido em busca da libertação” (PERNAMBUCO, 2013b, p. 48). O documento também reconhece que esta pratica representa uma manifestação do povo brasileiro do qual historicamente sofre preconceito e discriminação em nossa sociedade.

Ao adentrarmos na obra, que é balizadora para este documento (COLETIVO DE AUTORES, 1992), entendemos a Educação Física sendo abordada pelo eixo norteador: transformação da sociedade e a defesa do

conhecimento para as classes populares. E que o modelo econômico vigente é o principal produtor dessas desigualdades sociais, sendo expresso que:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27).

Ou ainda, aponta que:

A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

Nesse contexto, percebemos a que luta pela transformação se dá na ideia do macro, a ideia de coletivo, e que a transformação se dá na identidade de classes. Visto que, a compreensão da abordagem crítico-superadora é balizada epistemologicamente sobre a pedagogia histórico-crítica²⁹ (SAVIANI, 1991), a psicologia histórico-cultural³⁰ e a base do materialismo histórico dialético³¹.

Nesse contexto, trazendo Silva (2009), percebemos aproximações com as teorias críticas no sentido de que tais teorias criticam o papel neutro do currículo, batem de frente com o papel ideológico da reprodução, e nessa

²⁹ A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica que entende a escola como um espaço de disputa considerando os interesses de classe antagônicos, no contexto social e torna-se uma fundamentação essencial para se pensar, numa tendência crítica, uma prática educativa revolucionária (PAIVA, 2017)

³⁰ A psicologia histórico-cultural pensa numa concepção sobre o psiquismo humano, explicita as relações que estabelece com a filosofia para consolidar seu objetivo. Ou seja, essa teoria do pensamento pedagógico compreende o processo de educação como um processo de humanização (PAIVA, 2017).

³¹ O materialismo histórico-dialético compreende o homem em sua produção social da existência relacionando-se a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte da ideia de que o universo e o que há nele têm existência material, concreta e pode ser racionalmente conhecido (PAIVA, 2017).

dinâmica aponta o conhecimento principal emancipador das desigualdades sociais.

Nesta obra tem-se o olhar focado nas camadas populares, no sentido delas romperem com o padrão hegemônico vigente que as põe à margem. Nesse sentido, entendemos que as relações étnico-raciais estão presentes na concepção de coletivo na luta por emancipação. Como no dito no Coletivo de Autores (2012, p. 53) “A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou”.

Mesmo diante desta discussão, Pernambuco (2013b) não traz referência a Lei n. 10.639/03 ou n. 11.645/08 e, também, não aprofunda em outros elementos da cultura corporal, como a dança, o esporte, o jogo ou a ginástica quando trata das relações étnico-raciais.

Reconhecemos que a Cultura Afro-Brasileira pode estar inserida em vários contextos, a exemplo do ciclo carnavalesco, podendo se tratar de danças, tais como o maracatu, o coco, o afoxé, dentre outros. Mas ao analisarmos (PERNAMBUCO, 2013b), percebemos que o enfoque da valorização da Cultura Afro-Brasileira é principalmente no elemento luta e mais especificamente na capoeira.

3.5 Teorias Curriculares em discussão: Como a Educação Física se insere?

Ao analisarmos todos os documentos percebemos que as perspectivas das relações étnico-raciais se apresentam de maneiras distintas nos documentos curriculares, isto é, diferentes aproximações com teorias curriculares.

Mesmo com a incidência maior de teorias que se enveredem em referências pós-críticas, como foi o caso das DCNs e dos PCPEB, percebemos a Educação Física se enveredando por perspectivas críticas. Conforme nos diz Paiva (2017, p. 255) “a base crítica ainda não está superada sobretudo na Educação Física Escolar”.

Percebemos, inclusive, que há um certo confronto teórico nos documentos do estado de Pernambuco, enquanto o documento da Educação

Básica (PERNAMBUCO, 2013a) destoa claramente de uma perspectiva voltada para a construção do multiculturalismo e para a promoção das diversidades na sala de aula, o documento da Educação Física (PERNAMBUCO, 2013b) destoa com mais clareza da percepção de transformação, através da reflexão crítica de ação-reflexão-nova ação da realidade balizada pela crítica superadora.

Se em Pernambuco (2013a) a questão de classe social sozinha não abarca mais as demandas da realidade, em Pernambuco (2013b) a obra que é sua referência dialoga que a questão principal é a consciência de classe.

Por mais que os documentos nos mostrem a perspectiva de adentrar na construção das identidades e diversidade dos marcadores sociais, a Educação Física no estado de Pernambuco tem como primazia a reflexão da emancipação social coletiva.

Ou seja, as relações étnico-raciais na Educação Física estão dispostas na construção crítica dos sujeitos no sentido do reconhecimento de que o sistema capitalista que o põe em desigualdade deve ser superado, o que difere dos outros documentos que afirmam que a desigualdade pode ser diminuída.

Percebemos que não há linearidade no que concerne as relações étnico-raciais e as teorias curriculares que fundamentam as referências que compõe o cenário da Educação no Brasil e no estado de Pernambuco.

Nesse ínterim, nosso estudo corrobora com a concepção de Educação Física abordada. Entendemos e ratificamos a importância do reconhecimento das identidades e no fortalecimento das mesmas como forma de luta e combate às desigualdades sociais impostas. Contudo, reconhecemos que as desigualdades estão dispostas por um motivo maior, a situação econômica imposta.

Por fim, entendemos que as relações étnico-raciais e a Educação Física estão dispostas a partir da relação macro crítica no estado de Pernambuco. A partir desse aporte teórico é que adentramos na realidade do campo escolar. Pois, tão importante quanto conhecer as desigualdades é conhecer como estão sendo reproduzidas nas escolas. E, principalmente entender como a Educação Física vem confrontando-as.

CAPÍTULO IV

A CIDADE NÃO PARA, A CIDADE SÓ CRESCE.

O DE CIMA SOBE E O DE BAIXO DESCE

A CIDADE NÃO PARA, A CIDADE SÓ CRESCE. O DE CIMA SOBE E O DE BAIXO DESCE³²

Nesse capítulo abordaremos os dados oriundos da pesquisa de campo, que se expressam nas análises dos questionários, das entrevistas e das observações de aulas em uma escola pública da Rede Estadual de Pernambuco.

Primeiramente, situamos que os/as professores/as que responderam os instrumentos utilizados, pertencem a Gerência Regional de Educação Recife Norte – GRE RN. Conforme já explicitamos, os/as professores/as que participaram dessa etapa da pesquisa atenderam aos critérios de inclusão, quais sejam: ser professor/a do ensino fundamental e ser professor/a efetivo na rede.

Inicialmente analisaremos os dados apresentados nos questionários e, posteriormente, as entrevistas e as observações de campo, no intuito de reconhecer como as relações étnico-raciais tem se materializado na prática pedagógica.

4.1 Primeiras aproximações: os questionários com os/as professores/as da rede estadual de ensino de Pernambuco

Ao prever a aplicação do questionário junto aos professores/as, precisamos inicialmente entrar em contato com a GRE RN para identificar o quadro de professores/as e quais as possibilidades de acesso aos mesmos. Para tal mantivemos contato com o técnico da área de Educação Física desta gerência que informou existir 150 professores/as nesta regional, sendo por volta de metade professores/as efetivos e a outra metade sendo de professores/as temporários. Este técnico recomendou a participação na capacitação de “Professores/as de Educação Física da Gerência Norte do Recife” que ocorreu no dia 07 de abril de 2017.

³² Trecho retirado da música “A cidade” do cantor e compositor Chico Science junto com a banda Nação Zumbi. Música, esta, lançada no ano de 1994.

Atendendo a esta recomendação estivemos presentes nesta formação e apresentamos a intenção de pesquisa aos presentes em dois turnos, visto que a participação estava prevista nos turnos da manhã e da tarde.

4.1.1 A importância dos conteúdos Afro-Brasileiros

No questionário, ao perguntamos se os professores/as conhecem a Lei n. 10.639/03 os dados indicaram que aproximadamente 65% dos/as professores/as conhecem a referida determinação legal, o que não permite inferir que a Educação Física Escolar tem aproximações com tal Lei.

Ao adentrarmos na importância dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física os questionários nos mostraram que de forma unânime os/as professores/as responderam que é importante trabalhar com esses elementos em sua prática pedagógica. Porém, chamamos a atenção para os diferentes entendimentos sobre a importância desses conteúdos, como fica evidente no Quadro 19:

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Cultura Brasileira	Nossas origens
	Cultura Corporal
	Ressignificar
	Dança, Capoeira, Luta

Quadro 19- Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros - Cultura Brasileira.

Entre professores/as, 70% atribuíram que este conhecimento era condizente com a **nossa cultura**, Como explicitam as respostas a seguir³³:

A abordagem desse tema é fundamental na construção do conhecimento da **nossa cultura**. (MR)

Os conteúdos afro-brasileiros estão totalmente ligados a cultura brasileira e a história em geral e é muito importante o conhecimento da **nossa cultura**. (CO)

Pela contextualização histórica de **nossa cultura** através da arte, dança, luta e etc. (HL)

Porque a influência africana está presente na **nossa cultura** e não pode ser desprezada. (RE)

³³ Recorremos ao uso de sigla para nomear os/as professores/as.

Assim como, dizem que trabalhar com tais elementos remota a **nossa história**, fazendo um elo entre passado e presente.

Compreender os conteúdos afro-brasileiros, percorre a possibilidade de ampliar o conhecimento de **nossa história**. (CV)

Porque é de extrema importância que o aluno conheça e vivencie práticas que abordem umas temáticas **inerentes a suas origens**. (WS)

Percebemos, nesse contexto, que por vezes o entendimento sobre que a Cultura Afro-Brasileira é ressaltada como um símbolo de uma **manifestação pertencente ao Brasil**. Vejamos:

Os conteúdos afro-brasileiros estão totalmente ligados a **cultura brasileira** e a **história em geral** e é muito importante o conhecimento da **nossa cultura**. (CO)

A cultura Afro é bastante influente em todas as **nossas manifestações culturais**. (CP)

Também percebemos que nesse entendimento de manifestação cultural há a ideia de **raízes**, sendo apontado que

Não só pela importância que tem a história do afro-brasileiro nas **nossas raízes**, mas também pela riqueza na cultura corporal. (CH)

Sim, a cultura deve ser difundida divulgada e repassada para desencadear o respeito e **conhecimento das raízes** para as gerações futuras. (AM)

Chamamos a atenção nesse sentido, para a perspectiva da **cultura corporal**:

Porque faz parte da nossa cultura, além dos mais muitos alunos fazem parte de grupos de 'dança afro', 'capoeira' fora da escola, sendo assim trazer esse conteúdo para dentro da escola valoriza e dá **sentido e significado** aos conhecimentos populares daqueles estudantes. (RA)

Percebemos nesse sentido, o atrelamento da perspectiva de manifestação cultural dentro da Educação Física com um afinamento com o aspecto da cultura corporal destacado pelos/as professores/as. Isto é, para eles a Cultura Afro-Brasileira na Educação Física também está no rol da

produção de conhecimento humano e que por consequência é um bem da humanidade que deve ser tratado no âmbito escolar munido de tal referência.

Além disso, destacamos que a Cultura Afro-Brasileira, segundo os/as professores/as, além de ser pertencente à cultura corporal também é um elemento presente na realidade dos/as estudantes e tematizando-a na prática pedagógica os/as estudantes podem se sentir valorizados através da **(re)significação** de suas vivências, a exemplo da dança e da capoeira.

Porque trata-se da **própria história do povo brasileiro**. Os estudantes **precisam** conhecer como foram originados determinados conteúdos, saber da relação dos mesmos com sua história de vida e ter a capacidade de utilizá-los e **ressignificá-los**. (AC)

Do ponto de vista analítico, ainda percebemos o entrelace da produção cultural do povo brasileiro e a realidade dos/as estudantes sob o prisma da necessidade de ressignificação. Nesse sentido, entendemos que um dos possíveis apontamentos dessa nova conceituação da Cultura Afro-brasileira seja inclusive pelo caráter histórico. Se outrora a matriz africana no Brasil era reprimida, criminalizada e até alusiva de forma pejorativa a feitiçaria, hoje a luta ainda é para caracterizá-la para além dessas definições historicamente construídas.

Outro ponto que chamamos atenção é para o caráter da **miscigenação**, explicitada a seguir:

Por sermos um país de **miscigenação de raças**. Para mostrarmos as contribuições dos diferentes povos e suas raízes e a importância de cada um deles. (AE)

Ou seja, para este professor/a a miscigenação de povos diferentes é um balizador para a legitimação da importância da Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física pelo entendimento que etnicamente somos frutos de diferentes povos.

De fato, o povo brasileiro é miscigenado. Mas esse caráter de sermos miscigenados merece atenção quando relativizado por exemplo no contexto das três raças.

Segundo de Pinho (2016) no contexto das três raças foi imbricado o ideário da miscigenação. Nesse sentido a miscigenação presente em discursos científicos antropológicos, do início do século passado, foi usado

epistemologicamente para o branqueamento da população, pois enaltecendo as hibridizações de raça enfraquecia-se então a identidade negra a fim de valorizar a identidade europeia colocando todos no rol de se intitular como miscigenado³⁴ e não mais negro. O que levou o termo “miscigenado” a ser bastante criticado pelos movimentos sociais negros.

Entretanto, autores como Risério (2007) e Ferraz (2017) fazem a crítica a diminuição do ideário de miscigenação na sociedade, que para alguns segmentos do movimento negro é repudiada. Para os autores, a miscigenação não pouca nem acoberta os conflitos étnico-raciais existentes na sociedade.

Sobre esse tema, os dados nos chamam a atenção para as seguintes ponderações: A mestiçagem, sozinha, não pode ser um balizador para a Cultura Afro-Brasileira dentro da Educação Física Escolar, porque assim recai de tal forma na perspectiva da relativização dessas fusões culturais como se a identidade negra fosse forjada naturalmente sem entraves históricos, políticos e de poder.

No entanto, não há como desconsiderar que em todo movimento histórico do Brasil existiu (existem) hibridizações culturais, tomamos como exemplo os próprios povos africanos. Os mesmos vieram de países diferentes, trazendo perspectivas culturais diferentes, miscigenando-as a Cultura Afro-Brasileira, ainda sim, sob a égide da escravidão e do massacre. Em outras palavras: a própria Cultura Afro-Brasileira é miscigenada

Isto é, que mesmo que mestiçagem traga a referência de uma construção científica de embranquecimento como posto nas teorias racialistas, os dados mostram que o termo ainda é muito referenciado. O que defendemos é que o trato da concepção de mestiçagem seja guiado numa perspectiva crítica, sem sua relativização e muito menos sua anulação. Pois seu não trato traz uma polarização entre brancos e negros. O que pode acarretar numa perspectiva de que há uma necessidade de uma pureza étnico-racial para se discutir ou se auto denominar negro, pardo, branco etc. ou que também os negros mestiços são menos negros que os outros. Discussão que se torna um tanto perigosa e complexa se avaliarmos que a premissa da pureza de raças balizou estruturas como a escravidão.

³⁴ Para se aprofundar nessa discussão recomendamos Lopes e Pinho (2016) e Rangel (2006).

Salientamos a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre miscigenação. Destarte, indicamos que esse debate é um ponto complexo no campo das relações étnico-raciais³⁵ e no nosso estudo não tem como objetivo respondê-lo. Contudo, apontamos que o conceito de miscigenação não deve ser escanteado e sim ressignificado, mesmo que o termo fora edificado em teorias científicas com a perspectiva de branqueamento da sociedade.

Nesse sentido, entendemos a necessidade da síntese da ressignificação do próprio conceito, afim de superar uma visão dicotomizada da sociedade, na qual se classifica as pessoas unicamente como brancas ou negras. Entendemos, que esta visão apouca as relações como o contexto social na construção étnica e que essa ressignificação do termo miscigenação deve tomar como prisma a construção da perspectiva da fusão cultural e social e mesmo assim palco de disputas de poder a qual faz parte do cenário do brasileiro.

Outro ponto que edifica a importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros na sala de aula é a **diversidade** que foi identificada em 5% dos questionários. Elencado no Quadro 20:

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Diversidade	"Diversidade do conhecimento"

Quadro 20 - Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros – Diversidade do Conhecimento

E expresso na resposta a seguir:

Tudo que refere-se a cultura e tem sua base na formação deve ser desenvolvido, visto que a **diversidade** do conhecimento deve ser trabalhada sempre. (RG)

Nesse ponto podemos entender que os conhecimentos ofertados nas escolas vêm de diferentes matrizes e de diferentes perspectivas e que, nesse sentido, a Cultura Afro-Brasileira também deve estar presente por ser componente desse vasto arcabouço da produção humana.

³⁵ Ver: Todorov (1993), Rangel (2006), Risério (2007), Jesus (2008) e Pinho (2016).

Evidenciamos, também, a importância de se trabalhar com os conteúdos Afro-Brasileiros para se dirimir o preconceito no que se refere ao racismo e a questão religiosa. Como categorizado no Quadro 21:

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Educação Antirracista	Racismo
	Intolerância Religiosa

Quadro 21 - Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros - Educação Antirracista

Nesse contexto a fala a seguir explicita que a importância de trabalhar os Conteúdos Afro-Brasileiros tem finalidade:

Para que os alunos possam ‘perder’ o **preconceito** sobre esse conteúdo. (RA)

Para acabar com o **preconceito** e o **medo** que observo em muitos alunos que misturavam a **questão religiosa com a cultural**. (SC).

Evidenciamos tensionamentos referentes a questão de vivenciar os conteúdos de matriz Afro-Brasileira, sejam por entraves históricos ou por questões de religiosidade africana. Para tal a Educação Física Escolar tem a responsabilidade tanto de debater sobre tais temáticas quanto confrontá-los, visto que é uma realidade presente na sala de aula, o que enfatizado na fala dos/as professores/as.

Também chamamos a atenção para a importância dos conteúdos afro-brasileiros na Educação Física, a partir do conceito de **Resgate da Cultura Afro-Brasileira**, expresso do Quadro 22:

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Resgate	Resgate da Cultura Afro-Brasileira
	Resgatar a origem

Quadro 22 - Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros – Resgate da Cultura Afro-Brasileira

Dialeticamente esse dado nos deixa a entender que algo necessita ser enaltecido, por estar esquecido. Nesse movimento, entendemos que esses conteúdos estejam escanteados de forma mais geral na sociedade, e a Educação Física pode “resgatá-los” dentro de sua prática.

É um conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física visando o **resgate da cultura afro-brasileira**. (AJ)

Outro ponto importante para se destacar o que se entende por resgate se dá na perspectiva dos **conteúdos transversais**. Observemos:

Pelo professor poder **resgatar a origem** de diversos assuntos da história brasileira e poder ofertar aos alunos um **conhecimento transversal** que podem servir de base diariamente na vida dele. (LC)

Ao fim, chamamos para outro tópico a questão da importância dos conteúdos afro-brasileiros, pela necessidade de conhecer **distintas culturas** como elenca o Quadro 23.

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Outras Culturas	

Quadro 23 - Importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros - Resgate da Cultura Afro-Brasileira

Como expressa o professor/a:

[...] é sempre bom conhecer **outras culturas** principalmente no momento em que o racismo está tão vigente no mundo. (GL)

Importante destacar o termo que o professor/a utiliza, entendendo que a importância de trabalhar tais temática recai no movimento contra o preconceito. Podemos, também, analisar que contraditoriamente o mesmo não reconhece a Cultura Afro-Brasileira como pertencente a cultura brasileira e ainda assim sinaliza que o racismo é muito forte no mundo.

Em síntese, nossa análise mostra que os dados sobre a importância dos Conteúdos Afro-Brasileiros nas aulas de Educação Física são guiadas por diversas perspectivas, mas muito fortemente pelo reconhecimento da noção de história, raiz e Cultura Afro-Brasileira pertencente a cultura corporal e que deve haver a valorização da diversidade do conhecimento.

A importância também recai na responsabilidade de confrontar o preconceito racial e o medo de falar de religiões diferentes. Nesse sentido, a Educação Física Escolar também tem a responsabilidade de fomentar esse debate. Além disso, frente aos dados também apontamos a resignificação do termo “miscigenação” exposto nas repostas dos questionários.

Em nossa análise chamamos a atenção para dois pontos: o do resgate da Cultura Afro-Brasileira e a consideração que a mesma pertence a outras culturas.

No entanto, é importante questionar o conceito de resgatar. Sendo ele presente no rol de termos que nos remete ao passado. Brasileiro (2009, p. 167) faz uma importante reflexão sobre a cultura popular afirmando que “Um dos equívocos, ao refletir sobre cultura popular, é pensá-la como sinônimo de tradição”. Concordamos com a autora no sentido de, se posta na gaveta do tradicionalismo coloca-se assim a Cultura Afro-Brasileira em estaque, quando na verdade tal cultura se inventa e reinventa diariamente.

Se retomarmos ao termo resgatar, afirmamos que seu apogeu se deu no passado e que hoje ela se mantém esquecida necessitando de ser retomada (resgastada). Ideia que concordamos com Brasileiro (2009, p. 168) quando faz um contraponto: “No entanto, falar de cultura popular é reconhecer também que as produções das cidades, desse povo que se faz no dia-a-dia contemporâneo”. Isto é, defendemos que a Cultura Afro-Brasileira não precisa ser resgatada pois ela não está estagnada no tempo, entendemos que ela é produção constante popular.

Acreditamos, também, que o termo “outra cultura” é um tanto frágil, visto que a Cultura Afro-Brasileira é sim cultura brasileira. E nesse aspecto indicamos que é fundamental o reconhecimento que a mesma pertence a produção cultural do Brasil. Inclusive, também indicamos que essa perspectiva de delimitar culturas e de onde pertencem cria fronteiras no trato cultural, ou seja, fragmenta-as (CASHMORE, 2000).

4.1.2 Tematizando a Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física: entre conteúdos e o racismo.

Conforme já mencionamos, 100% dos professores/as afirmaram que é importante o trato da Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física. Contudo o movimento foi diferente quando os dados nos mostraram se eles tematizam ou já tematizaram conteúdos que abordem temáticas afro-brasileiras nas aulas de Educação Física, conforme elucida o Gráfico 1.



Gráfico 1 - Contingente de Professores e Professoras que tematizam a Cultura Afro-Brasileira

Ou seja, mesmo que todos confirmem a importância nem todos tematizam em suas práticas. E também não há uma linearidade no que se refere aos professores/as que conhecem ou não a Lei. Ao fim, dos 100% que participaram do questionário 80% de forma geral, tematizam o conteúdo.

Dentro desses 80%, percebemos a incidência da **Capoeira** como único conteúdo a ser tematizado, dentre as respostas dos/as professores/as:

Dentro do conteúdo luta abordei diversas lutas dentre elas a **capoeira**. Mostrando sua importância histórica e cultural na nossa sociedade. (CV)

A **capoeira**: **origem**, debates sobre **preconceitos** e **fundamentos**. (DM)

Também identificamos das danças de matriz Afro-Brasileira, perfazendo 37,5% do total de professores/as que trabalham com tal temática.

Esse bimestre mesmo (mais especificamente semana passada) finalizei os seminários de ritmos do ciclo carnavalesco onde o **maracatu** se fez presente. (RA)

Percebemos que quando se aborda as **danças**, elas vêm arraigadas de outras discussões. Muitos professores/as tematizam as Danças Afro porque tem relações com o Frevo, entendemos nesse sentido que o frevo é uma forte marca da dança miscigenada no estado de Pernambuco, como explicitado a seguir:

Especialmente durante o ensino da **dança**, já tive possibilidade de abordar ritmos **Afro** e derivados como o **Frevo** (que surgiram nas ruas).

Mas principalmente quando se fala sobre as danças afro-brasileiras, a questão da **religião** ainda é um entrave na sala de aula. Muitos professores/as manifestaram essa questão em suas falas:

Trabalho na comunidade de (...) ³⁶ de grupos de **danças afro** também tem um grupo evangélico muito grande. Por tais motivos, tento em minhas aulas mostrar a grande variedade de danças afro (mesmo que seja apenas por vídeo, fotos, livros e revistas) e tento também acabar com o temor da prática de algumas danças pela **questão religiosa** (por ser evangélico **não dança afro para não pecar**). (SC)

Durante as atividades, as crianças participaram ativamente, porém algumas crianças diante de conteúdos como **afoxé** e **maracatu** recusaram a prática referindo é: '**macumba**'. (AC)

Vale ressaltar que foi muito elencado tensas relações da Dança na prática pedagógica, especialmente em relação com a religião, seja pelos/as estudantes que se recusam a fazer devido a sua religião, seja pela desconfiança de vivenciar as danças de religião Afro-Brasileira.

Normalmente, os evangélicos se negam a tratar de temas que tratem ou citem o **candomblé**. Na capoeira é abordado o filme "besouro" e já houve pais intercedendo sobre a presença do candomblé no filme. (CP)

Nesse movimento vemos a **religião** como um dos principais entraves para o trato de temas de origem Afro-Brasileiras, explicitado na resposta:

No bimestre sobre o eixo dança foi solicitado a montagem da coreografia, muitos alunos não participaram pelo fato de ser evangélicos e a **religião não permitir**. (RA)

Nesse eixo sobre religião, os estudos de Kouryh (2008) trazem que do ponto de vista histórico a religião africana se constituiu, na construção da sociedade brasileira, de forma tensionada, sendo reprimida pela escravidão.

Esse campo de tensão se dá na desqualificação da religiosidade de matriz africana. Segundo Kouryh (2008), logo na Primeira Republica (1889 – 1930) o candomblé foi instituído como feitiçaria, magia negra (demonização) e superstição criminalizando quem o praticava; assim como, a capoeira foi

³⁶ Preservamos o sigilo da comunidade.

intitulada como desordem aos bons costumes a moral pública³⁷. Nesse sentido, baseado na polarização do sagrado e profano a prática das representações da cultura negra foi subjugada com profana.

Sob o horizonte histórico, essas raízes denominadas de profanas não foram superadas na contemporaneidade. Como já foi mencionado nesse estudo, muitos/as professores/as caracterizam o termo “macumba”³⁸ como um adjetivo negativo, sendo utilizado por estudantes e até mesmo pelos seus pais. A macumba além de ser um instrumento de percussão de origem africana, também é uma variação genérica atribuída aos cultos afro-brasileiros. Nesse sentido de adjetivar, percebemos que o termo “macumba” é mencionado de forma pejorativa, assim como se encontra no senso comum tal afirmação.

Destarte, a sala de aula é um espaço democrático e é palco de diversas culturas e etnias, o que acarreta em diferentes estudantes de diferentes histórias e conseqüentemente diferentes religiões. A partir dos dados apresentados, apontamos que a Educação Física escolar é um componente curricular que pode tocar no debate sobre intolerância religiosa e promover uma compreensão de respeito as religiões divergentes, visto que percebemos que dentro da realidade das aulas de Educação Física esse debate tem se apresentado.

E que, por esse viés o papel do/a professor/a tornasse importante para problematizar estas temáticas de forma ampla e crítica. Pois, a pluralidade religiosa também é um bem imaterial e a produção científica da humanidade e o respeito por suas opções religiosas é um direito de acesso a todos os cidadãos.

Não afirmamos nosso posicionamento acima entendendo que a Educação Física por si só irá sanar todas as desigualdades existentes na sociedade, mas entendemos que é uma demanda que vem se materializando

³⁷ Trechos presentes na promulgação pelo Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 30 de maio de 2017.

³⁸ O candomblé é uma religião de origem Africana tendo mais de três milhões de seguidores em todo o mundo, principalmente no Brasil. Já a Macumba tanto faz a referência a um antigo instrumento musical de percussão africano, tanto a rituais sincréticos brasileiros sem pertencer a nenhuma religião especificamente.

na prática pedagógica da área. E que a mesma deve se apropriar deste debate também para intervir criticamente na realidade dos estudantes.

Ainda sobre a dança, também identificamos que é um tema abordado em projetos, composições coreográficas e festivais, expresso pelos professores/as:

Na escola (...) ³⁹ teve um projeto da **conscientização negra** com **palestras, teatro**, apresentações de **dança** e entre outros. (CO)

Principalmente quando estamos trabalhando o conteúdo **dança**, ou na época dos **jogos internos**. Onde há apresentações coreográficas. (AE)

Ainda no que se refere aos conteúdos vivenciados nas aulas de Educação Física, percebemos que a maioria tematiza a **capoeira e dança** juntos totalizando um total de 43% dos que responderam essa questão. Como é o caso dos/as professores/as:

Nas aulas de conteúdo **dança** com pesquisas e nas aulas de conteúdo **lutas** com apresentação de **capoeira** e pesquisa sobre o tema. (HL)

Aulas de Capoeira, projetos de **dança africana** (abertura de feira de ciências) e **jogos populares**. (AM)

De forma geral, percebemos que a Dança e Capoeira são conteúdos bastante explorados dentro da Educação Física Escolar. Vale ressaltar que o jogo popular também se fez presente, de forma pontual, sendo citado por 1 professor/a.

Danças populares, capoeira, **jogos populares**. (WS)

Também atraímos a atenção para a perspectiva trazida a partir de temas transversais como é o caso do professor “LC” que diz:

Não com frequência, porém ao decorrer do ano letivo costumo sempre trabalhar conteúdo como **capoeira, cirandas**, algumas **danças típicas de Origem Afro-Brasileira**. Ex: capoeira entra como conteúdo de lutas porém trabalho o conteúdo como **tema transversal**, Afro-Brasileiro.

³⁹ Preservamos o sigilo da escola.

Os **temas transversais** são propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final dos anos de 1990, para falar de diversos temas que devem ser abordados na prática pedagógica, dentre eles a existência da Pluralidade Cultural.

De nosso ponto analítico, o/a professor/a aborda os conteúdos afro-brasileiros através da perspectiva dos temas transversais. Sobre tal tema, Candau e Russo (2010) enxergam com o receio das políticas públicas de caráter multiétnico e pluricultural no final dos 1980 e 1990. Esse receio se dá porque essas políticas atendiam a órgãos políticos neoliberais e respondiam às agendas de organismos internacionais em favor de uma ordem hegemônica, sendo observado:

(...) a incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural. São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitada (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 163).

As autoras caracterizam essa perspectiva de temas transversais como um viés formal e não crítico. Nesse movimento, a partir dos temas transversais a pluralidade cultural é dialogada como algo que por vezes fica fora da realidade escolar quando na verdade está presente em toda dinâmica da sala de aula.

Os temas transversais também são debatidos em Pernambuco (2013b).
Vejam os:

(...) nos remete a pensar nas relações entre conteúdos específicos e conteúdos subjacentes na Educação Física. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), esta relação é pensada e proposta entre conteúdos convencionais das áreas de conhecimento e temas transversais: *ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo*, como se esses, como problemáticas sociais, atravessassem todas as disciplinas. Mas sustentamos que essa relação é inerente aos conteúdos, pois tanto os conteúdos específicos quanto os subjacentes são produtos de demandas sociais. Assim, o conteúdo subjacente está subentendido ao conteúdo específico, necessitando ser tratado intencionalmente à luz da especificidade do conteúdo (PERNAMBUCO, 2013, p. 26).

Isto é, o transversal na verdade é inerente a prática. Não queremos diante desta análise descaracterizar a prática do/a professor/a, mas chamar a atenção para uma discussão mais aprofundada sobre os temas transversais e a Educação Física Escolar, pois acreditamos que essas relações étnico-raciais devem ser guiadas numa perspectiva crítica pois é intrínseco à prática. Concordamos assim com Pernambuco (2013), Candau e Russo (2010).

Outro aspecto destacado pelos/as professores/as diz respeito a estrutura, sendo evidenciado nas respostas que indicam que não trabalham com os conteúdos de matriz Afro-Brasileira em suas práticas devido à **falta de estrutura** da escola que não permite aulas mais dinâmicas, como informa o que professor/a que desenvolve aulas:

Com pesquisas e apresentações das turmas, mas hoje não faço mais por **falta de condições da escola** (estrutura). (CH)

Em suma, identificamos que os/as professores/as vêm dialogando principalmente com a Dança e a Capoeira, e na especificidade da Dança houve citações de exemplos do Frevo, Afoxé e Maracatu. Na Capoeira, os fundamentos de origens culturais se fizeram presentes.

Nos questionários também percebemos os seguintes movimentos, ao passo que professores/as tematizam os conteúdos de origem Afro com o intento de valorização dos mesmos, eles também indicam momentos em que a questão da **raça e racismo** foram presentes. Totalizando cerca de 60% que já vivenciaram racismo nas aulas e debates sobre as **relações étnicas**.

[...] discussão sobre o dever de respeitar o outro independentemente **de cor, classe social e etc.** (AC)

Na própria situação entre eles. (CH)

Nos questionários também foram revelados casos de **discriminação racial** dentro das aulas de Educação Física, a exemplo:

Casos de **preconceito explícito e brincadeiras de mau gosto** por parte dos alunos sendo **racistas** por motivos de **cor**, aspectos, jeito e outros fatos. (LC)

Na primeira semana de aula uma criança chamou a outra de "**macaco**", tivemos que intervir (mesmo que tenha sido em tom de brincadeira). Conversamos com ambos, mas a menina que

iniciou a agressão ficou na arquibancada, fora da aula de Ed. Física. (AC)

Casos de evidenciar os negros para entender o **bom desempenho em provas no atletismo**. (AM)

Discriminação racial por parte de alguns alunos em relação a outros. (Ex: não querer determinado colega na sua equipe, simplesmente por causa da sua cor da pele). (AE)

Como já sinalizamos, ao longo do trabalho, o racismo é uma 'chaga social' advinda de uma herança escravocrata. Não é uma particularidade da escola, é sim um entrave de ordem social. E desse modo, possui seus reflexos nos próprios componentes curriculares e conseqüentemente a na Educação Física, conforme explicitado pelos/as professores/as.

Mesmo não incumbida como prioridade na Lei n.10.639/03, a Educação Física também vem sendo afetada pelas relações étnico-raciais, desta forma a área não pode se ausentar do confronto sobre a discriminação racial.

Percebemos que a exclusão é uma realidade, e é nesse sentido que apontamos a apropriação e o trato da Educação Física para confrontar tais situações, por reconhecer ser a escola um dos principais espaços sociais que possibilita a reflexão e a crítica com vista as contribuir para a transformação social numa perspectiva de igualdade.

4.2 As entrevistas: falas, contradições, nuances e realidade

A partir das análises advindas dos achados presentes nas falas dos professores/as entrevistados, foi possível perceber contradições, conflitos e até mesmo dúvidas referentes a Cultura Afro-Brasileira dentro da Educação Física Escolar.

4.2.1 A relevância da Cultura Afro-Brasileira: preconceito, valorização e luta social

Inicialmente seguindo a linha de compreensão dos questionários sobre a importância de se trabalhar com os conteúdos afro-brasileiros percebemos que a argumentação é mais aprofundada. Nesse viés, aprofunda-se então na

especificidade de questões como: **preconceito racial**, **racismo** e a **própria desmistificação** da Cultura Afro.

Os professores/as sinalizam que na Educação Básica o **preconceito é vigente**. Isso é forte na fala de todos os professores/as entrevistados:

Porque sempre tem alunos de diversas etnia, né. A gente tenta sempre combater essa questão do **preconceito**, **racismo**, sempre gosto de abordar alguma coisa. (CV)

Porque tá muito complicado a questão do **racismo**, infelizmente. Porque é aquela coisa se a gente não trata os mais novo, né, o adulto vai ser o espelho, né. (CV)

Isso nos remete a pensar um ponto abordado anteriormente nesse estudo, em especial na pesquisa bibliográfica da análise da produção de conhecimento, onde os artigos sinalizam o racismo dentro da Educação Básica. Sendo esse um dos pilares, inclusive da construção da Lei n. 10.639/03 no sentido de confrontar tal fenômeno. Percebemos também na fala do professor/a CV que o mesmo aborda alguma coisa porque “gosta” e não por ser um conteúdo obrigatório quando ele diz “sempre gosto de abordar alguma”. Fica evidente que nessa perspectiva as relações étnico-raciais aparece ser mais algo facultativo do que obrigatório.

Dando continuidade, percebemos que a questão do **preconceito racial**, nesse movimento, legitima o trato pedagógico dos conteúdos afro-brasileiros. Como fala um professor/a:

Eles ficam muito com o pé atrás, muitos não participam porque não querem experimentar. Eles têm muito esse **preconceito**, neles. Pela cultura do ambiente deles, pela cultura da gente, realmente, porque a gente não dá esse valor necessário, suficiente na verdade. (RL)

Ainda sobre o preconceito e importância na Educação Física Escolar, o professor ‘LC’ faz a seguinte ponderação:

Eu acho importante, porque é uma área, que acredito que tem muito a acrescentar pros alunos, inclusive é algo também que eles presenciam muito no dia-a-dia deles. [...] Porque eu acho que... no dia-a-dia deles mesmo eles acabam se deparando com certos **tipos de situações** e eu acredito que trabalhando isso nas minhas aulas vai ser um ganho pra eles em relação a isso, trabalhar essa questão da Cultura Afro-Brasileira na Educação Física.

Percebemos nessa fala o preconceito faz parte da realidade do estudante. E a Educação Física é defendida pelo professor como um componente que vai confrontar tais situações. É relevante também ressaltar o receio do professor também de caracterizar o preconceito colocando em outras palavras como “tipos de situações”. Mas ao longo da fala entendemos que o mesmo sinaliza pelo preconceito racial. Isto é, parece-nos que a temática do preconceito em especial para esse professor ainda é tratada de forma abissal.

Explorando esse ponto, chamamos a atenção para a viés do preconceito no Brasil. Embora seja grande como nos mostra a fala dos professores/as entrevistados, ele ainda é silenciado. Poderíamos dizer que há um **pré-conceito** de falar sobre preconceito no Brasil. Como explicita o professor CV:

Eu diria que o preconceito aqui é mais disfarçado e nos Estados Unidos é mais **escancarado**. O pessoal fala aqui que todo mundo é igual mas **não é igual não**.

O professor CV exemplifica essa questão do preconceito na sala de aula:

Alguém gritar: “ei macaco”, eu já escutei aluno falar isso, aí você tem que dar uma chamada, né. Ai... só que os outros ficam rindo, o pior é isso, quando um fala os outros ficam rindo, **quer dizer é brincadeira pra eles**... chamar o outro de macaco, de fora, assim isso na questão racial, fora outras coisas que falam, né. Só que eles acham natural. Esse é o grande, eu acho que é o **grande perigo**.

Nesse sentido, percebemos que por mais que os professores/as sinalizem a importância dos conteúdos de matriz afro e os tratam em suas práticas pedagógicas, o preconceito racial é bastante forte. Percebemos na fala desse professor um dado importante que é a naturalização do preconceito.

Vejamos, o professor aponta que os estudantes muitas vezes reproduzem atitudes racistas e acham que são **simples brincadeiras**. Isto é, o preconceito é silencioso e acaba passando despercebido nas falas e nas escutas. Como nos falam Ferreira e Camargo (2001, p. 78):

Pois o preconceito é veiculado de uma forma geralmente encoberta, alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo num paraíso de coexistência e de aceitação das

singularidades, visão que conserva o problema, que deixa de ser enfrentado por criar-se a idéia dele não existir.

A partir dessa fala, ratificamos a importância do debate sobre o preconceito racial na Educação Básica. Além disso, defendemos também a criação de espaços no qual possa haver problematização para se confrontar tais naturalizações.

Ainda seguindo essa linha de pensamento, percebemos a proximidade dessas falas com uma categoria já explicitada na pesquisa bibliográfica, a partir da análise da produção do conhecimento, em especial a exclusão. Vejamos:

Eu acredito que é muito **desmitificar** o que é a cultura afro. Porque, é tem muito preconceito quando a gente fala qualquer coisa. [...] Eles têm muito preconceito arraigado nele. (RL)

Ainda no debate sobre a importância dos conteúdos de matriz afro. O professor CV chama atenção para outro ponto:

Até pra assim, pra eles se **auto-identificarem**. [...] É, praticamente 90% da população brasileira tem **descendência negra** só que alguns nem se identificam assim, né. Talvez por sei lá, preconceito ou com medo de sofrer preconceito, né enfim.

Diante desta fala percebemos que volta mais uma vez o caráter miscigenador - “90% da população tem descendência negra”. Outro chama a atenção “auto-identificarem”, nesse sentido vem subsidiado de uma discussão de identidades sociais. Pois, “se identificarem” recaem na proposição de que o estudante precisa se reconhecer enquanto ser social e ter identidade a qual ele subjetivamente pertença. Em nossa análise, esse termo nos remete a uma proposição documental. Percebemos um alinhamento pelo prisma de Educação Cultural que é baliza do documento dos DCNs, conforme já sinalizamos no III capítulo desse estudo. Poderíamos inferir que esse termo corrobora com os argumentos de Candau e Moreira (2007) que sinalizam a Educação para uma “formação de uma auto-imagem positiva”.

Isto é, para tal professor os conteúdos afro-brasileiros além de serem importantes para combater preconceitos raciais também é um crucial elemento que fundamentará identidades positiva para os estudantes.

Poderíamos coligir de tal modo, que as relações étnicas, nesse sentido, estariam dispostas a partir da construção de identidades. Porém, outro

professor o “CP” sinalizou a importância dos conteúdos afro-brasileiros por outro sentido.

Porque eu acho que é a cultura, nossa cultura. Como eu posso falar da cultura popular sem falar de negros, índios e portugueses. [...] A questão de como os negros chegaram aqui, e de como capoeira foi tão importante na vida deles, no contexto, na questão social nessa **luta social** deles através da capoeira. A capoeira foi um instrumento **importantíssimo nessa luta** contra o opressor branco.

Essa fala nos faz referência, na perspectiva curricular a uma aproximação crítica, principalmente pelo enfoque da capoeira na perspectiva de relação com as lutas de classe corroborando de tal forma com o PCPE de Educação Física da Rede Estadual de Pernambuco.

Vejamos, o professor deixa claro que sua orientação é uma perspectiva de trabalhar pedagogicamente a capoeira como resistência e como luta social. Em outra passagem:

A principal questão é a escravidão, né. A questão da escravidão e da **luta social** que foi implantada no Brasil através da capoeira. Como instrumento de luta, né, e de luta e de **resistência**, então é aí que eu entro. (CP)

O que se assemelha nos argumentos trazidos nas passagens do conteúdo lutas na base curricular do PCPE de Educação Física.

Ao tratarmos o tema da luta no contexto pedagógico da escola, faz-se necessário o resgate da cultura brasileira, de maneira a priorizar as origens do negro, do branco e do índio, e também uma análise dos contextos orientais de forma a ampliar o horizonte cultural dos estudantes (PERNAMBUCO, 2013, p. 45).

Ou nos termos:

Destacamos a importância da capoeira, que, segundo o Coletivo de Autores (1992), expressa, em movimentos, a emancipação da luta do negro no Brasil escravocrata. Trata-se de um conjunto de gestos, que representa a voz do oprimido em busca da libertação (PERNAMBUCO, 2013, p. 46).

Podemos, nesse sentido, concluir que não há uma linearidade entre a perspectiva das relações étnico-raciais dentro da Educação Física na sala de aula, presente nas falas dos professores/as.

A Educação Física é demarcada tanto pelo viés da auto-identificação dos estudantes bem como é tratada pela luta de resistência. Esse movimento,

faz-nos perceber aproximações, no contexto geral, pelos prismas críticos e pós-críticos do currículo. Parece-nos que a Educação Física nesse sentido, como perspectiva de formação social para relações étnico-raciais não tem uma única base teórica, e sim uma amplitude de olhar para o fenômeno.

Entendemos nesse ponto, que esses olhares diferentes da Educação Física se dão a partir de dois grandes entraves presentes na realidade social quando falamos das relações étnico-raciais. A baixa autoestima daqueles que se declaram afrodescendentes em detrimento do paradigma eurocêntrico ainda fruto da escravidão, como também a desigualdade social e a marginalização do povo negro pelo sistema social imposto.

A Educação Física, de forma geral, vem tentando atender essas demandas em suas práticas, conforme exposto nas falas dos professores/as. Mesmo com esses olhares diferentes sobre o fenômeno, os professores/as têm um horizonte social em comum: a superação de preconceitos de matriz racial. O qual eles ratificam em suas falas.

4.2.2 Educação Física e as relações étnico-raciais: Quais referências?

Sobre essa linha tênue em que a Educação Física se encontra quando tocamos no debate das relações étnico-raciais, uma das possíveis razões para tal movimento é o fato da carência em relação as capacitações e os espaços de formação dos mesmos, bem como uma referência que trate dessa especificidade dentro da Educação Física.

Parece-nos contraditório o fato do preconceito racial estar presente na sociedade de forma geral, e ser tão sinalizado nas falas dos professores/as como um fenômeno que acontece na escola e na Educação Física e ao mesmo tempo não ter um debate específico sobre tal assunto na referida área. Referimo-nos a espaços de formação e de referências que dão subsídios para a prática pedagógica.

Esse também foi um dos pontos que investigamos em nossa entrevista. E percebemos que nas falas dos professores/as há um reconhecimento de que não há o debate sobre as relações étnico-raciais dentro dos espaços de formações, sejam pelas formações que são ofertadas pelas Gerências de Ensino e Referências Bibliográficas a serem utilizadas.

Poderíamos inclusive coligir que as falas dos professores/as apontam que os mesmos estão em certo ponto confusos, pois quando perguntados quais as principais referências utilizadas recebemos as seguintes repostas:

Não, não, eu não tenho muitas referências, sinceramente, **não tenho**. (RL)

Não, não. **Não tenho**, não. (CP)

Não há uma referência específica, eu nunca recebi diretamente uma referência específica na área de Educação Física. Nunca recebi, mas assim, eu vou pesquisando eu tenho uma como referência, vamos dizer assim pessoal, um livro que eu li, tenho guardado da minha época de faculdade, uma leitura sobre, uma biografia de **Martin Luther King**. (CV)

Eu não tenho tanta referência [...] Eu me baseio mais geralmente nas referências que o Estado nos fornece como as **OTMs**. E eles indicam alguns livros. Os livros de luta básicos assim, historicidade da capoeira e dos jogos. Procurar saber como surgiu. Minhas referências são praticamente essas, que o estado disponibiliza como as **OTMs**, conteúdos básicos. É. na base curricular daqui do estado e procurar saber mesmo assim é... como é o surgimento do escravo de jó e da capoeira. (LC)

Acreditamos que biografia de Martin Luther King⁴⁰ é um referencial teórico importante para dar subsídios para ser pensar a cultura negra. Mas também entendemos, no eixo da Educação Física e na dinâmica da prática pedagógica essa obra não tange o debate sobre a Cultura Afro-Brasileira.

Já na fala do professor “LC”, ele utiliza a sigla OTM para “Orientações Teórico-Methodológicas”. Essas OTMs são uma orientação que o Estado de Pernambuco disponibilizou no ano de 2010, conforme sinalizamos, essa não é a referência mais atual elaborada pelo Estado de Pernambuco, a mais recente é o PCPE (2013). Contudo, muitos professores/as a utilizam em suas práticas.

Ao adentrarmos nesse documento percebemos que os conteúdos Afro-Brasileiros estão presentes em algumas temáticas e aparecem por exemplo no conteúdo dança, mas o eixo central é o ciclo carnavalesco para o 3º ano do Ensino Fundamental na Unidade II:

⁴⁰ Martin Luther King foi um pastor protestante e ativista político estadunidense. Tornou-se um dos mais importantes líderes do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, e no mundo, com uma campanha de não violência e de amor ao próximo.

Resgate das origens, dos saberes e práticas sobre o ciclo carnavalesco; Relação entre as semelhanças e diferenças na dança Frevo, Maracatu Nação e Rural, Caboclinho, Afoxé, entre outras manifestações populares do período quanto a: Passos, personagens, fantasias, locais de realização, variações rítmicas gerais e entre os folguedos; brincadeiras e motivações, origens e evolução das danças, partindo da realidade cultural da região; Representação de diversos temas figurados, a partir das motivações das danças e de análises sobre O QUE DANÇA E ONDE SE DANÇA (o corpo e o espaço da dança); Elaboração de pequenas seqüências coreográficas, em pequenos grupos, a partir dos estudos realizados: Expressão de diversos sentidos, idéias, intenções na dança vivenciada de forma corporal, oral e escrita; Compreender o estudo das manifestações populares, como saberes construídos em determinado tempo e espaço, mas que pode ser estudado fora de suas festas oficiais (PERNAMBUCO, p.35, 2010).

Ressalta-se que de ponto de vista metodológico, a OTM (assim como o PCPE) é também guiada pela perspectiva crítico-superadora:

A perspectiva Crítico-Superadora em Educação Física reconhece que muitos professores/as, na realidade nacional, ainda que estejam sufocados pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua própria profissão e de seu trabalho, estão sempre esperançosos em transformar sua prática, sedentos pelo saber, inquietos por conhecerem e suprirem o que não lhes foi propiciado no período de sua formação profissional (PERNAMBUCO, 2010, p. 11).

Nesse sentido, um dos objetivos da Educação Física é:

Reconhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito (PERNAMBUCO, 2010, p. 22).

Percebemos também que o que se debate fortemente ao falar da Cultura Afro-Brasileira em si é sobre a Capoeira, bem como aborda o parágrafo a seguir:

Nesse mesmo sentido, Cordeiro e Pires (2005) afirmam que essa prática representa uma manifestação do povo brasileiro de origem negra e que historicamente vem sofrendo várias formas de preconceito e discriminação em nossa sociedade. (PERNAMBUCO, 2010, p. 26).

Ainda sobre a capoeira:

Ao tratarmos, na escola, o tema luta, faz-se necessário o resgate da cultura brasileira, de maneira a priorizar as origens do negro, do branco e do índio. Assim, desperta-se a identidade social e cultural dos discentes e busca-se o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas para que eles compreendam o sentido/significado implícito em cada uma de suas ações. (PERNAMBUCO, 2010, p. 25)

Isto é, a referência utilizada pelo professor/a entende a Cultura Afro-Brasileira pelo norte da luta e resistência, priorizando as origens culturais do povo negro e sua história, tendo por consequência o respeito às diferenças. Essa argumentação faz alusão a fala do professor/a CP quando diz da luta social do povo negro. Percebemos um certo alinhamento crítico de se tratar com a Cultura Afro-Brasileira, pela fala e a das poucas referências utilizadas.

4.2.3 - Conteúdos Afro-Brasileiros na sala de aula.

Ainda falando dos conteúdos de matriz afro-brasileira, conforme o caminho dessa pesquisa, já sinalizamos que seja na produção do conhecimento ou seja nos documentos curriculares em especial do Estado de Pernambuco, a capoeira é a herança afro-brasileira mais tratada. Em consonância com o apresentado, as entrevistas também demarcaram que a capoeira é a coluna vertebral que sustenta a cultura negra na escola. Apresentou-se também outros elementos como as danças e os jogos, porém não com tanta intensidade.

Eu trabalho mais especificamente a questão afro quando a gente fala de **lutas** [...] Não é um assunto específico é dentro do assunto a gente acaba discutindo sobre isso. Entendeu? (CP)

A capoeira, de como ela surgiu, do porquê surgiu, que era uma forma que os negros também usavam como uma dança pra disfarçar. (CV)

Mas, a única coisa que eu consigo trabalhar realmente é capoeira porque pra mim é o mais acessível. Assim, como te disse, eu não tenho tanta vivência na questão afro [...] Então dentro da luta eu trabalhei a **capoeira**. (RL)

Eu acredito que venha ser a capoeira mesmo e jogos e brincadeiras populares. Não chega fugir disso. (LC)

Conforme já abordamos nesse trabalho, o trato da amplitude da capoeira é riquíssimo em sua prática, visto que é tratada de diversas perspectivas bem como sinaliza a nossa análise nos artigos científicos. Porém, também limita a prática e reflexão de outros conteúdos de matriz afro-brasileira. Tornando assim, o conteúdo um tanto quanto limitado. Essa é a reflexão que o professor/a RL traz:

Mas, dentro da dança a gente não vê tanto. Na formação a gente não vê, dentro de jogos tem vários jogos, que já fiz um curso que fala de jogos africanos, a gente não vê isso também. Então assim, a gente se limita muito nas formações, à capoeira. Quando fala é capoeira, ou quando fala em dança é só maracatu. Tem tantos outros tipos de dança, mas a gente só acaba, querendo ou não é a nossa cultura também, né, daqui de Pernambuco. **Mas só fica limitado a isso.** (RL)

É uma questão a se pensar, a focalização da capoeira assim como já abordamos pouca os outros conteúdos que tem uma matriz Afro-Brasileira. Acreditamos, nesse sentido, que a Educação Física pode e deve ampliar seu leque no olhar das relações étnicas para tantas outras produções de conhecimento que tem outras matrizes étnicas. Como por exemplos, jogos e outras danças que por exemplo fogem do rol das danças carnavalescas.

Na questão dos jogos, por exemplo, o professor/a LC apresenta seu trato pedagógico. Vejamos:

Abordagens de jogos como... é um exemplo têm jogos que trabalham muito cantiga de roda essas coisas que fazem muita ênfase a **pessoa negra** e etc. A gente sempre tenta pegar esse jogos e brincadeiras que trazem isso, tentar fazer uma reflexão em cima disso. Por conta disso, como escravo de Jô, essas coisas e etc. Mais ou menos isso, né.

O professor sinaliza que trabalhar com os Escravos de Jó faz ênfase a pessoa negra, quando na verdade a música faz referência a escravidão. Sinalizamos que nessa fala, ainda falta desvencilhar a valorização pelo trato escravista como exposto na fala do professor. Acreditamos que existam outros jogos que de fato enfatizem a cultura negra, como é caso de jogos africanos⁴¹.

⁴¹ Ver: Jogos Africanos e Afro-Brasileiros nas aulas de Educação Física: Processos Educativos das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2502/2617.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 31 de janeiro de 2018.

Mesmo assim, ressaltamos que tanto nas entrevistas quanto nos questionários os professores/as apontam que dentre os conteúdos citados os jogos foram os menos vivenciados.

Em outro conteúdo, a **dança**, ocorre um movimento que chama a atenção. As danças que atendem a uma matriz afro-brasileira estão dispostas na prática pedagógica por um eixo macro. O **maracatu** ou é visto no **ciclo carnavalesco** ou no dia da **consciência negra**, ou na época do folclore. Mas mesmo assim, há percalços para tratar da dança de matriz afro na prática. Conforme no diz o professor RL:

Tipo no carnaval, no carnaval a gente tenta trabalhar o maracatu dentro da dança, alguma coisa. Aí tem muitos alunos que são evangélicos, têm muitos alunos que não são evangélicos que são ditos católicos ou qualquer tipo de religião, que não quer participar. Porque dizem que **é macumba**. [...] Qualquer coisa que a gente fala sobre o candomblé, sobre a cultura afro, qualquer coisa, até mesmo o próprio... a capoeira que eu trabalhei no bimestre passado, noção do que é a cultura afro em si. Mas, mesmo assim, muitos não quiseram participar que a religião não deixa, porque aí é coisa de enfim... de **macumba**, sempre é assim.

Então dentro da luta eu trabalhei a capoeira, e até agora, eu ainda não consegui colocar o **maracatu**, eu não consegui trabalhar esse ano que eles **não aceitam dentro da dança**. [...] e dentro da temática do sexto ano era a cultura brasileira, e dentro da cultura brasileira eles tinham, nas regiões, aí eu disse: "**não**", no nordeste vamos trabalhar... aí eu disse: "forró, maracatu, não sei o que", então eles escolheram tudo, menos o maracatu. Isso é fato.

Como já vimos, a questão da religião não é só presente nas danças, mas também nos conteúdos em geral. Na capoeira também estão presentes os entraves religiosos. Conforme explicita o professor a seguir:

Que cada um tem a sua crença, e eu tô ali para falar de uma crença que é deles. E que influenciou a capoeira nos seus batuques, na sua música, então eles precisam saber disso. Mas, tem muita criança, muito menino que é evangélico, que se nega a fazer aula de capoeira, porque é coisa de **macumba**. A frase que eles usam é essa. Isso é sempre. (CP)

Como já vimos nesse trabalho, o termo macumba vem tratado como pejorativa no que cerne o debate da religião. Professores/as, também, sinalizam que os estudantes que pertencem a uma religião africana são satirizados.

Tem assim, eu noto... tem um menino aqui mesmo na escola que eu acho que a família dele é de **candomblé**... por algumas coisas que ele fala, mas ele não assume. Eu não sei porque... **medo de sofrer preconceito.** (CV)

Tem uma aluna lá que ela é do **candomblé** [...] Ela é muito satirizada. [...] Eles pegam muito no pé, a criança, o adolescente é muito satirizado, então as vezes eles nem falam que eles são. Justamente, para não sofrer esse preconceito. (RL)

Ratificamos, respaldados na Constituição Federal, que é um direito salvaguardado a cada cidadão ter seu credo no que bem optar, inclusive também tem o direito de não se declarar se for o caso. Contudo, o que nos deixa com olhos atentos é o fato de crianças, jovens ou adultos serem satirizados pela sua opção religiosa. A laicidade do estado assegura que os mesmos deve ser valorizados e serem respeitados como quaisquer outros cidadãos que pertença a outras religiões.

Percebemos que a questão da religião é algo que vem demonstrando a necessidade de se aprofundar o debate, inclusive para saber o direcionamento que a área da Educação Física irá se posicionar frente ao tal fenômeno. Principalmente no que se fala sobre a Cultura Afro-Brasileira, o debate sobre a religião se aflora. Não apontamos que a Educação Física por si só irá sanar a intolerância religiosa que existe na sociedade. Mas, diante a existência de termos como “macumba” ou satizações na nossa prática, a referida área de estudo necessita debater. Afinal, a escola e a educação sempre deve ser como foco um horizonte de igualdade.

4.2.4 A Educação ainda é Eurocêntrica-Estadunidense?

Um dos pontos que chamamos a atenção nas entrevistas, que se alinha com o que já apresentamos em nossa pesquisa na análise nos artigos científicos é sobre a **Educação Eurocêntrica-Estadunidense**. Esse olhar para uma cultura hegemônica dominante diminui a valorização e a percepção sobre a cultura brasileira e no nosso trabalho analisamos que esse movimento recai fortemente no escanteamento da cultura negra. Observemos:

E assim, agora para novembro eu tenho um... vou tentar fazer um projeto na escola, mas como lá eles são mais envolvidos com o Halloween, que é outra coisa que acontece, pois novembro, também é voltado pro **Halloween**. Então é **dia da consciência negra**, que é o que a gente poderia trabalhar né. Mas mesmo assim tem o Halloween, que eles preferem que é uma festividade mais legal, digamos assim, para eles. **Outras culturas**. (RL)

Uma das tentativas da Lei n. 10.639/03 é justamente a questão de trabalhar a diversidade de conhecimento. Mesmo com o esforço de dialogar com outras perspectivas do conhecimento, a influência da cultura dominante ainda é muito forte. E chama a atenção dos estudantes, que repercute inclusive na formação e nos padrões e paradigmas adotados e por eles seguidos. Não que não seja possível tratar a cultura negra em outros países, mas mesmo assim não é isso que acontece.

4.2.5 – Estereótipos Raciais: presentes na Educação Física Escolar

Mas um dos pontos que classificaríamos como polêmicos entre as Relações étnico-raciais e a Educação Física Escolar trata dos estereótipos raciais. Inicialmente percebemos uma discussão forte sobre a miscigenação presente na fala dos professores/as, conforme explicitado a seguir:

Mas eu até mostro pra eles que eu mesmo sendo, vamos dizer considerado branco, **mas tenho descendência negra também**. Porque aliás assim, a grande maioria da população brasileira tem descendência negra só que alguns nem se identificam assim, né. Talvez por sei lá, **preconceito ou medo de sofrer preconceito** né, enfim. (CV)

A gente do Nordeste tem **muita descendência afro**, né. (CP)

Quando essa discussão se insere na perspectiva da Educação Física Escolar ela vem arraigada de estereótipos raciais. Percebemos que no movimento de valorização da cultura negra na sala de aula, o prisma é o caráter fisiológico e questões biológicas. Vejamos:

Eu converso com eles a questão do atletismo, a gente trabalha atletismo e o porquê a **maioria dos negros** são vencedores. Então eu falo pra eles que biologicamente os negros são muitos **mais fortes** do que as pessoas de pele clara, **pela questão da melanina**. [...] Então a gente conversa sobre essas **questões biológicas**, também pra que eles entendam

que o negro, ele tem uma possibilidade maior de vencer em determinadas provas de atletismo, por conta das fibras musculares que são mais fortes do que as pessoas mais claras né. (CP)

“Porque é que os negros **prevalecem mais no atletismo**, em provas de corrida?” então é onde eu entro no assunto afro a parte de esportes é nessa aí. “Porque que nos Estados Unidos a NBA a maioria é de negros?” por conta da questão periférica que os esportes foram evoluídos e eles acabam vendo no esporte uma ascensão social. [...] Porque que no futebol brasileiro a grande maioria é o que? negro? branco? Como é que é no futebol europeu? (CP)

O negro por si só, lógico, **tem uma força maior que o branco**. Ai, isso misturado na comunidade da uma **qualidade boa** a raça brasileira. Aí eu mostro pros meninos: você que é negro, pro esporte é uma maravilha, **lógico que um outro esporte pode ser que não seja** eu mostro isso a eles. (CV)

O que se percebe nas falas dos professores/as é a valorização da cultura negra e o trato da mesma pela elevação de características físicas do negro. Isto é, estereótipos negros. Percebemos que essa relação se dá bastante intensa na perspectiva da força negra. O que nos remete a volta dos conceitos já explicitados nesse trabalho sobre raça e etnia.

Entendemos que esses estereótipos raciais, por mais que tenham uma intenção de valorizar a população, em especial a negra, ainda demarca racialmente as pessoas. Pois segundo Soares e Abraão (2011, p. 270) “Os estereótipos refletem principalmente diferenças de classe, relações de raça e conflitos religiosos”, visto que um estereótipo nunca é neutro e reflete situações de conflitos sociais.

Vejamos, no momento que categorizamos e classificamos fenotipicamente as pessoas recaímos na questão das demarcações raciais. Conforme já explicitamos anteriormente, as teorias racialistas tinha como base de fundamentação a perspectiva de o negro tinha sim uma força maior que o branco, contudo o mesmo era inferior porque tinha menor capacidade intelectual. E nesse sentido recai na fala de Pinho (2016) que mesmo as teorias de raça sendo derrubadas por parâmetros biológicos o racismo persiste enquanto fenômeno social.

Esses estereótipos acabam por internalizar no imaginário brasileiro mesmo não tendo fundamentação teórica sobre isso. Ficando evidente que é

internalizado no discurso nacional. Percebemos que a discussão sobre raça deixou de ser uma realidade científica, mas se tornou um artefato social que baliza muitas percepções sobre a cultura negra. A exemplo de Abrahão e Soares (2011, p. 270):

Em relação ao negro, poder-se-ia dizer que o preconceito racial consiste em certo sentido num característico sistema de reações estereotipadas mais ou menos integradas que são adquiridas, por diversos modos da vida social não no contato como negro mais através da assimilação das opiniões existentes sobre os negros.

Os autores ainda trazem o seguinte questionamento: Seria as representações construídas sobre a “raça” negra o responsável pelo acesso limitado de preto ou pardos a posições de prestígio? Não iremos responder essa pergunta, mas pensar o quanto o termo raça ainda classifica as pessoas.

E dentro da Educação Física vemos um movimento linear sobre os estereótipos raciais dentro do esporte. Quando o professor fala sobre ser bom em um esporte e talvez não ser em outro lança uma certa ideia de superioridade de grupos étnicos sobre outros. O fato é que na cultura negra há na valorização pontual da força. Mas só da força? Percebe-se um certo movimento histórico nesse contexto.

Abrahão, Paoli e Soares (2011, p. 265) dizem que o estereótipo e as representações sociais são alimentados pela imaginação e memória do povo. Estudos de Migliorati, Aranda e Gonzales (2015), dizem que tal diferença não justificam o rendimento desportivo. Em outras palavras mesmo que a intenção seja valorizar a raça negra, o mesmo desvaloriza.

Podemos lembrar quando assunto é esporte e população Afro-Brasileira é a divisão corpo e mente. A cultura escravista deixou como marca a distinção entre atividades intelectuais e braçais de acordo como a sociedade é dividida. A população afro-brasileira quase sempre está nos esportes ou profissões distintas das ocupações intelectuais. Essa representação enfatiza o corpo em detrimento do intelecto e o que pode levar à naturalização das desigualdades sociais (SOUZA, 2005, p. 81).

Entendemos nesse sentido é que preciso descolonizar a prática. Maranhão (2016, p. 64) ainda faz uma importante reflexão sobre essas relações raciais e a Educação Física:

Com relação ao grupo negro (Afrodescendentes) é muito comum expressões como “você sambe muito bem”; “essa ginga vem do sangue”; “capoeira, isso é história da raça”. Mesmo com intuito de elogiar elas também relevam o preconceito, pois quando oferecemos bases biológicas a fenômenos culturais africanos estamos negando toda a capacidade intelectual criativa estética desse povo. É como se atribuíssemos suas habilidades ao acaso à natureza ou características inatas uma vez que retiramos tudo que há de humano, histórico e inventivo dessas culturas estamos também esvaziando seus sentimentos e valores.

Essa perspectiva da Educação Física, está presente em atletas, técnicos, professores/as e estudantes. O que Aranda, Gonzales e Migliorati (2015, p. 768), vão dizer é que “existe o tópico de as pessoas negras nadam pior devido a ter os ossos mais pesados que os brancos e que estão mais predispostos para esporte de força e exclusividade” [tradução nossa]. Os autores ratificam que esses estereótipos influenciam no crescimento e desenvolvimento dos adolescentes, na sua construção de identidade e na própria manutenção do racismo na percepção de raças diferentes.

Poderíamos entender também que essa discussão recai em um velho conhecido da história da Educação Física: o determinismo biológico. No olhar histórico, vemos que a área chega ao Brasil influenciada pelos métodos ginásticos principalmente o Francês. Góis Junior e Simões (2011), nos dizem que além da compreensão da higienização da população contido nos métodos ginásticos, um dos fatores que marcou a história foi eugeniização da raça.

No início do século XX, o caráter médico-higienista do Brasil tinha como objetivo melhorar as condições de vida da população, na mudança de hábitos, visto que doenças começaram a proliferar. A intencionalidade na verdade dessa melhoria de costumes era que a população torna-se mais ativas e que por consequência renderia mais na produção de trabalho alimentando o sistema econômico da recém republica.

O fato é que, a miscigenação de raças era um fator mal visto internacionalmente (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011). Portanto, uma vertente higienista tinha como objetivo a eugeniização da raça, pois para esses teóricos o branqueamento da população era a solução para os problemas do Brasil.

Esses teóricos atribuíam ao Brasil que a “raça negra” atrasava o país do ponto de vista intelectual, e o que o corpo relapso era uma herança dos negros do Brasil.

A valorização da homogeneidade racial é um discurso seguindo no Brasil, a heterogeneidade seria o mal [...] Essa linha adota a tese da inferioridade das raças brasileiras como motivo principal para o atraso. Nossa raça seria inferior segundo os deterministas, pois, na formação o elemento negro e o indígena possibilitariam, por suas características psicológicas negativas, pior desenvolvimento do povo (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011, p. 55).

Ou seja, a eugeniização da raça, ou pureza da raça já foi uma das vertentes que demarcaram a Educação Física ainda segundo os autores. O que podemos inferir é que elas deixaram uma herança bastante forte quando percebemos nas falas dos professores/as os determinismos da raça que são ressignificadas por discussão de valorização. A exemplo da apreciação da força da raça negra e da pouca anunciação da comunidade negra no fortalecimento intelectual da área da Educação Física.

Apontamos e defendemos nesse estudo que mediante o apresentado essas estratégias devem ser abolidas ou ser tratadas como mais afinamento, pois as mesmas se tornam fontes de criação de estereótipos e determinações raciais que podem torna-se mecanismos de manutenção de preconceitos raciais. Bem como apontamos um olhar atento ao que a Educação Física Escolar deve ter para confrontar os estereótipos nas relações étnico-raciais.

4.2.6 - (Des)conhecimento da Lei n. 10.639/03

Outro ponto achado nas falas dos professores/as que merecem atenção é o (des)conhecimento da Lei n. 10.639/03. Vejamos, quando perguntados como os professores/as conheceram a referida legalidade houveram respostas contraditórias e que mostram o pouco conhecimento da lei.

É **passado pra gente**, né, quando a gente faz reunião pedagógica mês de janeiro é passado pra gente que temos que incluir. (CP)

Não li a Lei toda, mas eu tenho conhecimento [...] Como eu falei, oficialmente passado pra mim nunca chegou. Mas a gente conversando com o pessoal, enfim... né. (CV)

Teve uma época que tinha realmente, um conteúdo transversal obrigatório, digamos assim, que a gente teria que trabalhar a questão afro. **Mas agora não é obrigatório**, pelo menos foi o que foi passado pra mim. Não é, o conteúdo transversal existe, mas não é mais o obrigatório que antes era “não, você tem que fazer esse conteúdo tem que ter”. Agora não é mais tipo, é transversal, você trabalha se der, se quiser, fica, ficou mais à vontade. Então assim, eu fiquei sabendo só em questão de formação essas coisas que tinha essa lei, que tinha essa obrigatoriedade, mas agora, também tá muito aquém, não tá mais. (RL)

Conheço. Não a fundo, porque como eu estava estudando por concurso eu tive que ler. E vi que, até uma faixa etária tem a obrigatoriedade de até um nível de ensino, **eu não lembro exatamente qual, tem a obrigatoriedade de ensino da cultura afro-brasileira nas escolas.** (LC)

Para essa reflexão adentramos nos pareceres da Lei em questão. De fato, os documentos não mencionam a Educação Física, contudo é sinalizado que as relações étnico-raciais devem estar presentes em todos os componentes curriculares, como traz o texto a seguir:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (BRASIL, 2004, p. 11).

A tônica da Lei n.10.639 é trazer a visibilidade do negro e discutir sobre as relações étnicas na sala de aula, tratando de diferentes perspectivas étnicas. O documento aponta que o reconhecimento, em especial do povo negro, remete na construção e na ocupação do mesmo na sociedade indo além do lugar periférico que ocupam. Entendendo que:

Sem a intervenção do estado, os afrodescendentes dificilmente romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça ao reger-se por critério de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios, para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 3).

Além disso, o documento traz em seu escopo, a reparação de um regime escravista que gerou políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população. Nesse sentido, a educação é entendida como local

transformador trazendo o entendimento de que a discriminação de qualquer natureza não brota da escola, contudo elas estão presentes e perpassam por lá. Se fazendo necessário para tal, políticas públicas que confrontem o racismo no âmbito escolar, portanto, cabe realçar a relevância da Lei nesse viés de confronto com a realidade e implementação da perspectiva de trazer outros horizontes científicos-culturais da educação nacional, e em especial na Educação Básica.

Do ponto de vista analítico, o núcleo de sentido dos pareceres da Lei é: enaltecer a produção de conhecimento para além do continente Europeu (educação eurocêntrica) o que promove a concepção e a promoção de outras culturas dentro da dinâmica na sala de aula. Segundo Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 255) a Educação Eurocêntrica repercute:

Nos currículos escolares que tomam a história da Europa como História Universal; no padrão de beleza hegemônico, que compromete a autoimagem daqueles e daquelas que não possuem os traços fenotípicos europeizados; no conhecimento considerado válido (científico/eurocêntrico) e no considerado senso comum (os saberes dos povos indígenas, africanos, e de todas as outras partes do mundo que não estejam baseados na racionalidade científica europeia); entre outros vários aspectos.

Nesse sentido, a Lei dialoga com a construção da ideia de uma Educação que seja pluriétnica, sendo edificada por diferentes etnias como a europeia, africana, asiática, entre outras que compõe o cenário nacional. Destarte, quando se aborda o ponto de vista para além da cultura europeia pode-se entender todo movimento dos bens materiais e imateriais da humanidade e sua memória histórica para além de um único prisma de análise e de concepções sobre a realidade ao redor.

Entretanto, salientamos que a intenção de ampliação e busca por visibilidade das relações étnico-raciais, em especial nos componentes curriculares de História, Literatura e Educação Artística, pode trazer por consequência um discurso de limitação do próprio objeto que é legitimado. Para melhor explicar esse ponto de vista refletimos sobre a seguinte questão: no documento há um direcionamento da discussão sobre as relações étnicas na sala de aula em todos os componentes curriculares, mas ao longo do parecer existe prioridade em três: História, Educação Artística e Literatura.

Ao defender que a Educação é construída sob uma ótica unicamente eurocêntrica que não amplia o foco dos currículos escolares para diversidade (cultural, social e econômica brasileira), o próprio documento aponta os componentes curriculares que são priorizados ao tratar desse conteúdo o que pode apoucar, assim, as inclusões dos espaços em que as relações étnicas possam estar presentes e a responsabilidade dos outros componentes perante essa discussão, a exemplo da geografia, física, matemática, que não foram citados no parecer.

Acrescentamos que uma das propostas desta Lei é qualificar a formação do/a professor/a diante toda uma estrutura de desigualdade racial e de racismo que inevitavelmente se faz presente na Educação Básica. Porém, estando os outros componentes curriculares ausentes nessa discussão pode ocorrer limitação desse debate étnico na própria formação docente de outras áreas para além da História, Literatura e Educação Artística, pois entendemos que se não há uma prioridade desses estudos na área em questão, não há uma capacitação para os/as professores/as de forma geral para lidarem com esses temas.

Se na prática pedagógica a realidade entra sem pedir licença, muitos conceitos que por vezes atendem a uma ordem preconceituosa se materializam no chão da escola, exigindo uma intervenção pedagógica que confronte e problematize tais situações.

A intenção é pensar numa educação que seja guiada não só por questões eurocêntricas, mas que dê prioridade a conhecimentos advindos de outras matrizes étnicas que perpassam por todas as esferas da Educação e principalmente dos elementos que compõe a Educação Básica.

Porém, sem a especificidade da lei, timidamente os outros componentes curriculares vêm tematizando os seus respectivos conteúdos com as relações étnico-raciais, como por exemplo, os estudos de Benite, Silva e Alvino (2016) que mostram a química como um espaço no qual as relações étnicas possam estar inseridas, ou também estudos de Costa e Silva (2016) que tematizam a matemática na problematização das questões étnico-raciais pelo viés da etnomatemática. Sendo assim, ratificamos a importância e a responsabilidade

de todos os componentes curriculares tematizarem em suas intervenções pedagógicas as relações étnico-raciais na perspectiva da superação de valores racistas bem como da valorização da matriz étnica africana.

Em suma, entendemos que a não categorização de outros componentes curriculares trazem as seguintes consequências: o empobrecimento da percepção do entendimento das relações étnico-raciais, diminuindo dessa forma a responsabilidade da produção de conhecimento de outras áreas do saber e de outros povos étnicos para além dos componentes curriculares supracitados. Visto que, a cultura não é estática logo a Cultura Afro-Brasileira também não o é. A cultura é produção constante do homem no meio em que o mesmo vive, portanto, o tempo todo se reinventa e se refaz.

E, neste caso, a Educação Física também apresenta uma riqueza étnico-racial através da produção de conhecimento, tais como os jogos, as lutas e as danças afro-brasileiras. A exemplo das danças, sejam elas postas no rol das danças populares (Coco, Maracatu, Afoxé, Danças dos Orixás, Moçambique, Macululelê, Samba, Congada, entre outras), ou nas danças da cultura de massa como Svingueira. Bem como dos jogos populares afro-brasileiros e as lutas, a exemplo da capoeira, sendo vista como dança, luta, jogo e esporte.

E pensando na Educação Física nesse contexto, inclui entender que área ainda trava uma luta para sair do lugar do tecnicismo e da visão puramente biológica que foi marcou por muito tempo a sua história. Castellani (1988) diz que a Educação Física no contexto histórico, contribuiu para o embraquecimento da população e na concepção de "eugeniização" da raça brasileira. Segundo autor:

Foi, portanto, para dar conta das suas atribuições que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancia importância, qual seja, o de criar um **corpo saudável, robusto e harmonioso** organicamente. Porém, ao assim fazê-la em oposição ao corpo relapso, **flácido** e **doentio** do **indivíduo** colonial acabou contribuindo para que "este corpo eleito representante de uma classe de uma raça, (...) servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a ele ligados (CASTELLANI, 1988, p. 33).

Mediante o apresentado, inferimos e ratificamos que conhecer a referida Lei é muito mais do que citar que ouviu falar em formações. Implica em dizer que conhece seus limites e possibilidades. O apresentado pelos professores/as sinaliza a falta de conhecimento sobre a temática e destoa que a Cultura Afro-Brasileira não se legitima na Educação Física Escolar pelo respaldo legal. Os professores/as não chamam pra si essa responsabilidade. Como por exemplo na fala de 'LC', afinal o dia da consciência negra é 20 de novembro:

É tanto que aqui vai ter em setembro **se não me engano**, a semana da consciência negra. (LC)

Percebemos desencontros sobre a percepção dessa Lei na sala de aula. Sabe-se que existe, mas não se sabe suas determinações obrigatórias e suas intencionalidades.

Mas mesmo com esses desencontros, a Educação Física vem fazendo um esforço muito grande, chamando para o debate essa referência na literatura. Porém, Moreira (2008, p. 28) diz que essa não responsabilização da Educação Física é um erro teórico afinal a ausência categórica da Lei implica o risco de manter na superfície as bases epistemológicas e metodológicas dos temas propostos.

Nesse sentido, admitimos nessa pesquisa a necessidade desse olhar para diversas matrizes étnicas do conhecimento afim de aprofundar o debate sobre as relações étnicas raciais na Educação Física.

4.2.7 Conteúdos de origem Afro-Brasileira: como os estudantes entendem?

Percebemos um outro ponto, os professores/as indicam que os estudantes gostam do trato dos conteúdos afro-brasileiros:

É tranquilíssimo e é ótimo, porque eles se sentem mais valorizados, inclusive né. (CP)

Eles, é acho que eles recebem bem de boa maneira. Eles não têm nenhuma subjeção. (LC)

Mas o professor RL salienta a dificuldade de trabalhar essa temática:

É bem difícil [...] Eles não admitem fazer qualquer coisa voltado para essa área, A gente pode até fazer uma, uma coisa

pequena. Que não diga que é aquilo, se a gente, se eu fizer alguma **coisa disfarçadas** eles conseguem fazer. Mas, se eu disser olha: “a gente vai trabalhar isso” eles já não querem. Eles ficam muito com o pé atrás, muitos não participam porque não querem nem experimentar.

Essa fala do professor “RL”, nos chama atenção por dois pontos: preconceito racial e coisas “disfarçadas”. Além do preconceito racial ser forte, a estratégia utilizada pela professora se remete a cobrir do está falando. Como ela mesmo diz: “se eles fizerem coisas disfarçadas eles conseguem fazer”. Parece-nos que a professora oculta alguns sentidos e significados da Cultura Afro-Brasileira para tematizar com os estudantes.

Nesse sentido pensamos, se ‘disfarçamos’ os temas de origem afro-brasileira de suas origens e suas matrizes ausentamos o debate que está inerente a eles. Isto é, mantemos os preceitos racistas em nossa sala e na sociedade.

Entendemos, como é sinalizado ao longo das falas dos professores/as que esses conteúdos trazem dificuldades no trato dos mesmos, principalmente em seu caráter de preconceito e intolerância religiosa, porém apontamos que a prática pedagógica deve ir de contra a tais movimentos e trazer para o debate sim da Educação Física sempre que possível. Nesse sentido, perspectivando uma Educação antirracista.

Também queremos chamar a atenção para outra fala que o professor “CL” faz:

Eles aceitam bem, né. As vezes assim, tem que dar umas cortadinhas por causa das brincadeiras, né. Mas assim, da forma que eu coloco assim eu tento não dar aquele ar de como posso dizer... **exagerado**. Como se fosse uma superproteção né, querendo colocar o sei lá, o **negro como coitadinho**, né. Tem algumas coisas que eu não concordo com algumas propagandas. Eu tento botar em uma igualdade. Mostrando que tem os mesmos direitos mas não aquela **história do coitadinho**. Ai eles aceitam bem.

Esse termo “coitadinho”, se repete algumas vezes ao longo da entrevista.

Não colocando como **coitadinho** mas como o contrário pra ele entender que ele pode chegar independente de ser negro, mulher, enfim o que for.

Acreditamos que esse termo que o professor utiliza é para falar sobre o vitimismo que enfrenta os movimentos sociais. Esse vitimismo, caracterizado pelo professor, são correntes que afirmam que os movimentos sociais e suas lutas são exageradas e como se as pessoas “se fazem” de vítimas.

Este professor sinalizou inúmeras vezes sobre o preconceito racial em suas falas, mas também coloca à margem um certo tipo de superproteção exposto na sua fala e tenta pôr em pé de igualdade todos em suas aulas, tendo em vista que o mesmo não corrobora com as todas as pautas de lutas conforme diz em uma frase: “não concordo com algumas propagandas”.

Achamos importante sinalizar a percepção de diferentes olhares sobre as relações étnico-raciais, mesmo que o professor/a não corrobore com tudo que é exposto sobre a Cultura Afro-Brasileira e o movimento negro. Ainda assim, o mesmo tematiza em suas aulas e faz críticas em sua prática pedagógica.

4.2.8 Das entrevistas a materialidade da prática pedagógica.

Ao fim das análises das entrevistas, percebemos movimentos conflituosos, diferentes olhares e diversos delineamentos teóricos sobre o mesmo fenômeno. Ratificamos o esforço dos professores/as com o trato da Cultura Afro, mesmo que faltem subsídios teóricos que dê melhor esclarecimento sobre as relações étnico-raciais.

A Educação Física Escolar vem sim trabalhando com tal referência a partir de um prisma bastante em comum: a educação antirracista.

Percebemos que mesmo sem respaldo da Lei n. 10.639/03 os professores/as inserem esses conteúdos em suas práticas. A Educação Física Escolar diante as contradições vêm puxando o debate das relações étnico-raciais, vem se responsabilizando através de tantos percalços como o receio do trato da religião, a falta de referência para área e até as formações que debatam sobre tal temática.

E diante do exposto, foi com esse arcabouço crítico que fundamentamos nosso olhar para o campo. Onde é sinalizado entraves, conflitos e esforços.

4.3 – Nas observações: realidade e diferentes olhares.

Adiante temos como objetivo explorar de forma criteriosa os dados advindos do campo. Nas observações das aulas, na dinâmica professor-estudante e estudante-estudante afim de entender a disposição das relações étnico-raciais na realidade escolar.

4.3.1 – Organizações Iniciais

Em nosso estudo, para a observação selecionamos os professores/as que estavam tratando em sua aula com os conteúdos de origem Afro-Brasileira. Nossa observação começou ao fim das entrevistas, no segundo mês do terceiro bimestre (setembro) do ano de 2017.

A partir dos professores/as entrevistados apenas 1 (um) professor o “LC” estava trabalhando com o conteúdo de matriz afro-brasileira, sendo ele a capoeira. Logo, nossas observações começaram no dia 14 e setembro e findaram dia 30 de novembro como final do semestre letivo de 2017.

Inicialmente o professor nos sinalizou que a Feira de Ciências da escola iria abordar o tema “Preconceito” que o mesmo era padrinho⁴² de uma turma: o 7ano A. Portanto, esse foi o critério de seleção para a observação exclusiva dessa turma.

O 7ano A tinha duas aulas de Educação Física em diferentes dias da semana, uma na terça-feira pela manhã das 11:10 às 12:00 e a outra das 7:30 às 8:20 da manhã. Nossas observações foram guiadas pelo roteiro de observação Apêndice (03). O tema relacionando a Cultura Afro-Brasileira findou-se no dia 10/10 na avaliação final do semestre.

No quarto bimestre o professor começou a discutir sobre Esportes de uma maneira geral, mas não atrelado a Cultura Afro-Brasileira, porém optamos por continuar as observações afim de entender como após os debates sobre as relações étnico-raciais tal tema se manifestou nos outros conteúdos ao longo da dinâmica da sala de aula. Montamos uma estrutura de roteiro de ida as observações que pode ser vista no apêndice 04.

⁴² Professor que orienta o trabalho das turmas.

A escola observada não possui espaços formais para a Educação Física, a exemplo de quadras e entre outros afins. É uma escola pequena que comporta 200 (duzentos) estudantes distribuídos nos turnos da manhã e da tarde.

Ainda sobre esse local, a mesma só oferece o ensino fundamental no II segmento em turno regular. A escola dispõe de um pequeno pátio na frente, e em seu interior existe o refeitório que é relativamente grande e ao mesmo tempo tem uma espécie de palco, o qual o professor sinalizou ser por vezes utilizado em momentos festivos na escola, como festas de culminância ou até gincanas.

A mesma é localizada em um bairro popular do Recife, situado como já sinalizamos na zona norte da capital e de dependência administrativa estadual. A escola possui: laboratório de informática e salas de leitura.

Nossa observação nessa turma, se deu a partir da observação participante como já caracterizada na metodologia desse estudo. O professor nos deu o aval para fazermos os questionamentos e intervenção em debates com os estudantes no movimento da aula.

Mesmo solicitando frequentemente ao professor os seus planos de aulas, não tivemos acesso aos mesmos. O objetivo da aula assim como as outras informações foram acessadas ao conversar com o professor. Os recursos utilizados ao longo das aulas foi um aparelho de som e giz de quadro negro.

As ferramentas metodológicas utilizadas pelo professor para falar sobre as relações étnico-raciais se deram a partir do trato do conteúdo capoeira e a Feira de Conhecimento sobre o tema geral “Preconceito”. Já as estratégias didático-metodológicas foram aulas expositivas com vivências de atividades práticas.

4.3.2 As aulas e suas estruturações dinâmicas.

Na turma do 7 ano A, tem um contingente de cerca de 24 (vinte e quatro) estudantes frequentando, mas a média de presenças foi entre 20 (vinte) e 21 (vinte e um) estudantes. O professor em todas as suas aulas de forma didático-metodológica retomava sempre o que foi trabalhado na aula anterior.

No que cerne a Cultura Afro-Brasileira, aos longos das aulas a capoeira foi trabalhada sob os seguintes temas:

- Como surgiu a capoeira: ressaltado a luta dos escravos pela resistência e liberdade;
- Porque em um dado período na história do Brasil sua prática foi proibida; ressaltando que a capoeira era entendida como algo que trazia desordem e quem o praticava era taxado de vadio e indolente;
- Tipos de Capoeira existentes e suas diferenças: Angola e Regional. Tomando como referência os estudos de Mestre Pastinha e Mestre Bimba, respectivamente;
- O movimento nacionalista do Estado Novo de Getúlio Vargas ao tratar a capoeira como símbolo patriótico do Brasil;
- Ensino da Ginga e golpes iniciais.

Foram esses temas envoltos nas aulas. Quando começamos a observar as turmas, o tema da capoeira já estava sendo vivenciado. Isto é, nossa observação começa no meio para o fim do trato do conteúdo de um total de 4 (quatro) aulas de capoeira, começamos a observar a partir da 3ª.

4.3.2.1 Perspectivas que o professor aborda os conteúdos afro-brasileiros.

As aulas de capoeira foram divididas entre teóricas e práticas a partir do planejamento do professor. Nas aulas teóricas o professor falou do contexto de nascimento da capoeira de forma geral e os entraves que a capoeira passou ao longo do contexto histórico, segundo as informações concedidas pelo mesmo.

No início das nossas observações fomos diretamente a prática, onde as aulas foram realizadas no pátio em frente ao colégio e os estudantes ficavam em uma grande roda. Como recurso material, foi utilizado um som com músicas de capoeira e giz de quadro negro.

Percebemos inicialmente a agitação dos estudantes em fazer a aula prática em detrimento do pouco espaço físico da escola, as aulas de cunho mais prático tinham um pouco mais dificuldade em seu cumprimento.

Em uma grande roda o professor ensina passos básicos da capoeira. Em uma conversa informal o professor sinaliza que tem pouco contato com conteúdo por isso se limita a ensinar a ginga e os passos básicos giratórios. Para ensinar a ginga da capoeira, o professor entregou giz aos estudantes para que eles pudessem fazer três círculos no chão em formato de triângulo.

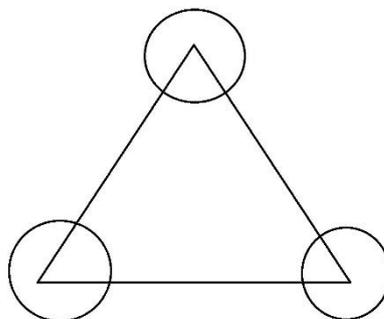


Figura 2 - Figura desenhada no chão pelos estudantes.

A dinâmica era seguinte, os alunos tinham que pisar dois círculos de baixo com os pés. E ficar revezando o círculo das pontas com um dos pés. E assim estariam fazendo a ginga da capoeira. O professor ensinou essa dinâmica sem a música e depois com a música.

A partir da evolução dos estudantes na atividade ele introjetava novos desafios como: Tentar proteger o corpo (montar uma guarda) ao mesmo tempo que conversando com os estudantes, sobre porque era importante manter a guarda.

Na primeira aula que observamos foi ensinada a ginga e o golpe chamado de benção⁴³. Na segunda aula ainda nessa dinâmica, foi feito o resgate da ginga e da benção, e foi ensinado o golpe chamado negativa⁴⁴.

Percebemos que é um conteúdo que chama a atenção dos estudantes, principalmente por ser um conteúdo que tem uma matriz na luta. Inclusive é essa abordagem que o professor dá a capoeira, o trata unicamente pelo viés da luta. O que em nossa análise não trata das dimensões da dança ou do

⁴³ Chute que empurra o adversário. Não se golpeia, apenas a empurra com a sola do pé.

⁴⁴ É uma posição para se esquivar ou atacar e a origem de muitos outros movimentos. É praticamente uma forma de se esquivar dos chutes, mas é realizada como um movimento estético de transição. Flexione-se sobre uma perna e dobre a outra para trás. É importante que mantenha o glúteo sobre o calcanhar. Apoie no chão a mesma mão da perna que está flexionada para se equilibrar e, com o braço oposto, proteja o rosto.

jogo na prática da capoeira torna o conteúdo de certa forma limitado, afinal a capoeira tem sentido e significado para diferentes eixos da Cultura Corporal.

Em prosseguimento, nenhum estudante ficou de fora da atividade, todos se motivaram a fazer. Percebemos nos meninos uma certa empolgação maior se comparado com as meninas.

No meio das atividades, o professor sempre introjetava a questão histórica para eles sobre a capoeira ser resistência do povo escravo. E os meninos gostavam bastante inclusive eles brincavam na aula. Segundo um estudante do 7^a:

Quero ver capitão do mato me **pegar agora**.

Percebemos que a discussão sobre resistência as lutas dos escravos deixam os mesmos atraídos pelo conteúdo. A questão histórica chama atenção dos mesmos nesse possível encantamento.

Mas chamo a vigilância no seguinte dado, o encantamento pela capoeira fica evidente, porém percebemos que a sedução que esse conteúdo traz é por ser uma luta. Por exemplo, no final nas sínteses avaliativas questionados sobre a importância do estudo da capoeira estudante respondeu o seguinte:

Eu acho importante porque é luta e é importante a gente saber os golpes para se defender na rua. (Estudante do 7 ano A)

Ainda nos parece notório a dificuldade de desvencilhar a luta e briga. Discussão essa que não foi feita na prática nem diante a fala do estudante.

Em nossa análise, por mais que o professor tematize a capoeira e ainda sim respaldado na história desse elemento a questão de ser uma luta chama mais atenção. Não a questão histórica da capoeira de fato.

Porém, ressaltamos também que o tema inseriu neles mesmo que minimamente uma percepção sobre a escravidão e resistência do povo negro a partir da fala do professor.

Apontamos nesse sentido que o trato da dança e do jogo nesse contexto poderia ter ampliado a visão dos estudantes sobre esse elemento e sobre a própria historicidade da capoeira bem como uma herança da Cultura Afro-Brasileira.

Entendemos que mesmo com poucas aulas ministradas para esse conteúdo a sua prática destoou nos estudantes um certo tipo de curiosidade

sobre o tema, que segundo eles no fim da aula gostaram bastante, e foi notário também enquanto eles praticavam.

Indicamos que tematizar a capoeira contribui nesse aspecto de percepção dos estudantes sobre suas origens e sobre a própria história do Brasil. Porém, ressaltamos que esse deve ser feito a partir da contemporaneidade atrelando a realidade dos estudantes.

Problematizar nesse sentido é o principal viés de que a capoeira como conteúdo da Educação Física Escolar pode promover uma reflexão e nova ação da realidade dos mesmos. Em nossa análise, a construção histórica capoeira é crucial, porém ao fazê-la deve ser atrelado sempre na construção social do Brasil na atualidade e logicamente dentro das objetivações dos ciclos e segmentos educacionais. Como exemplo, mesmo a capoeira sendo liberada no governo de Getúlio Vargas e sendo entendida como um símbolo patriótico brasileiro, será que hoje essa manifestação é bem vista na sociedade e sua prática liberada em todos lugares? Será que a escravidão realmente foi abolida? Será que a ideia de a capoeira por ser fruto do povo negro ainda é vista como inferior em alguns setores da sociedade?

Essas questões tocam na ferida quando tematizamos os conteúdos de matriz Afro-Brasileiras, mas elas não podem se ocultar quando vivenciadas, pois uma volta a prática social deve ser munida de criticidade para o enfrentamento das desigualdades da realidade a qual estamos inseridos.

4.3.2.2 Feira de Conhecimentos: Preconceito em discussão

Na feira de conhecimentos que a escola organizou, cada professor e respectivamente suas disciplinas ficaram responsáveis por um tema que abordassem o preconceito. O professor de Educação Física selecionado ficou responsável pelo 7 ano A, onde a turma teria que elaborar trabalhos envoltos da Educação Física.

A turma dividiu-se em 4 (quatro) grupos com temas escolhidos pelos estudantes:

- Somos Iguais: Racismo no Esporte;



Figura 3 - Grupo 1: Somos Iguais (Camisa)



Figura 4 - Grupo 1: Somos Iguais (Mural).



Figura 5 - Grupo 1: Somos Iguais (brinde)

- Grupo 2: Igualdade de Gênero;



Figura 6 - Grupo 2: Igualdade de Gênero (Equipe)



Figura 7 - Grupo 2: Igualdade de Gênero (Maquete)

- Grupo 3: Discriminação na área da Educação Física: Não ao preconceito;



Figura 8 - Grupo 3: Discriminação na área da EF (Equipe).



Figura 9 - Grupo 3: Discriminação na EF (Maquete).

- Grupo 4: Preconceito contra as Pessoas com Deficiência.



Figura 10 - Grupo 4: Preconceito contra a pessoa com deficiência (Equipe e Maquete).

Inicialmente percebemos o esforço tanto do professor que orientou o processo quanto dos estudantes que deram cumprimento com primor aos temas. Percebemos a utilização de recursos como cartazes, maquetes, lembrancinhas, camisas padronizadas, entre outros.

O professor sinalizou, inicialmente, que ele foi o responsável em elaborar os textos que os estudantes apresentaram. O mesmo nos afirmou que os estudantes sentiram dificuldade em construir sozinhos os textos dos temas, e também nos disse o que a produção dos estudantes estava frágil.

Acreditamos que mesmo que os estudantes tenham dificuldade de elaborar os textos seja pela densidade do assunto ou outro impedimento, acreditamos que este era o momento do professor intervir e construir com os mesmos os textos até para superar tais dificuldades. Em suma, apontamos esse momento pode ter corrido o risco de não problematizar com eles sobre o preconceito, afim da elaboração das suas próprias análises sobre o tema.

Prosseguindo as análises, percebemos que de uma forma geral, os estudantes abordam criticamente os temas e sinalizam o cuidado ao falar da existência do preconceito alavancando o viés da igualdade.

Nesse movimento, percebemos que o eixo central foram as consequências do racismo e do preconceito em suas diversas faces. Foi esse viés que a Cultura Afro-Brasileira adentrou na discussão.

Ao falar sobre preconceito racial, percebemos a afinidade maior em tratar o futebol. Os dois grupos que expuseram sobre o preconceito racial falaram especificamente sobre futebol de alto rendimento.

Quando fomos as análises da literatura na pesquisa bibliográfica, nos artigos científicos, identificamos o futebol e a capoeira como temáticas mais debatidas na área da Educação Física. Assim como apresentado na produção do conhecimento, na prática pedagógica esse movimento também aconteceu.

O futebol mesmo não tendo sua gênese de nascimento na cultura afro, no Brasil ele é bastante recorrido ao se tematizar sobre preconceito. Acaba se tornando um conteúdo atrelado a matriz Afro-Brasileira quando olhamos para a Educação Física em virtude de casos de racismo ou em discussões sobre a miscigenação racial como já nos referenciamos.

Nesse interim de discussão sobre o preconceito racial, percebemos nos estudantes o cuidado de falar sobre tal temática. Percebemos que para eles é um tema bastante delicado.

Vejamos, quando questionados sobre a importância de se falar e combater o preconceito racial uma aluna do 7 ano A respondeu:

Eu acho importante falar sobre o preconceito racial porque temos que acabar. O preconceito gera **depressão**.

Essa mesma aluna em outros momentos do dia volta a se referir a depressão como uma consequência ruim do preconceito.

No dicionário da saúde, a *depressão*⁴⁵ no sentido patológico, em relação aos sintomas, há presença de aflição, pessimismo, baixa autoestima, que aparecem com frequência e podem combinar-se entre si. A partir do exposto pela aluna a partir do tom de seriedade e a adjetivação utilizada, entendemos que o preconceito racial acarreta, para ela, um grau de tristeza muito forte para quem sofre. Argumentação esta que entra em consonância com que Ferreira e Camargo dizem (2001, p. 85):

A partir do processo de desqualificação da pessoa negra, aqui já apontado, é comum os afro-descendentes absorverem as

⁴⁵ Dicionário de saúde. Disponível em: <http://dicionariosaude.com/significado/d/> Acesso em: 2 de fevereiro 2018.

crenças e valores da cultura branca, considerada superior, inclusive as associações entre 'branco-positivo' e 'negro-negativo' [...]. Em decorrência, tendem a desvalorizar o mundo negro, ou mesmo considerá-lo insignificante para suas vidas. Das várias situações favoráveis à manutenção das distorções a respeito de suas matrizes negras, já analisamos brevemente a função da educação formal. Os efeitos psicológicos provocados por esses processos são, [...], que as pessoas tendem a apresentar autoconceito e auto-realização pobres, baixa auto-estima, alta ansiedade e depressão.

Falar sobre o preconceito, e suas diversas faces é tema denso em qualquer segmento educacional ou idade. Os estudantes que apresentaram tal trabalho já tinham tom de seriedade. Há que se ratificar que são crianças com aproximadamente 11 (onze) e 12 (doze) anos e que tratam o preconceito de forma crítica. Além disso, a fala dos mesmos também carrega as experiências de vida de cada um, o que nos faz problematizar sobre a realidade que essa aluna vive para ratificar a depressão com tanta veemência.

Ainda sobre o questionamento que fizemos na exposição dos grupos, outro estudante respondeu:

Ninguém pode julgar ninguém pela cor. **Não pode tratar como um animal.** Não pode julgar ele.

Na fala dos estudantes em especial do grupo 1, que falou sobre o preconceito no futebol cujo nome do grupo foi "Somos Iguais". Em suas falas eles citaram que o xingamento mais utilizado foi o de "macaco". Quando esse estudante se refere ao "não pode tratar como animal" ele se refere ao termo já citado. Para o estudante, ao se chamar de macaco trata-se as pessoas como bichos o que para ele não se pode fazer.

Notamos nesse sentido a atualidade das discussões do preconceito racial atrelado com o futebol. Nesse movimento, outro estudante responde:

Ser mais escuro não tem que sofrer racismo. Temos que lutar contra o racismo. **Tem que acabar logo com o racismo.**

Como já sinalizamos os estudantes estudaram os textos na exposição das falas, mas quando foram questionados e problematizados por pessoas que assistiram, percebemos que o tom da fala e as respostas diferenciaram do exposto.

Notamos com a simplicidade das falas dos estudantes que suas respostas partiam da individualidade de cada um deles, ou seja, sua cosmovisão e experiências de vida.

Na forma da fala, percebemos que o tema sobre o preconceito seja racial ou contra mulher ou pessoa com deficiência como elucidados pelos grupos é algo que está presente na vida deles e os mesmos tem ciência da superação de tais entraves. Percebemos a recorrência do termo “igualdade” na fala de todos os grupos. Em uma das passagens das falas dos grupos, a equipe – 3 “Discriminação na área da Educação Física: Não ao preconceito” foi dito o seguinte:

A Educação Física Escolar tem muito preconceito para superar em busca da igualdade.

Mas quando questionados sobre a importância de lutar contra o preconceito um estudante respondeu:

As pessoas podem ser melhores com as outras.

Por mais que caíamos no vício que nos é introjetado de pensar que “casos de preconceito racial são raros de acontecer na prática pedagógica”. As falas dos estudantes demonstram que esse assunto eles já têm um certo tipo de fundamentação para além do proposto pela feira de conhecimentos.

Pois, o preconceito racial existe sim no Brasil, está presente nas casas, parques, escolas, festas, igrejas e entre lugares que os estudantes frequentem. O fato da feira de ciências ter tematizado sobre o preconceito na Educação Física abre os espaços para os estudantes se questionarem sobre posturas perante a sociedade e instigaram os mesmos para lutar por uma sociedade livre de preconceito. Além disso, fizeram-no desabafar mesmo que involuntariamente sobre suas realidades de vida.

Para além de um trabalho para nota, os estudantes demonstraram interesse e criticidade ao falar sobre o tema. Entendemos que esse movimento pode vir a voltar a prática social deles, na maneira de ver a sociedade e nas suas relações pessoais.

De forma geral, percebemos que a Cultura Afro-Brasileira entra em questão na perspectiva do trato preconceito envolto a ela. Apontamos a importância de se debater com os estudantes sobre tais temas, visto que na

prática pedagógica percebemos a materialidade da discussão. Materialidade esta que pode ser vista nos mínimos detalhes: como camisas padronizadas, maquetes e lembrancinhas ou na forma de se debater e a preocupação por lutar pela igualdade social.

Notamos que mesmo que o professor na prática tenha de certa forma imposto o texto para os estudantes falarem, os mesmos fizeram suas sínteses analíticas a partir das suas singularidades. Acreditamos que a principal contribuição desta feira de conhecimento foi proporcionar a problematização dos mesmos diante do tema e as possíveis mudanças de posturas perante as relações sociais, isto é, a intervenção na realidade. O que pode ser visto, na prática social deles como discorreremos com mais clareza a frente.

4.3.2.3 – Gincana Escolar: problematização e preconceito.

Dos dias 16 a 20 de outubro aconteceu a gincana da escola. Cada turma da escola ficou com uma cor. As turmas da manhã só podiam jogar com a turma da manhã e conseqüentemente as turmas da tarde só podiam jogar com as turmas da tarde.

A gincana basicamente se dividiu em jogos, dança e esporte. E era realizada nas últimas aulas do dia no horário das 10:20 às 12:00 horas. Como já afirmamos o espaço da escola era bem pequeno, e as modalidades esportivas ficaram limitadas a poucas atividades. O dia 19 de setembro foi o que observamos a gincana, visto que nosso turno de observação eram das 11:10 as 12 horas.

A gincana ocorria no pátio onde os estudantes jogavam vôlei masculino e as alunas dançavam informalmente no espaço de culminância da escola. Nossa observação caminhou entre esses dois espaços. Além disso, o professor de Educação Física que era o principal organizador da gincana solicitou nossa ajuda para consecução da mesma nesse período de tempo.

No mais, percebemos os estudantes jogando com muita descontração e também muita rivalidade. Os estudantes do 7 ano A jogavam pela cor vermelha e estavam com blusas da cor e tinta no rosto.

As meninas dançavam no espaço de culminância da escola no desenho informal, enquanto professores/as das outras matérias observavam. E o

professor de Educação Física apitava os jogos dos meninos. E um movimento aparentemente normal de gincana ou jogos escolares. Os jogos foram divididos por gêneros, ou seja, as meninas jogavam com as meninas e os meninos com os meninos.

Mas de fato, o que nos chamou a atenção foi o movimento de avaliação da Gincana realizada no dia 24 de outubro de 2017.

O professor inicialmente fez uma roda e solicitou que os estudantes se sentassem na mesma. Assim começou chamando a atenção dos mesmos sobre o que aconteceu ao longo da semana perguntando a eles o que aconteceu que “não foi legal” durante a semana.

De antemão afirmamos que a turma é agitada, mas também bastante participativa na hora dos questionamentos. No momento que o professor começou a problematizar houve um silêncio inicial e então percebemos que os estudantes estavam de certa forma tímidos de falar.

O professor então puxa o debate mais uma vez, afirmando que houve uma briga na gincana e questionando os estudantes se isso era uma atitude saudável. Aos poucos eles começaram a falar sobre a briga entre um estudante dessa turma e um outro de turma diferente.

Eles questionaram a atitude dos demais estudantes, mas sinalizaram que os meninos foram xingados. Um outro também falou:

Professor também me xingaram. **Acho que sofri preconceito.**

Esse estudante é um dos mais brincalhões da sala, mas é o que chama a atenção por ter falado em tom sério. O que fez todos pararem com as brincadeiras e prestarem a atenção. Outra estudante falou:

Mas você também xingou outras pessoas, não vou mentir.

Quando questionados sobre os xingamentos muitos brincaram, mas o estudante que afirmou sofrer preconceito ainda continuava sério. Disse que foi chamado de **gordo e de negro** por um estudante de outra turma. Disse também que não revidou porque queria continuar jogando mas xingou-o também.

Nesse movimento, outros estudantes começaram a se manifestar também dizendo que foram xingados e dizendo que xingaram. Alguns disseram

que não xingaram e outros disseram que não foram xingados. A estudante citada anteriormente falou de novo:

Eu também xinguei professor sei que é preconceito mas todo mundo faz. Nessa sala todo mundo fez.

Percebemos que o tom da fala da aluna não tinha vergonha ao falar do assunto afirmando com veemência.

Nesse movimento, problematizei: “Se é ruim ser xingado, porque a gente xinga?”. A estudante continuou afirmando que fazia, que não gostava, mas fazia:

E eu vou deixar falarem de mim é? Eu xingo mesmo.

O professor ainda chama a atenção fazendo a discussão voltar para o que foi debatido na feira de conhecimento. Outras estudantes disseram que os meninos as menosprezavam porque elas eram meninas e estavam jogando futebol. O professor também tentou discutir com os estudantes as implicações dos xingamentos, alertando-os para o que os mesmos tinham falado na Feira de Conhecimentos.

Entendemos que há pontos-chaves nesse movimento de avaliação da Gincana. Percebemos a materialidade das discussões sobre preconceito. Percebemos que os estudantes sabem o que é, identificam os fatos e sabem das suas consequências. Por um momento a mesma aluna que falou sobre preconceito e depressão falou mais uma vez sobre isso.

Mas de fato nos jogos ou nas aulas de Educação Física, em especial nessa gincana, a principal forma de atacar é desestabilizar o adversário através do “xingamento”. E os xingamentos são carregados de ‘chagas sociais’.

Para o estudante supracitado, ser chamado de “negro” é um xingamento. Pensamos na dubiedade disso. Primeiramente ratificamos a postura séria e envergonhada, além dele ter entendido “negro e gordo” como xingamento, a pessoa que disse também sabia que “negro e gordo” era para ofender.

Isto é, em especial o termo “negro” ainda é sinônimo de ofensa. Em alguns momentos o termo negro pode ser utilizado como carinho ou não. Por isso é necessário sempre estarmos de olho no contexto.

Domingues (2007), ao falar sobre a história do movimento negro nos diz que no período colonial o termo “negro” era usado para ofender os escravos. A classificação de ser negro, era para injuriar pois era tido como um defeito algo que era inferior. Ainda de acordo com o autor, nos últimos anos (nas décadas finais do século XX) o movimento negro lutou em favor da valorização do termo negro tirando-o desse local de ofensa e qualificando-o. Esse movimento também já acontecia no cenário internacional como é o caso da campanha norte americana “Black is Beautiful”⁴⁶.

Nos parece que mesmo com tanta intensificação de luta para desconstruir esse local onde ser negro é premissa de ser inferior, ainda pode-se ver resquícios deixados de suas heranças racistas. Para os estudantes (quem xingou e quem foi xingado) ser negro é defeito.

É nesse movimento, que o nosso estudo ganha fôlego ao dizer: a cultura negra deve sim ser tematizada na escola por dois motivos: a) pela rica produção cultural brasileira, que entrelaça história e resistência a cultura negra; b) o seu trato leva a valorização de quem tem matrizes diretas ou indiretas negras o que pode culminar como consequência na erradicação do racismo em qualquer ambiente social.

Nesse contexto, chamamos a atenção para outro ponto de análise, a postura do professor diante desta discussão. Percebemos que o professor puxa o debate com os estudantes e problematiza sobre preconceito e racismo. Entretanto, é notório também que durante tal dinâmica ele por momentos se sente surpreso, visto que em ocasiões que chamaríamos como cruciais, que foram as falas dos estudantes sobre os xingamentos, o professor não soube dialogar ou tratar a temática. Em especial na fala do estudantes que foi chamado de ‘negro e gordo’.

Diante a isso, nos problematizamos: será que a formação de professores/as vem dando conta do debate sobre os preconceitos e suas diversas faces, em especial os docentes em Educação Física?.

⁴⁶ Criado nos anos 1960 por ativistas, artistas e intelectuais negros nos Estados Unidos da América o movimento Black is Beautiful lutou contra a ideia de que as características naturais dos indivíduos negros como o nariz, a cor da pele, o cabelo e outros traços fossem associados ao feio (SILVA; BRITO, 2017, p. 84).

Dentro da Educação Física Escolar encontra-se as grandes oportunidades de levantar os questionamentos pertinentes a questão sobre igualdade racial. Porém, o professor deve ter o mínimo de embasamento para lidar com a dinâmica da realidade.

Tantos nos questionários, quanto nas entrevistas os professores/as declararam casos de preconceito racial, a maioria sinalizou que já vivenciou em suas práticas. E na observação também vimos essa dinâmica acontecer, mas não vimos uma problematização que confrontasse diretamente tal prática.

E nesse contexto, apontamos uma possível lacuna: formação de professores/as. Acreditamos que as formações universitárias dos professores/as devem ter discussões mais aprofundadas sobre as relações étnico-raciais.

Como sinalizado nas entrevistas, os professores/as não têm uma referência base que trate do assunto, o que em nosso análise gera um certo desencontro no trato do assunto e na não preparação dos mesmos para realidade. Lógico que haver possíveis lacunas na formação de professores/as não pode ser utilizado de alibi para o professor individualmente não se qualificar.

Muito mais que ser incluída no currículo as questões étnico-raciais devem possibilitar e dar aparato docente para sua implementação. Porque quando trabalhamos com a cultura negra podemos colocar o estudante em posição de protagonismo, entendendo que não tocar nessas questões é deixar de tratar das feridas sociais, conforme afirma Bins (2015, p.131):

Compreendendo o corpo e movimento como produtor de sentidos e significados entendo a Educação Física precisa através dos mesmos produzir outros sentidos e significados que favoreça a formação de sujeitos menos preconceituosos.

4.3.2.4– No caminhar das outras aulas.

Ao caminhar dos conteúdos que se seguiram não foi vivenciado com tanta intensidade o debate sobre as relações étnico-raciais. Por horas eram comentados sobre a questão do preconceito-xingamento-*bullying* nas aulas de Educação Física.

Percebemos que a questão do preconceito de forma geral marcou a prática deles que por vezes saiam tais comentários nas aulas de esportes:

Cuidado isso é preconceito, viu.

Ou

Todo mundo é igual aqui. Tem isso não.

Por horas essas afirmações saiam em tons jocosos, mas sempre saiam ao longo das aulas. Percebemos que os estudantes trouxeram para realidade deles a questão do preconceito nas aulas. O que em nossa análise é um ponto que qualifica ainda mais as aulas de Educação Física Escolar.

Também ratificamos que o debate sobre as relações étnico-raciais também poderia ser feito nas aulas de outros conteúdos da Educação Física escolar, como os esportes, mas tanto o handebol quanto o basquete limitaram-se a vivência das técnicas e histórias.

4.3.2.5 – Nas observações: uma análise necessária

Por fim, diante a todas as observações analisadas percebemos que a realidade da Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física Escolar apresentou-se em diferentes perspectivas. Identificamos que é um tema que adentra na sala de aula sem pedir licença, seja pelas vivências dos estudantes seja pelos conteúdos programáticos.

Percebemos que a Capoeira necessita ser tematizada a partir da contemporaneidade, afim de criar novos sentidos e significados da Cultura Afro-Brasileira. Afinal, a cultura é dinâmica e a Cultura Afro-Brasileira também.

Inferimos também que o debate sobre preconceito racial é imprescindível em todos os segmentos educacionais. Afinal é um debate que parte da vivência deles se fazendo presente na prática pedagógica. Nesse movimento coligimos que a Cultura Afro-Brasileira deve ser tratada tanto no viés da valorização da mesma quanto no confronto de práticas racistas dentro da escola.

AMANHÃ VAI SER OUTRO DIA⁴⁷

Por fim, chegamos nas considerações finais. Mas não é com o intuito de finalizar, e sim no sentido de causar inquietude e abrir novos espaços para pensar sobre a referida temática. Isto é, esse trabalho não está acabado. Nesse momento temos o objetivo de refletir e analisar algumas aristas expostas durante esse percurso de estudo.

Nosso horizonte de pesquisa teve como o norte pensar na igualdade racial brasileira. Uma igualdade racial que concomitantemente tivesse como mira uma perspectiva de justiça social à todos os que compõem esse país. E nesse sentido olhamos para a formação humana: a Escola e nela a Educação Física.

Assim, recuperamos a problemática que foi pedra angular para construção desse trabalho que foi entender: Como os conteúdos Afro-Brasileiros tem se materializado nas aulas de Educação Física nas escolas da rede estadual de ensino?

Para responder essa pergunta, oriunda do campo, nossa pesquisa também caminhou pela trilha da pesquisa bibliográfica e documental. Ao entramos na realidade, dialogamos com as categorias empíricas as quais nos permitiram entender como se dá as relações étnico-raciais em aulas de Educação Física.

A pesquisa bibliográfica, nos revela que a realidade é constrangedora quando nos mostra que a exclusão, o preconceito racial e as desigualdades ainda são protagonistas no cenário brasileiro.

Seja na literatura ou em documentos ou até mesmo no chão da escola não há o que contestar sobre o fato de que o povo pobre, e em especial o povo negro, ainda é marginalizado, ao ponto de que sua cultura também é menosprezada e injuriada. Ou seja, a pobreza tem cor, condição social e ocupa os lugares mais esquecidos e/ou ocultados desse país.

⁴⁷ Trecho retirado da música “Apesar de Você” do Cantor e Compositor Chico Buarque. Lançada no ano de 1978.

Nesse cenário é que nossa investigação entra na escola. A Educação como um lócus de formação humana, torna-se por hora reflexos da disputa de poder presente na dinâmica da sociedade.

A escola, nesse movimento tanto pode conservar valores, mas também pode emancipar. Recuperando os dados, percebemos que a escola preza por moldes tradicionais, ainda preza pelo competitivíssimo e tecnicismo, mas que frente a essas amarras ela já vem mostrando a passos fortes a gana por galgar e superar esse processo.

As palavras como inclusão e transformação começam a ganhar seu fôlego numa perspectiva de luta e de igualdade social. Podemos ver isso com clareza tanto na literatura quanto nos documentos oficiais que guiam a Educação de uma forma geral. As Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo, trazem em seu escopo a perspectiva de uma formação plena para uma sociedade justa. Apresentam o esforço de entender a diversidade como um emancipador das diferenças.

Dessa forma, olhamos para o componente curricular Educação Física e entendemos que ela deve possibilitar aos estudantes a compreensão da realidade a partir da sua especificidade a cultura corporal atrelado ao arcabouço de conhecimento que a humanidade ao longo da sua história produziu e vem produzindo.

A história da Educação Física nós mostra com clareza que a mesma é influenciada pela organização social, política e econômica, seja nos movimentos higienistas, eugênicos, militaristas, esportivista ou tecnicista. O que queremos dizer, é que a Educação Física não é neutra em suas escolhas ela influencia e é influenciada pela sociedade em seus mais diversos contextos.

Por isso, ratificamos que tratar a Cultura Afro-Brasileira é adentrar numa escolha política de sociedade. E nesse processo de afinamento com as relações étnico-raciais, a Educação Física fundamenta-se primordialmente pela perspectiva crítica de currículo. A literatura alinhada aos documentos norteadores da área prezam pela reflexão-ação fundamentada pelo prisma da Cultura Corporal, mesmo que os outros documentos de forma geral andem por perspectivas que se afinam com o viés pós-crítico.

Nesse processo, defendemos a importância da perspectiva da Cultura Corporal alinhada também a Psicologia Histórico Cultural. Os artigos, os

documentos e o campo nos mostram que esse alinhamento crítico tem permitido repensar a Educação Física.

Inferimos nesse contexto, que a Cultura Afro-Brasileira não só exige uma perspectiva de valorização das identidades como também uma consciência de classe no processo de intervenção da realidade.

Retornando aos dados percebemos que os mesmos nos chamam a atenção para a formação docente em Educação Física que por horas ainda fomentam o racismo na escola. Mesmo que por vezes os professores tratem as temáticas afro-brasileiras ainda se utilizam de estratégias que não superam uma visão de raça. Percebemos que há pouca intimidade com o assunto ou uma limitação sobre a mesma, como explicita na ideia de estereótipos raciais.

Percebemos que falta referências, falta formações continuadas que toquem no tema ou até mais foco na graduação.

Entendemos que questões como racismo ou intolerância religiosa exigem um confronto direto na prática pedagógica e para isso é necessária uma base teórico-metodológica que dê sustentação. Afinal, não foram poucos relatos nessa pesquisa de racismo na prática pedagógica.

Identificamos que seja na literatura, nos documentos ou na prática pedagógica, a capoeira é o conteúdo central do trato com a Cultura Afro-Brasileira na Educação Física. Isso nos permite inferir que a capoeira é um elemento rico em sua prática, com diferentes olhares e diferentes vivências. Entretanto, pode ser tratado de forma limitada, por vezes é visto apenas como luta ou tratado como herança cultural, o que recai na perspectiva de resgate cultural, já problematizado seu limite.

Entendemos que a capoeira tem suas multifacetadas como a dança, o jogo, o esporte e até mesmo a ginástica. Nesse movimento tratar a capoeira somente como herança cultural põe a Cultura Afro-Brasileira no rol do tradicionalismo esquecendo que a cultura em si é construção constante e se refaz cotidianamente.

Por isso defendemos que ao tematizar a Cultura Afro-Brasileira é necessário sua interlace como a contemporaneidade, sendo problematizada e contextualizada sob o prisma crítico para entender nossa atual realidade.

Consideramos sim, que a Educação Física vem se apropriando das relações étnico-raciais, mas esse movimento é desassociado das perspectivas

da Lei n. 10.639/2003. Por isso, consideramos um equívoco teórico um componente curricular que tem como a especificidade a Cultura Corporal estar foram das áreas primadas pela referida Lei.

Em nossa pesquisa afirmamos com veemência que a Educação Física tem sim a responsabilidade de trabalhar pedagogicamente com a Cultura Afro-Brasileira. A Educação Física tem sim a responsabilidade com a perspectiva de intervenção-transformação da realidade com uma perspectiva democrática a todos que dela compõe, pois, a mesma promove a reflexão dos estudantes.

Pois, assim como vimos em nossas observações, o debate sobre o preconceito racial promoveu espaços de reflexão e intervenção dos estudantes. O que destoia é que a as relações étnicas e seus conflitos estão presentes na sala de aula sem pedir licença. Elas fazem parte da escola, da vida dos professores e dos estudantes.

Também ratificamos a importância de pensar no currículo de forma a dar prioridade também as discussões sobre as relações étnico-raciais, pois entendermos que o currículo é a materialização da prática pedagógica. Acreditamos que os currículos da Educação Física Escolar, de forma crítica deve também dar prioridade a Cultura Afro-Brasileira tendo como norte a sua valorização com a finalidade de uma Educação antirracista.

Por fim, sabemos que a transformação da sociedade não se dá de um dia para o outro. É uma construção diária, é disputa, é tensão. Essa pesquisa tem a intenção de se somar a outras que buscam superar os limites sociais, tomando referências que apontem para uma proposição crítica e que avance na perspectiva de uma sociedade socialmente justa.

Lutar por igualdade social chega a ser quimérico na sociedade brasileira cada vez mais estratificada, cada vez mais polarizada por raças, gênero ou qualquer outro marcador social. Mas a Educação e nela a Educação Física vem conseguindo espaço nesse seio de luta, como podemos ver o caso da Lei n. 10.639/2003 e outras tantas ações afirmativas. Afinal, se o presente é de luta, o futuro nos pertence. Assim, é possível acreditar que *Amanhã vai ser outro dia*.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, B. O. L.; SOARES, A. J. O Que o Brasileiro Não Esquece Nem a Tiro É o Chamado Frango de Barbosa: questões sobre o racismo no futebol brasileiro. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 13-31, abr./jun. 2009.

_____. O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 265-280, out/dez de 2011.

ABRAHÃO, B. O. L.; PAOLI, P. B.; SOARES, A. J. G. Identidades Raciais e identidades Nacionais: as Representações do Corpo Negro na Construção do Estilo Brasileiro de Jogar Futebol? Motriz: **Revista de Educação Física** v. 17, p. 195-210, 2011.

ALVES, F. S. O Encontro com a Capoeira no Tempo da Vadição. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 277-300, abr./jun. 2013.

ARAÚJO, M.; NETO, V. "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**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 203-225, 2008.

ALBERTI, V.; PEREIRA A. A. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos CPDOC. Rio de Janeiro: PALLAS, 2007.

AMARAL, S.; BERTAZZOLI, B.; ALVEZ, D. Uma Abordagem Pedagógica para a Capoeira. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 207-229, 2008.

ANJOS, J. L.; TAVARES, O.; SANETO, J. G. Bandas de Congo e Política Oficial: Cenários de Tradições e Transformações Estéticas Corporais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 4, p. 897-911, out./dez. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENITE, A. M. C.; SILVA, J. P.; ALVINO, A. C. B. Ferro, Ferreiros e Forja: O Ensino de Química pela Lei Nº 10.639/03. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v.1, n.3, p. 735-768, dez. 2016.

BINS, G. Mojuodara, A educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 189f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação. UFRGS, Porto alegre, 1999.

BINS, G.; NETO, V. Caleidoscópio- o Olhar dos Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para as Questões Étnico-Raciais. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, n. 48, p. 282-299, 2016.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Lei nº 9.394. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 1996.

_____. Decreto nº 10.639. **Regula que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2003.

_____. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394 de 20 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, 2008.

BRASIL, M. E. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILEIRO, L. T. **O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo Dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica.** 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação, UFPE, Recife, 2001.

_____. **Dança: Educação Física: (in)tensas relações.** 473 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. UNICAMP, São Paulo, 2009.

BUENO, M. C.; SILVA, B. E. S.; CAPELA, P. R. C. A Capoeira como Possível Instrumento de Práxis Revolucionária: Experiência no CEC Itacorubi - Florianópolis. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 37, p. 83-97, dez. 2011.

CANDAU, V. L.; MOREIRA, A. F. B **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANDAU, V. L.; MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo diferenças culturais e pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. L.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa Revista Diálogo Educacional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO, M. J. S. **Gênero raça e classe social no currículo.** 562f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação. UFRGS, Porto alegre, 1999.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CASTELLANI, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO JÚNIOR, L. V.; SOBRINHO, J. S. O ensino da capoeira: por uma prática nagô. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 89-103, jan. 2002.

- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORTELLA, M. S. **Conhecimento Escolar**: epistemologia e política. São Paulo: Cortez, 1998.
- COSTA, W. N. G.; SILVA, V. L. À Sombra do Baobá: A Cultura Negra na Educação Etnomatemática. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v.1, n.3, p. 685-708, dez. 2016.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- FALCÃO, J. L. C. Para Além das Metodologias Prescritivas na Educação Física: a Possibilidade da Capoeira como Complexo Temático no Currículo de Formação Profissional. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 7, n. 2, p.155-170, 2004.
- _____. O jogo da Capoeira em Jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Catarina. Campinas, v. 27, n. 2, p. 59-74, jan. 2006.
- FERRAZ, F. M. C. **O corpo da dança negra contemporânea**: diáspora e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos. 2017. 369 f. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Artes, UNESP, São Paulo. 2017.
- FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. A naturalização do preconceito na formação da identidade do Afro-descendente. **Eccos**. n. 1 v. 3, p. 75 – 92, jun. 2001.
- FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16. p. 45-62, 2001.
- FREITAS, D. B.; SILVA, J. M.; GALVÃO, E. F. C. A Relação do Lazer com a Saúde nas Comunidades Quilombolas de Santarém. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 89-105, jan. 2009.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.
- GIL. A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas. 2008.
- GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais**, n. 23, p. 75-84, ago. 2003.
- GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Brasília: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GONÇALVES, M. A. S. A Educação Física e a Questão da Discriminação Social. **Kinesis**, Santa Maria, n.8, dez. 1991.
- GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a Capoeira: Possibilidades de Intervenção a partir da Motricidade Humana. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 700-707, 2009.

GÓIS JUNIOR, E.; SIMÕES, J. L. **História da Educação Física**. Recife: Editora UFPE, 2011.

GRANDO, B. S.; PINHO, V. A. As questões étnico-raciais e a educação física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, L. N; LAZARETI, W. **Educação física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, p. 23 – 42, 2016.

JESUS, M. S. A Dialética da Teoria Racialista como Saber para Problematizar em Pesquisas Sobre Questões Raciais no Campo da Educação Física Escolar. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, n. 30, p. 169-184, 2008.

KOURYH, J. R. **História do Brasil Afro-Indígena**. Recife: Bargaço, 2008.

LIMA, I. T. G. **A dança nas aulas de Educação Física**: tematizando a cultura afro-brasileira. 34 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Educação Física, ESEF, UPE, Recife, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSSAC, R. M. P. Especulações acerca das possíveis origens indígenas da capoeira e sobre as contribuições desta matriz cultural no desenvolvimento do jogo-luta. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, V. 29, n. 2, Abr./Jun; p. 267-278, 2015.

LUSSAC, R. M. P.; TUBINO, M. J. C.; Capoeira: A História e Trajetória de um Patrimônio Cultural do Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 03, p. 215-232, jul./set. 2009.

MARANHÃO, F. Relações étnico-raciais no contexto da educação física brasileira. In: CORSINO, L. N; LAZARETI, W. **Educação física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, p. 57-69, 2016.

MARTINS, L. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. Disponível em: http://www.fmvz.unesp.br/Eixos/Eixo_2/ensino-pesquisa-extensao.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

MARIA, J. L.; SILVA, M. R. Em busca das pistas sobre a historiografia da cultura lúdica das crianças negras em Santa Catarina. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 23, p. 191-216, dez. 2004.

MAZZOTTI, A. J. A; GEWANDSZAJDER. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

MELO, V. A. *et. al.* A carne mais barata do mercado é a carne negra¹": uma reflexão sobre o "design" das camisas da Puma na Copa do Mundo de Futebol/2010. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 313-22, abr./jun. 2011.

- MELO, V. T. Capoeira na Escola e na Educação Física. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, n. 37, p. 190-199, 2011.
- MWEWA, C. M. Informação, conformação e formação do corpo no jogo da capoeira: pistas para pensar o processo educativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 03, p. 215-232, jul./set. 2011.
- MWEWA, C. M.; VAZ, A. F.; *Corpos, Cultura, Paradoxos: Observações Sobre o Jogo de Capoeira*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 45-58, jan. 2006.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 9, p. 239-262, jul./set. 1993.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.
- MIGLIORATI, M.; ARANDA, A. F.; GONZÁLEZ, R. C. Os Estereótipos Étnicos nos Profissionais do Esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 767-782, jul./set. 2016
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** PENESB-RJ, em 5 nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 19/10/2017.
- NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como Conteúdo do Currículo Multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-89, jan./jul. 2008.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física Cultural: por uma pedagogia das diferenças**. Curitiba: CRV, 2016.
- NORONHA, F.; PINTO, R. Capoeira nas Aulas de Educação Física: Uma Proposta de Intervenção. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 7, n. 2, p. 123-138, 2004.
- OLIVEIRA, L. M. **O ensino da Cultura-Afro Brasileira e a Educação Física: um estudo do currículo vivido em Santo André**. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em de Educação, PUC, São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Intercultural e Educação Física Escolar: Possibilidades de Encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago, 2011.
- MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**. Uberlândia. Vol. 7. n. 13, p. 31-44, Jan./Jun, 2002.
- MOREIRA, A. J. **A cultura corporal e a Lei 10.639/03: Um estudo sobre os impactos da Lei no ensino da Educação Física em Salvador**. 99 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- PAIVA, A. C. **Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: contribuições para a prática pedagógica da educação física**. 297 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para Educação Escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigostki, Leontiev e Elkonin.** 207 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2006.

PERNAMBUCO, S. M. **Mulheres construindo igualdade: Caderno Etnicorracial.** Recife: Secretaria da Mulher, 2011.

PERNAMBUCO, S. E. **Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco.** Recife: Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013a.

_____. **Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco – Educação Física (Ensino Médio e Fundamental).** Recife, Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013b.

_____. **Orientações Teórico- Metodológicas: Educação Física.** Recife, Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2010.

PINHO, V. A. O corpo negro e o processo de socialização: uma análise da Prática Pedagógica em Educação Física. In: GRANDO, B. S. **Corpo, Cultura e Educação: práticas e maneiras de ser.** Ijuí: Unijui, p. 175-205, 2009.

_____. Racialismo: abordagens históricas dos pressupostos do racismo. In: PINHO, V. A.; LOPES, R. **Educação para a diversidade: Experiências Inovadoras na formação docente.** Curitiba: CRV, p. 17-33, 2016.

PIRES, J.; SOUZA, M. Educação Física e a Aplicação da Lei Nº 10.639/03: Análise da Legalidade do Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana em uma Escola Municipal do RS. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 177-188, jan./mar. 2015.

RANGEL, I. C. A. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 12 n. 1 p. 73-76, jan./abr. 2006.

RANGEL, et. al. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Campanha das Letras, 1995.

RADICCHI, M.; FALCÃO, J. Tensões e Conflitos na Inserção da Capoeira nas Escolas de São José, SC: Propondo uma Análise Objetiva e Subjetiva do Processo em Andamento. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, n. 38, p. 202-216, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RISERIO. A. **A Utopia Brasileira e o movimento negro.** São Paulo: 34 Ltda, 2007.

SABINO, T. F. P.; BENITES, L. C. A Capoeira como uma atividade extracurricular numa escola particular: um relato de experiência. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 35, p. 234-246, dez. 2010.

SANTOS, N.; CAPRARO, A. M.; LISE, R. S.; Racismo e a derrota que não foi esquecida: uma análise dos discursos de Mário Filho na obra “o negro no

futebol brasileiro” e da imprensa escrita acerca da final da copa do mundo de 1950. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 191, dez. 2010.

SANTOS, S. A. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: UNESCO: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, S.; PIMENTEL, G. G. A. Manifestações afrobrasileiras e educação emancipatória para o lazer. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./mar. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G. SILVA, D. J. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai. 2013.

SILVA, J.; SILVA, C. Educação Física, Folclore e Religião: Relações e Interferências. **Revista da Educação Física- UEM**, Paraná, v. 20, n. 4, p. 555-567, 2009.

SILVA, P. Capoeira e Educação Física- uma História que dá Jogo... Primeiros Apontamentos Sobre Suas Inter-Relações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 131-145, 2001.

SILVA, P. Capoeira nas Aulas de Educação Física: Alguns Apontamentos sobre Processos de Ensino-Aprendizagem de Professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 889-903, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, L. C. D.; FERREIRA, A. D. F. Capoeira Dialogia: O Corpo e o Jogo de Significados. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 665-681, jul./set. 2012.

SILVA, A. M.; FALCÃO, J. L. C. Práticas Corporais na Experiência Quilombola: um Estudo com Comunidades do Estado de Goiás/Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n.1, p. 58-70, jan./mar. 2012.

SKIDMORE, T. E. **Uma história do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SOUZA, A. L. org. **De olho na cultura!** Pontos de vista Afro-Brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília, Fundação Palmares, 2005.

SOUZA JUNIOR. M. B. M. **A constituição dos saberes escolares na Educação Básica**. 355 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2007.

SOUZA JUNIOR, M. B. M.; MELO, M. S. T; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa

em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

SOUZA, T. G.; LARA, M. L. O Estado da Arte de Comunidades Quilombolas no Paraná: Produção de Conhecimento e Práticas Corporais Recorrentes. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 555-568, dez. 2011.

SOUZA, S.; OLIVEIRA, A. Estruturação da Capoeira como Conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. **Revista da Educação Física- UEM**, Paraná, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2001.

TONETTI, C. A mídia televisiva em moçambique e os espaços de discussão sobre o desporto. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 28, p. 154-163, Jul./2007.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Orientadora: Prof^o. Dr^a. Livia Brasileiro
Orientanda: Isabela Gonçalves

1. O Sr(a) conhece a lei n.10.639\03 que obriga o trato com os conteúdos afro-brasileiros dentro do currículo escolar?

SIM: NÃO:

2. O Sr(a) considera importante o trabalho com os conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física? Por que?

SIM: NÃO:

3. O Sr(a) tematiza ou já tematizou conteúdos que abordassem temáticas afro-brasileiras nas aulas de Educação Física? Caso sim, exemplifique:

SIM: NÃO:

4. O Sr(a) já vivenciou, em suas aulas, alguma situação em que a questão racial esteve presente? Caso sim, exemplifique:

SIM: NÃO:

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

**Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Orientadora: Prof^o. Dr^a. Livia Brasileiro
Orientanda: Isabela Gonçalves**

1. Desde quando o Sr.(a) trata de temáticas afro-brasileiras nas suas aulas? Qual a importância dos mesmos? As temáticas vão sendo tratadas nas formações continuadas?
2. Como é a recepção dos alunos em relação dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física?
3. Quais os conteúdos da Educação Física que o Sr(a) mais aborda os conteúdos afro-brasileiros? Cite exemplos.
4. A escola possui espaços de reflexão sobre a cultura afro-brasileira, a exemplo de festivais, apresentações, projetos etc.?
5. Quais são as principais referências utilizadas pelo Sr(a) para o trato dos conteúdos afro-brasileiros?
6. No seu planejamento de 2017 há um conteúdo que será tratado nesta perspectiva? Qual o período? Como está planejado?
7. Como o senhor(a) teve acesso a Lei n.10.639\03?

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado
Orientadora: Prof^o. Dr^a. Livia Brasileiro
Orientanda: Isabela Gonçalves

1. Existe coerência entre o plano de ensino e a aula realizada?
2. Qual objetivo da aula? Este se apresenta de forma clara no decorrer da aula?
3. Quais recursos didáticos utilizados? Em que espaço a aula foi feita?
4. Qual o quantitativo de alunos presentes e participantes na aula?
5. Como se dá as discussões étnicas dentro do conteúdo da aula?
6. Qual as ferramentas didático-pedagógicas utilizadas pelo professor para abordar os conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física?
7. Qual perspectiva mais evidente que o professor aborda os conteúdos afro-brasileiros na sala de aula?
8. Como os alunos reagem diante das discussões sobre os conteúdos afro-brasileiros?
9. Houve alguma problematização das questões étnico-raciais na aula?
10. Há dificuldades na prática do professor em tratar os conteúdos Afro-Brasileiros na sala? E quais?
11. As discussões sobre desigualdade social, ou outras questões étnicas por partem dos alunos?
12. Como ocorre a relação/conhecimento entre professor/aluno no que tange os conteúdos Afro-Brasileiros?
13. Como o professor avalia a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos?
14. Quais encaminhamentos para próximas aulas?

APÊNDICE 4 – ACOMPANHAMENTO DE OBSERVAÇÕES DE AULAS

Observação das Aulas

14 de Setembro de 2017	27 de Setembro de 2017	3 de Outubro de 2017	05 de outubro de 2017
<u>Conteúdo: Capoeira</u>	<u>Conteúdo: Capoeira</u>	<u>Organização da feira de conhecimento.</u>	<u>Conteúdo: Feira de Conhecimento - Preconceito</u>
10 de outubro de 2017	17 de outubro de 2017	19 de outubro de 2017	24 de outubro de 2017
<u>Avaliação final do Conteúdo Capoeira: prova teórica</u>	Gincana das Turmas	Gincana das Turmas	<u>Avaliação da Gincana: debate e roda de conversa.</u>
26 de outubro de 2017	31 de outubro de 2017	7 de novembro de 2017	14 de novembro de 2017
Conteúdo Esporte: Handebol	Conteúdo Esporte: Handebol	Conteúdo Esporte: Basquetebol	Conteúdo Esporte: Basquetebol
16 de novembro de 2017	21 de novembro de 2017	23 de novembro de 2017	28 de novembro de 2017
Conteúdo Esporte: Basquetebol	<i>Dois professores faltaram. O professor de Educação Física foi cobrir: os meninos largaram mais cedo</i>	Conteúdo Esporte: Vôlei	Conteúdo Esporte: Vôlei
30 de novembro de 2017			
<u>Avaliação final do conteúdo Esporte: prova teórica</u>			

Observações: Os termos sublinhados correspondem aos conteúdos Afro-Brasileiros observados na sala de aula.

ANEXOS

ANEXO 01: CARTA DE ANUÊNCIA

ANEXO 01: CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito a pesquisadora Isabela Talita Gonçalves de Lima do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco com a Universidade Federal da Paraíba (PAPGEF – UPE/UFPB) – Curso de Mestrado Acadêmico, a desenvolver a pesquisa intitulada “A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO” em escolas da Gerência Regional Norte Rede Estadual de Pernambuco, sob orientação do Professora DR.^a Livia Tenorio Brasileiro.

Ciente dos objetivos e metodologias da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- Atendimento a Resolução nº 466/12 CNS/MS que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- A inexistência de despesa para esta instituição decorrente de sua participação nesta pesquisa;
- A liberdade de anular essa anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma, no caso de descumprimento dos itens acima.
-

Recife, 03 de novembro de 2016.

Kátia Monteiro

Assinada
KÁTIA MONTEIRO
MATRÍCULA: 254.2153
COORDENADORA GERAL
DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GGDE

ANEXO 02: COMPROVANTE DO COMITÊ DE ÉTICA

COMPLEXO HOSPITALAR HUOC/PROCAPE												
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP												
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA												
Título da Pesquisa: A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO												
Pesquisador: ISABELA TALITA GONCALVES DE LIMA												
Área Temática:												
Versão: 2												
CAAE: 61742816.1.0000.5192												
Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física												
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio												
DADOS DO PARECER												
Número do Parecer: 1.956.528												
Apresentação do Projeto:												
<p>Estudar sobre a temática dos conteúdos afro-brasileiros perpassa por discussões de reconhecimento de nossas origens culturais, mas também recae sobre o debate que ainda se faz presente no cenário brasileiro: as desigualdades sociais. Mesmo diante de políticas afirmativas que tratem da erradicação do racismo ou qualquer tipo de preconceito, como é o caso da Lei n.10.639/03 que reforça a luta em favor da valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira, trazendo a obrigatoriedade do trato da cultura e arte desses conteúdos no currículo escolar da Educação Básica. O estudo de Gomes (2003) afirma que o preconceito na sociedade brasileira se propaga de forma silenciosa. A nossa pesquisa toma como objetivo: analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco à luz da Lei n.10.639/2003 no sentido de uma luta antirracista dentro da escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que acontecerá em três fases: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Já realizamos uma análise bibliográfica sobre o contexto e os conceitos das relações étnico-raciais no cenário brasileiro. Além disso, concluímos a análise dos documentos norteadores da prática pedagógica tanto nacional quanto estadual após a base legal que se dá a partir de 2003. E, nesta etapa, nos encontramos na categorização dos periódicos da área de Educação Física, para</p>												
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Rua Amóbio Marques, 310</td> <td>CEP: 50.100-130</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Santo Amaro</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: PE</td> <td>Município: RECIFE</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (81)3184-1271</td> <td>Fax: (81)3184-1271</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E-mail: cep_huoc.procape@yahoo.com.br</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Amóbio Marques, 310	CEP: 50.100-130	Bairro: Santo Amaro		UF: PE	Município: RECIFE	Telefone: (81)3184-1271	Fax: (81)3184-1271		E-mail: cep_huoc.procape@yahoo.com.br
Endereço: Rua Amóbio Marques, 310	CEP: 50.100-130											
Bairro: Santo Amaro												
UF: PE	Município: RECIFE											
Telefone: (81)3184-1271	Fax: (81)3184-1271											
	E-mail: cep_huoc.procape@yahoo.com.br											
Página 01 de 03												