



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências – Bauru



Faculdade
de Ciências



Laura Letícia Ribeiro Do Nascimento De Miranda

**ATUAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Bauru

2017

LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA

**ATUAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Andresa de Souza Ugaya

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Campus de Bauru, para
obtenção do grau de Graduação em
Licenciatura em Educação Física

Bauru

2017

Este trabalho é dedicado em primeiro lugar a Deus, pois é Ele quem me capacita, ao meu pai/avô Áureo Vitório do Nascimento (*in memoriam*), à minha mãe Doralice Ribeiro do Nascimento e também à minha vó Darcy Ribeiro do Nascimento e minha tia Maria José Ribeiro do Nascimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pois é Ele quem me capacita e ampara, mesmo não sendo merecedora.

Agradeço ao meu pai/avô e meu eterno amor Áureo Vitório do Nascimento (*in memoriam*), que infelizmente não pode estar presente neste momento de realização de um sonho, que mais que meu, era o dele. Sonhamos juntos e trilhamos o percurso, até quando o destino nos permitiu, de mãos dadas. De onde estiver o maior agradecimento é para o senhor. Aqui se cumpre nosso sonho, e minha promessa, sua filha se tornou “fessora de física”, como dizia ele em sua ingenuidade. Obrigada por tudo, devo a vida a você, jamais será esquecido. Saudades eternas.

Agradeço à minha mãe Doralice Ribeiro do Nascimento por todo apoio durante a graduação, todo esforço dedicado a mim, as renúncias feitas para que eu chegasse até aqui. Obrigada pelo acalanto nos dias de crise, pelo colo, por me esperar chegar de madrugada e, às vezes, passar madrugadas comigo. Obrigada por sempre acreditar que eu seria capaz. Não teria conseguido sem você. Este trabalho é nosso.

Agradeço à minha vó materna Darcy Ribeiro do Nascimento e a minha tia Maria José Ribeiro do Nascimento que no auge de seus analfabetismos e simplicidade foram inspiração e motivação para que não desistisse pelo caminho. Obrigada por todas as marmitas e, principalmente, orações. Gratidão eterna.

Agradeço aos colegas que encontrei nessa caminhada e também grandes amigos que fiz, os quais levarei para sempre. Em especial agradeço aos meus amigos Daniel Augusto, Dereck Camargo e Thiane Ferreira, que foram muito importantes durante esta caminhada, me aguentando nos momentos de extrema felicidade e principalmente piores momentos, me dando força e suporte para seguir sempre em frente, e mostrando que eu conseguiria chegar lá. Vocês foram o presente mais valioso que a UNESP me deu, e que, apesar da distância que se colocará entre nós a partir de agora, tenho certeza que os levarei para toda a vida. Obrigada.

Por fim, agradeço à todos que estiveram ligados direta ou indiretamente nesta minha caminhada. Muito obrigada!

“É chegada a hora de tirar nossa nação das trevas da injustiça racial”.
(Zumbi dos Palmares)

RESUMO

É dever do sistema educacional fornecer subsídios para a promoção da igualdade étnico racial e cultural dentro das instituições de ensino, valorizando a pluralidade presente neste contexto. Em março do ano de 2003 a Lei de Diretrizes e Base (LDB) foi alterada com a aprovação da Lei Federal nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental ao Médio. Apesar deste amparo legal, o que a maioria dos trabalhos e pesquisas existentes dentro da temática de relações étnico raciais no ambiente escolar aponta, é o não cumprimento da mesma em todos os níveis de ensino. Desta maneira, contrapondo a realidade de grande parte do cenário educacional brasileiro, esta pesquisa traz como tema a investigação de como ocorre a prática docente antirracista nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Básico, amparadas pela LDB, mais especificamente pelas Leis 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08. O objetivo foi expor experiências reais de práticas docentes antirracistas atuais, como também levantar a discussão sobre a efetividade destas leis que garantem o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras nas aulas de Educação Física. Participaram desta pesquisa quatro professoras licenciadas em Educação Física que atuam na educação básica pública. O cenário educacional efetivo carece de trabalhos que mostrem que a diversidade racial dentro do ambiente escolar é uma realidade vigente, e que atuações docentes não excludentes, que tratam desta pluralidade neste contexto são de extrema importância. Tais educadores colocam em evidência conteúdos referentes a grupos raciais que formam a população brasileira em sua integralidade, buscando como meta a possibilidade de superação do preconceito, da discriminação racial e do racismo, como também a valorização e o conhecimento da história e cultura africana a afro-brasileira, previsto por lei, que por muitas vezes é abstraído. Para coleta de dados utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada (captação de dados e informações). De acordo com as análises dos dados coletados foi possível discorrer sobre a importância da atuação docente antirracista para o processo de transformação da sociedade. Os resultados também apontaram o papel do educador como elo para uma transformação na formação do aluno. Provoca-se por fim o questionamento e a reflexão sobre os pontos falhos, ainda existentes na lei e em sua execução que precisam ser superados para que a atuação docente antirracista seja mais efetiva, e que repense pontos que tragam a progressão dos trabalhos já realizados.

Palavras-chave: Educação Física, Escola, Antirracismo, Lei 10.639.

ABSTRACT

It is the duty of the educational system to provide subsidies for the promotion of racial and cultural ethnic equality within educational institutions, valuing the plurality present in this context. In March of 2003, the Law on Guidelines and Basis (LDB) was amended with the approval of Federal Law No. 10.639 / 03, which made it mandatory to teach African and Afro-Brazilian history and culture in all public and private schools of Education Fundamental to the Middle. In spite of this legal support, what most studies and research exist within the theme of racial ethnic relations in the school environment indicates, is the noncompliance of the same at all levels of education. In this way, opposing the reality of much of the Brazilian educational scenario, this research has as its theme the investigation of how the antiracist teaching practice occurs in Basic Physical Education classes, supported by the LDB, specifically by Laws 9394/96, 10,639 / 03 and 11,645 / 08. The objective was to expose real experiences of current antiracist teaching practices, as well as raise the discussion about the effectiveness of these laws that guarantee the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in Physical Education classes. Four physicist licensed teachers participated in this research, who work in public basic education. The effective educational scenario lacks work that shows that racial diversity within the school environment is a current reality, and that non-exclusive educational activities that deal with this plurality in this context are extremely important. Such educators highlight the contents of racial groups that form the Brazilian population in its entirety, seeking as a goal the possibility of overcoming prejudice, racial discrimination and racism, as well as the valorization and knowledge of African history and culture to afro Brazilian law, which is often abstracted. For data collection, the semi-structured interview (data and information capture) was used as instrument. According to the analysis of the data collected, it was possible to discuss the importance of the antiracist teaching performance for the process of transformation of society. The results also pointed to the role of the educator as a link for a transformation in the formation of the student. Finally, the questioning and reflection on the flawed points, still existing in the law and in its execution, must be overcome so that the antiracist teaching performance is more effective, and that it rethink points that will lead to the progression of the work already done.

Key words: Physical Education, School, Anti-racism, Law 10.639.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 - Ações políticas afirmativas antirracistas na Educação	12
2.1.1 - Leis 10.639/03 e 11.645/08	14
2.1.2 - Parecer 03/2004	18
2.2 - Educação Racista e Antirracista	21
2.2.1 – Entendendo alguns conceitos	21
2.2.2 – Ideologia do branqueamento	22
2.2.3 - Branquitude: conflitos raciais	26
3 O EDUCADOR E SEU PODER DE TRANSFORMAÇÃO	29
3.1 Formação da identidade do aluno negro	31
4 CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRAS COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	34
4.1 - Educação Física, cultura africana e afro-brasileiras	34
4.2 - A aplicabilidade da lei	38
5 METODOLOGIA	40
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	43
6.1 - Quanto tempo de atuação dentro da escola como professor de educação física?	43
6.2 - Você conhece a lei 10.639/03/ ou a 11645/08? (Caso conheça como teve contato com ela?).....	44
6.3 - Há quanto tempo aborda os conteúdos sobre a história e cultura africana e afro- brasileira em suas aulas?.....	45
6.4 - Como você aborda os conteúdos relacionados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?	45
6.5 - O que te motivou a trabalhar com o tema história e cultura africana e afro- brasileira em suas aulas nas suas aulas?	46

6.6 - Onde você busca referências para planejar as suas aulas dentro desta temática?	50
6.7 - Com qual frequência aborda a temática em suas aulas?	51
6.8 - Qual a devolutiva dos (as) alunos (as) em relação a estes temas desenvolvidos nas aulas?.....	54
6.9 - Você percebe algum tipo de mudança nos alunos, após trabalhar com estas temáticas?	55
6.10 - Cite uma situação que mais lhe marcou ao trabalhar com estas temáticas. ...	58
6. 11- O que mudou em você a partir do momento em que começou a trabalhar com conteúdos relacionados à história e cultura africana e/ou afro-brasileira?	60
6. 12 - Encontrou alguma dificuldade para desenvolver a temática em suas aulas? ..	62
6. 13- Já houve algum projeto interdisciplinar que envolvesse as temáticas na escola em que trabalha? Você participou? Porquê?	65
6.14 - Encontrou algum tipo de resistência (diretoria, alunos, pais, professores) que impedissem a abordagem do tema?	66
6.15 - Você acha que existe racismo na escola? Explícite.....	67
6.16 - Você teve alguma vivência ou conteúdo ligados as temáticas africana e afro- brasileira na graduação?	69
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
BIBLIOGRAFIA	76
APÊNDICES	81
APÊNDICE – A: Entrevista com a educadora Natália.....	81
APÊNDICE – B: Entrevista com a educadora Sueli	85
APÊNDICE – C: Entrevista com a educadora Nildeia.....	90
APÊNDICE – D: Entrevista com a educadora Cássia.....	98
TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO.....	106

1 INTRODUÇÃO

Tem-se como necessidade atual mostrar que a diversidade racial dentro do ambiente escolar é uma realidade vigente, e que atuações docentes não excludentes, que trabalham com tal diversidade nesse contexto, são de extrema importância. Mesmo sendo uma minoria, existem docentes licenciados em Educação Física que abordam conteúdos referentes a grupos raciais que formam a população brasileira, visando superar o preconceito e a discriminação racial, valorizando o conhecimento da história e cultura africanas e afro-brasileira previsto por lei. Souza (2001, p.61) aponta que “pesquisar o assunto é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que este espaço é locus de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização”.

Durante a realização da pesquisa, na fase de levantamento de dados para embasamento teórico da mesma, foi possível perceber que grande parte dos trabalhos e pesquisas existentes no que se refere as relações étnico-raciais no ambiente escolar, baseadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira durante todo o ciclo escolar, pautam-se em apontar o não cumprimento das mesmas em todos os níveis de ensino, tanto em escolas públicas como privadas. Ao se aprofundar na bibliografia fica evidente que ainda existe um hiato entre a dinâmica nas salas de aula e os documentos oficiais publicados pelos órgãos públicos voltados à educação democrática. Ainda assim, experiências positivas que se direcionam numa perspectiva antirracista e que se encontram em minoria, são reais.

Souza (2001) coloca a experiência tida pela escritora Regina Pahim ao assinar o artigo “Raça e educação: uma articulação incipiente”. Segundo comentado por Souza (2001), para a autora

as publicações privilegiam três enfoques: a representação das categorias étnico raciais no material didático e para didático, a análise das estatísticas educacionais em razão da raça/cor da população e a identidade/socialização da criança negra. Após sua análise, poucos artigos retomam o tema ao longo das publicações. Como sugestão Pahim colocava a necessidade de estudos que apontassem para a elaboração de propostas e experiências que subsidiassem o professor no desempenho de seu trabalho a fim de que conseguisse dar conta de sua interação com e entre alunos de diferentes segmentos raciais, em sala de aula (SOUZA, 2001 p.43).

Partindo da realidade que nos é apresentada no cotidiano dentro das escolas, da supressão de atuações docentes antirracistas e ausência de conteúdos vinculados a história e cultura africana e afro-brasileira, necessita-se expor que mesmo sendo minoria, em casos isolados com ações muitas vezes pontuais, existem professores dentro da área da Educação

Física Escolar que superaram as barreiras que permeiam a abordagem de tais temáticas e fazem de suas ações, atuações antirracistas. Tais casos mostram a efetividade e o alcance do objetivo numa trajetória que vem, muitas vezes, marcada pela falta de apoio, represálias, mas também por resultados positivos nas relações sociais plurais dentro da comunidade escolar.

Deste modo, esta pesquisa, que traz em sua temática estes casos ainda escassos de práticas docentes antirracistas na Educação Física Escolar, efetivados em escolas públicas da rede de ensino, objetivou expor tais experiências. Com a exposição das mesmas, trazendo-as ao conhecimento de mais pessoas há também a perspectiva de levantar uma discussão sobre a efetividade das leis que garantem o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras e, alguns de seus fatores influenciadores, bem como suas consequências. Pretendeu-se pesquisar a prática atual de professores de Educação Física Escolar que atuam na rede de ensino e que mais que praticar as leis, veem a importância e a necessidade de que as mesmas sejam de fato efetivadas, possibilitando que ocorra a representatividade dentro dos conteúdos, também para os alunos negros, que não têm sua ancestralidade contada nos livros didáticos. A meta inicial era ver como os professores faziam para que os alunos tivessem acesso a tais conteúdos. Se fez necessário saber de que forma eram abordadas as questões referentes às temáticas, pois muito se discute sobre o não cumprimento das leis, ficando uma lacuna no que diz respeito aos docentes que as cumprem.

A escolha pelo tema do trabalho aconteceu após a afirmação da minha identidade racial enquanto mulher negra, que ocorreu durante os primeiros anos da graduação, a partir de duas disciplinas que trabalham com a história e cultura africana e afro-brasileiras em seu currículo, sendo as mesmas “Jogos, Atividades Lúdicas e Lazer” e “Atividades Rítmicas”. A partir deste momento e, numa nova ótica da sociedade na qual estou inserida, emergiram inquietações internas e reflexões referentes aos anos de escolaridade pública que vivenciei sem me ver representada nos conteúdos. Senti, mesmo que com atraso, que me foi imposta uma renúncia sobre mim mesma, sobre uma historicidade que faz parte da minha identidade. A imposição foi feita de forma consciente visto que nos primeiros anos do ensino fundamental eu já tinha assegurado pela LDB um ensino que me possibilitava ou deveria possibilitar o resgate da contribuição dos povos negros nas áreas social, econômica e política ao longo da história do país. Com essa supressão da história, através de um currículo não cumprido, havia à busca por uma aproximação estética a figura de uma pessoa branca e a assimilação de uma história e cultura eurocêntrica que não era a minha. A omissão de conteúdos históricos e culturais sobre a cultura africana e afro-brasileira que me representam- e me identificam-, o fato de ver outros jovens e adolescentes na mesma posição que eu, limitados a figuras que desempenham papéis

de submissão só aumentaram minhas inquietações e reflexões, despertando a necessidade de me colocar em posição de agente de transformação na Educação, tanto como educadora, como pesquisadora, na busca constante de estudar para entender como acontece as relações étnico raciais no ambiente escolar. Vi a necessidade e importância em pesquisar e expor os resultados iniciando um processo de transformação. Esta pesquisa é uma realização pessoal, um retorno de gratidão aos que me auxiliaram durante o percurso, como também uma esperança de mudança para crianças que caminham pelo mesmo trajeto que fiz anos atrás.

Havia uma urgência em saber como esses docentes faziam para suprir uma deficiência sentida enquanto aluna negra e também como discente do Curso de Educação Física. O recorte pautado na educação, em específico da Educação Física na temática abordada por este presente trabalho, relaciona-se diretamente com esse desconforto, que se tornou a maior justificativa para a elaboração do mesmo. Contudo torna-se importante ressaltar que a proposta de tema não reflete somente em uma inquietude pessoal, como também uma necessidade declarada de estudos que promovam novos debates e resultados, que possibilitem maior inclusão da história e cultura africanas e afro-brasileiras dentro das escolas, assim como também de crianças negras com suas identidades firmadas.

A base da pesquisa no que se refere ao trabalho do professor de Educação Física Escolar, foi a atuação de 4 professoras de Educação Física, graduadas em Licenciatura em Educação Física, que atuam no Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Houve também a revisão da literatura que abordam tais questões.

O resultado da pesquisa contribui para apontar caminhos que os docentes podem trilhar, superando as dificuldades inerentes ao cumprimento da lei. Serve ainda como motivação mostrando que é possível. Esta pesquisa contribui como uma forma de motivação profissional extrínseca a partir de experiências terceiras, para que demais professores atuantes na área, independente de seu tempo de formação ou de instituições, consigam ver que as barreiras que permeiam a efetividade da prática docente antirracista podem e são superáveis. Além de contribuir na construção do conhecimento da história da formação e da identidade do aluno negro, tem-se por consequência o crescimento do indivíduo docente, como profissional e como ser humano.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 - Ações políticas afirmativas antirracistas na Educação

O direito à Educação no Brasil vem assegurado através da legislação, que faz um elo entre o sistema educacional e a sociedade, no sentido de orientar ações e garantir a igualdade que foi retratada na Constituição Federal de 1988. O artigo 205 coloca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, proporcionando o desenvolvimento da pessoa, sua cidadania e qualificação para o trabalho. Das necessidades que foram surgindo, vieram os desdobramentos das leis, tanto no que diz respeito aos processos de elaboração das Constituições Estaduais (CEs.), como das Leis Orgânicas Municipais (LOMs.), da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN - 9394/96), do Plano Nacional de Educação (PNE).

No entanto, mesmo sendo um direito social assegurando por lei, e caminho para a conquista de outros direitos como os civis, políticos e sociais, a educação também contribuiu para que o processo de exclusão se sedimentasse. Isso se deveu a uma educação que segrega, que faz distinção de classe, que não produz a emancipação que deveria. Nessa segregação está o negro, o pobre, o índio. Nessa segregação estão as chamadas minorias, que são privadas de muitos privilégios.

Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Entre os pontos abordados, mais que instituir o ensino, a Lei discorre sobre as maneiras/medidas que podem ser implantadas de forma que a aplicabilidade seja viável. São trazidos pontos como apoio técnico e financeiro do Estado; fortalecimento de práticas socioculturais; elaboração de materiais didáticos.

O artigo 3.º da LDBEN/96 coloca princípios como a igualdade de condições para o acesso à escola; liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideais e a valorização do profissional da educação escolar. É nesse contexto que se tem a inclusão obrigatória de conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira garantido por lei, algo considerando ainda recente na história do Brasil. Todavia, anterior ao mesmo, houve o registro de ações políticas para uma afirmação antirracista dentro do âmbito escolar que regem da data de 1995 com o art. 2º da Lei nº 9.131 que anos mais tarde fundamentaria o parecer CNE/CP Nº 3/2004 (BRASIL, 1995)

Segundo uma declaração do antropólogo, escritor e político brasileiro Darcy Ribeiro (1996), conhecido por seu foco em relação aos índios e à educação no país, "esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar". Como senador da República, ele foi um dos envolvidos para que ações culminassem com a promulgação da mesma.

No entanto é importante salientar que uma lei por si só, não muda um contexto. Ela reflete uma necessidade da sociedade, apontando os usos e costumes, ao mesmo tempo em que ordena uma prática social de forma a controlar sua regulação. Quando ela traz os pontos a serem tratados, assume a condição de orientação dessa prática, procurando trazer o ideal para o real. Mas não deve ser esquecido que toda legislação é também fruto de interesses e acordos envolvidos no seu processo de elaboração.

Temos então a conquista de declarações, leis, como a Lei 10 6396/2003, modificada pela Lei 11 645/2008, a lei de cotas, diferentes ações afirmativas e outras que resultam dos impasses vividos por grupos diversos tidos como "outros", como "diferentes". Trata-se de impasses da ordem social moderna, injusta e desigual que geram lutas e conquistas, muitas das quais são expressas nas formas de leis. São elas conquistas, porém, não estão isentas de contradições, limites e barreiras na própria aplicação daquilo que propõe para o conjunto da sociedade. [...] A grande questão colocada por parte significativa de professores é que a lei consiste numa reparação e, como tal, uma lei de negros e para negros, argumento que se sustenta no entendimento que se tem do espírito das chamadas Ações Afirmativas (GUSMÃO, 2012, p. 98).

Por tudo isso, deve-se evitar um sentimento ingênuo de que, uma vez promulgada a nova LDBEN, todas as reformas propostas serão realizadas, assim como todas as práticas pedagógicas sugeridas serão cumpridas. A Lei distribui funções, atribuições e responsabilidades. Sendo sinalizadora dos caminhos a percorrer, ela não pode ser tomada como um fim em si mesma, ou como o remédio para curar as deficiências de nosso problemático sistema de ensino. Segundo Velanga e Neira (2014, p. 71) "A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente" e durante o transcorrer da pesquisa se percebe que as bases dessa responsabilidade social estão mais na ação de cada professor no que no texto da lei.

É importante dizer que em suas diretrizes a Lei 9.394/96 representa um passo à frente no âmbito da descentralização do processo educativo, visto que, traz mais autonomia para as escolas e demonstra preocupação com as principais questões da educação brasileira, dando certa autonomia às escolas e flexibilizando também a gestão dos centros de ensino superior.

Enquanto instituição formadora, a Universidade deve estar aberta e tangível ao reconhecimento dos valores, saberes, práticas e experiências que se agreguem à singularidade identitária da comunidade, sem deixar de criticar a mera continuidade de processos culturais hegemônicos e valores transmitidos pelos meios de comunicação de massa. Refletir sobre tais aspectos significa pensar na revitalização do cenário sociocultural e educacional (VELANGA e NEIRA, 2014, p. 63).

Contendo as Diretrizes e Bases que vão orientar a educação nacional nos próximos anos, a lei tem 92 artigos que representam um novo momento do ensino brasileiro. Entre os pontos que podemos citar como positivos, apontados pelos artigos na referente Lei 9.394/96, estão: o funcionamento e duração da educação básica; a necessidade do aluno permanecer mais tempo de seu dia no espaço escolar, e menos tempo de sua vida na escola; a inserção da transdisciplinaridade nos novos currículos; a urgência de se revalorizar a profissão do magistério; nova concepção de avaliação na escola; visão abrangente do conceito de educação, sem limitá-la ao mundo escolar; estímulo à educação à distância (BRASIL, 1996).

2.1.1 - Leis 10.639/03 e 11.645/08

Em 2003 assume a presidência do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva. O Brasil tem, então, como chefe maior, um homem que saiu de uma classe discriminada, e que logo no início de seu mandato, no dia 9 de janeiro, sancionou a Lei 10.639 que tornou obrigatória no currículo oficial da Rede de Ensino Brasileira, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, na educação básica, de instituições públicas e privadas.

Art. 1º A Lei nº 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-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'" (BRASIL, 2003).

O sancionamento desta lei marca o acontecimento histórico de um grande passo no sistema educacional brasileiro, a fim de que se iniciasse à evolução da formação docente rumo a uma educação antirracista e antidiscriminatória no Brasil.

O que se conclui a partir de análises do acompanhamento da evolução histórica do sistema educacional brasileiro referentes as legislações, educação, prática docente e estrutura escolar é que a cultura de origem europeia sempre foi mais valorizada no Brasil, na contraposição das manifestações afro-brasileiras que eram muitas vezes desprezadas e até proibidas, como é o caso das religiões e das artes.

Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. Que paradigma impera na escola brasileira? Um olhar mais atento sobre a

realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem (GOMES, 2001, p. 87).

A promulgação da lei pelo presidente Lula veio ao encontro de um cenário que começou a se delinear em meados do século XX, quando as expressões culturais afro-brasileiras começaram a receber novos olhares. O Movimento Negro foi protagonista nesse novo cenário, e as lutas dos movimentos sociais mobilizaram as políticas afirmativas que envolveram também os povos indígenas e o povo negro. Nesse novo olhar o samba, foi uma das primeiras expressões que passou a ser admirada quando ocupou posição de destaque na música popular no início deste século.

O movimento de renovação do pensamento e da prática educacional no Brasil tem sido marcado pelos movimentos sociais. Estes movimentos em sua diversidade de classe, gênero, raça têm contribuído para mostrar a realidade do nosso sistema escolar, suas contradições e também para sensibilizar pesquisadores, teóricos e reformadores sobre os aspectos dessa realidade. [...] O olhar dos movimentos sociais para a educação, e, particularmente, do Movimento Negro, trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira. Ele requalifica os direitos sociais, amplia a concepção de direito à saúde, lazer, educação (GOMES, 1997, p.19-20).

A Lei 10.639/03 acrescentou a LDBEN dois artigos. O primeiro é o artigo 26-A que estabelece o ensino sobre a cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade. Já o artigo 79- B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, data referente a morte de Zumbi dos Palmares, líder da resistência negra durante o período escravocrata no Brasil Colonial, que ainda hoje é tido como símbolo de força e resistência da população negra.

É importante salientar que os conteúdos devem fazer parte do currículo escolar. Segundo Filice (2011, p. 2), são “ações públicas que buscam minimizar as desigualdades raciais e sociais valendo-se da promoção de uma educação antirracista e antidiscriminatória”.

Com a Lei 10.639/03, o povo negro, marginalizado e apagado pela educação brasileira, ganhou, ainda que de forma tímida e muitas vezes apenas no papel, uma valorização e respeito a sua história de resistência.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; (BRASIL, 2004, p.11-12).

A lei possibilita que seja aberta a discussão para se buscar um ponto de convergência, no qual o aluno negro se veja incluído como agente social ativo e haja de fato uma dissociação da hegemonia branca. Ela permite, através dos novos fatos a serem contados, uma reflexão, sem subterfúgios ou meias palavras, no sentido de se fazer perceber a influência africana na formação dos pilares étnico-sociais do país. A lei, mais que determinar uma conduta, possibilita a construção de um novo comportamento social.

A situação do negro no Brasil passa a ser vista, além dos olhares discriminatórios perpetuados na história. Isso sob todas as perspectivas. O novo olhar não elimina a discriminação, mas permite que a mesma seja vista de frente e, de frente seja discutida.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei 10.639/03 é um marco histórico, simbolizando “um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (BRASIL, 2004)

A Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. A Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASIL, 2003).

No entanto, observando a trajetória da lei, podemos notar que depois de 14 anos face à existência da mesma, ainda são tímidas as atividades ou estratégias de ação para viabilizar as temáticas. A teoria se distancia da prática e favorece a perpetuação da discriminação, do racismo e das práticas antipedagógicas que a lei visa corrigir.

As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas a História e cultura afro-brasileira e africana (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p.94).

Passados cinco anos, surge a necessidade de uma nova lei, assim surge a Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/1996, já modificada pela Lei 10.639/2003, a qual 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”. A temática deve ser abordada no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio. Mais uma vez se volta ao ponto de partida. Mais uma vez a lei não é

garantia de que esse ensino realmente irá acontecer e que o professor terá os meios necessários para tal.

A lei 11.645/08 também vem ao encontro de manifestações que buscam o reconhecimento de que afrodescendentes e indígenas são sujeitos históricos que contribuíram e contribuem na construção social, econômica e histórica do Brasil. É o que diz o parágrafo 1 do artigo 26-A da lei 11.645/08:

§ 1º 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. (BRASIL, 2008).

A Lei 11.645/08 é apontada como uma conquista para o reconhecimento social do negro e do indígena e abrange importantes questões, visto que não se limita a questão da escravidão e do preconceito. Ela salienta a importância do reconhecimento do negro e do índio como sujeitos históricos que lutaram e ainda lutam pelos seus ideais.

Na condição de oprimidos muitos alunos afrodescendentes e indígenas não se reconhecem nos conteúdos que são ministrados nos Componentes Curriculares. A hegemonia branca se reproduz principalmente nos livros de história. A obrigatoriedade em trabalhar a temática na sala de aula provoca mudanças nos currículos e emerge a necessidade de reescrever os livros para então contar os fatos, o que não acontece em curto espaço de tempo.

O Movimento Negro tem pressionado a escola, os teóricos e pesquisadores no sentido de recontar a história em sua dimensão conflitiva. A sensibilidade de alguns autores para com a história feita pelo povo e que tem como característica o processo de resistência vem sendo incorporada em algumas reformas curriculares. Apesar de nem sempre a história das diversas manifestações da resistência negra ocupar espaço nos currículos e programas escolares, não podemos deixar de reconhecer que aqueles que a incorporaram o fizeram devido às pressões do Movimento Negro, juntamente com o compromisso de profissionais interessados na superação do racismo e da discriminação racial. Entretanto, é necessário reconhecer que se avançamos na incorporação de uma outra história popular, ainda estamos bem distantes da inclusão da história do povo negro em todos os currículos e programas escolares (GOMES, 1997, p. 22).

Assim o que percebemos é que, mais uma vez, apesar da promulgação da lei que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda não há no Brasil, ações de políticas que fiscalizam o cumprimento das leis, e como elas vêm sendo colocadas em prática. Não há ações que, possibilitando de fato a implementação da lei, normatizem a produção de materiais didáticos com os novos conteúdos, chegando até os docentes e discentes. Este pode ser considerado um ponto falho, que interfere diretamente na aplicação ou não das leis.

A Lei 11.645/08 vem trazer para a escola uma série de questões que antes eram silenciadas ou simplesmente ignoradas pela comunidade escolar.

A contribuição que o debate acerca da educação traz para o processo de reação à violência racial começa ao se denunciar a seletividade do modelo educacional vigente, o reforço aos valores da classe dominante, a perpetuação de uma prática pedagógica racista, que exclui o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares e o afastamento das classes populares (negras em sua maioria) do processo de ensino e aprendizagem. [...] A prática pedagógica, que conspira contra crianças, jovens e adultos negros, tentando silenciá-los enquanto cidadãos, realiza-se no interior das escolas. Sejam públicas ou particulares, estejam no centro ou na periferia, nas zonas urbanas ou rurais. Essa violência praticada dentro da escola traz consequências nem sempre visíveis de imediato, tanto para a garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, quanto para o cidadão negro em formação. [...] No período escolar, o negro é obrigado a aceitar um processo de embranquecimento, que busca atingi-lo em sua essência (JESUS, 1997. p. 47-48).

Após a aprovação destas leis tornou-se necessária uma ressignificação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, mas hoje o que ainda se nota é que a implementação das mesmas em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio vai de encontro com a carência na formação de professores e oferta de material didático.

2.1.2 - Parecer 03/2004

Os desafios não são novos e já em 2004 o Conselho Nacional de Educação dedicou-se ao tema. Buscando dialogar com os movimentos sociais, em especial com o movimento negro, o Conselho elaborou parecer e exarou resolução homologada pelo ministro da Educação. Foi mais uma tentativa de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, no sentido de que dediquem atenção à incorporação da diversidade etnicorracial da sociedade brasileira nas práticas escolares como propõe a Lei 10639.

No ano seguinte a aprovação da Lei 10.639/03, em 10 de março de 2004 é aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 03/2004. Este surge para regulamentar as ações da lei acima citada, ou seja, colocar em prática o que já se havia conseguido em termos de evolução das políticas educacionais antirracistas, possibilitando com que o negro, se reconheça na cultura nacional de forma autônoma. As questões introdutórias deste documento nos aponta que o mesmo objetiva:

...oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de 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 (BRASIL, 2006).

Segundo o Parecer 03/2004

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2006).

Todo este processo de criações e alterações de leis aprovadas e amparadas pelo Estado identificam evoluções sociais da luta de resistência da população negra pelo reconhecimento de seu povo não só no âmbito escolar, mas de forma integral na sociedade brasileira. Contudo, o que se observa, no dia a dia das instituições de ensino e na rotina de muitos docentes é que tais ações políticas ainda não se fazem totalmente presentes na realidade vivida fora de planos teóricos.

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história. (CAVALLEIRO, 2005, P. 11-12 apud BRASIL, 2005).

É fato que não podemos desconsiderar que para que aconteça a aplicação adequada da lei, ainda existem processos de conscientização, formação e capacitação docente que ainda precisam ser repensados, para que não haja ações inversas que reforcem o racismo, a discriminação e o preconceito racial.

A aplicação real e ideal das leis não se limita ao trabalho das temáticas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula, tais ações de aplicabilidade devem, segundo o Parecer CNE/CP nº 03/2004:

Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo

capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2006).

Aos professores, que em sua formação não receberam aulas voltadas em especial para a cultura africana e suas reais influências no Brasil, cabe a tarefa de aprender para então ensinar. Lhes é imputado o processo de ‘desaprenderem’ para poder dialogar a temática com os alunos, de forma desprovida de preconceitos ou de forma consciente da existência dos mesmos. Esse pode ser mais um obstáculo à prática do que a lei estabelece, uma vez que se faz necessário a capacitação do docente num universo ainda carente de material didático. Muitas vezes esses docentes estão pautados num ensino racista e não sabem como se desvincular do mesmo.

É aqui que um processo de revisão e reelaboração democrática do currículo que forma professores ganha relevância. Sabe-se que o currículo contemporâneo dos cursos de Pedagogia possui traços do conhecimento colonial, em que pesem todas as mudanças sociais e de pensamento educacional das últimas décadas. As crianças, jovens e adultos oriundos dos grupos minoritários são produzidos como diferentes, possuidores de uma cultura inferior, a quem a escola tem o dever de “civilizar”. Como as experiências e trajetórias de vida dos futuros professores também são negligenciadas nos cursos de formação institui-se um circuito perverso de imposição de referenciais externos contaminados por concepções de homem, sociedade, escola, aprendizagem, aluno e cidadão que pouco dialogam com o contexto de trabalho da maioria dos egressos (VELANGA e NEIRA, 2014, p. 74).

É fato que a não aplicação da lei, ou a aplicação de forma inadequada, reforça o conteúdo racista da sociedade mostrando ainda a falta de cumprimento da legislação. No entanto a ineficiência da lei deve ser discutida dentro de uma visão mais ampla. Não se pode descartar que o racismo no Brasil existe, mas também se tem uma carência na formação de parte de professores. O currículo de muitas universidades não atende as necessidades do novo contexto e, alguns professores saem com deficiência nos temas relacionados à cultura e história africana e afro-brasileira.

O ideal seria que as ações de nossa organização fossem incorporadas como necessárias pelo Estado ou pela iniciativa privada, que dariam as condições requeridas para que encetássemos maior sensibilização no sentido de eliminar o racismo em nossa sociedade através da educação (JESUS, 1997, p. 57)

Embora se tenha essa fragilidade em relação a temática, já é possível perceber uma preocupação com a história africana nos cursos de graduação, e a procura por pós-graduação nessa área também aumentou. Os anseios dos docentes para que essa lacuna seja suprida, faz com que busquem complementações curriculares. São caminhos naturais para o processo de mudança.

As ações contribuíram para revelar o alto nível de conscientização obtido e para detectar a necessidade de sensibilizar e de preparar para se solidarizarem à luta contra racismo educandos e educadores negros e não –negros. [...] Na verdade, necessitamos de todo o empenho dos educadores que poderão vir a resgatar fatos importantes à auto-

estima de crianças e adolescentes negros, bem como o respeito dos alunos não-negros com relação ao negro (JESUS, 1997, p. 55-56).

2.2 - Educação Racista e Antirracista

2.2.1 – Entendendo alguns conceitos

Para que se possa discutir uma educação racista ou antirracista, se faz necessário apresentar alguns conceitos e ideias que subsidiam esta pesquisa.

O primeiro aspecto é a compreensão que temos sobre o racismo. Esta, sem sombra de dúvidas, se coloca como a mais complexa de todas, já que o racismo possui sua origem em meados dos XIX e a palavra em si teve seu conceito modificado ao longo dos anos.

Segundo Silva (2001) as primeiras interpretações deu-se segundo algumas teorias equivocadas de Charles Darwin que hierarquizam as diferenças físicas humanas, dando origem as desigualdades e colocando o estereótipo branco/europeu como superior e o negro/africano como inferior. Aqui no Brasil essas ideias se fixaram através de médicos e cientistas durante o século XIX que insistiam em querer comprovar a inferioridade da raça negra

Ainda segundo Silva (2001) o racismo pode ser dividido em três níveis: individual, no qual um único membro de um grupo racial se julga superior a outro indivíduo pelo fato do seu grupo ser visto como superior; institucional que ocorre em qualquer instituição social (escola, empresa, igreja), o qual limita a atuação, direitos, desenvolvimento e até mesmo a participação do indivíduo dentro da mesma, e por último o racismo cultural que pode ser qualquer um dos racismos acima citados, mas focado na superioridade cultural, a qual uma cultura é valorizada e a outra não. Gomes (2001, p.92) aponta que “o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade”.

O segundo aspecto diz respeito ao preconceito racial que, de acordo com Valente (1989) e Cavalleiro (2001), entende-se por toda posição psicológica, ideias, intolerância, aversão e sentimentos negativos direcionados a uma determinada raça, colocando-a numa situação de inferioridade quando comparada a outra. A manifestação comportamental do preconceito seria a discriminação racial que pode ser definida como atitudes e/ou ações que buscam separar um grupo racial de outro e que se baseia em ideias preconceituosas (VALENTE, 1989; CAVALLEIRO, 2001).

Dois outros conceitos complexos a serem compreendidos quando lidamos com questões raciais são raça e etnia. Estes termos, apesar de muitas vezes serem utilizados como sinônimos

e fazerem representação a uma mesma questão, são diferentes. Valente (1989) coloca que o termo raça pode ser definido como um conjunto de indivíduos que possuem características biológicas semelhantes, sejam estas internas ou externas como, por exemplo, a cor da pele. As Diretrizes Curriculares Nacionais também colocam raça com esta definição. Contudo, o Movimento Negro e autores que se dedicam ao tema como Cavalleiro (2001) e Valente (1989) buscam fugir da definição biológica e colocam o termo raça com uma nova interpretação. “Raça é entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente” (GOMES, 2001, p.85). A autora também defende que o racismo e a discriminação empregada sobre a população negra no Brasil não se deve apenas a fatores biológicos, mas também, culturais, geográficos e históricos. O Movimento Negro utiliza este termo como forma de aproximação da palavra racismo, mostrando que o mesmo ainda se faz muito presente na atualidade.

Quanto à etnia, Valente (1989) a define como um grupo de indivíduos biologicamente semelhantes e culturalmente homogêneos. Este termo não é muito utilizado no meio das relações raciais por não oferecer uma base sólida que realmente consiga designar um grupo, já que, alcançar a homogeneidade cultural é algo quase impossível, visto que, diferentes grupos podem partilhar de uma mesma característica cultural e não serem semelhantes, assim, não poderiam ser diferenciados. A cor da pele não pode ser utilizada para definir um grupo étnico. Dado a este contexto, nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo raça.

2.2.2 – Ideologia do branqueamento

Antes de qualquer ação afirmativa ou questionadora da situação atual da educação no Brasil é necessário repensar qual a população, a quem se destina o ensino público atual, no que se refere a classes sociais e seus agentes constituintes, e em quais princípios se pautam o sistema educacional brasileiro. Nesse ponto há uma necessidade de repensar/refletir em quem de fato tem acesso à educação pública hoje. Para quem ela é? Quem é essa população que deve ser atendida em teoria? Quem é a população atendida na prática? Isso posto ver se os princípios educacionais atendem de fato o que garante a Constituição Federal.

Já é tempo de estudiosos da educação, de educadores, empenharem-se na construção de uma sociedade democrática, em que o respeito aos diferentes do hegemônico e sua valorização enquanto seres humanos distintos sejam metas a atingir. Já é tempo de atentarem para questões como esta, de interesse do povo negro (SILVA e BARBOSA, 1997, p. 11).

Num país marcado pela diversidade, cuja cultura é fruto da miscigenação de raças, o que se percebe é que a integração muitas vezes não vai além da teoria e não raro esta aborda as questões de forma que haja a valorização de um em detrimento de outro.

A realidade vivida hoje nas escolas é de um currículo que reforça a tentativa do que Silva e Barbosa (1997, p. 13) chamam de ideologia do branqueamento para a população negra, o injetar de conteúdos eurocêntricos dos povos colonizadores e extinguindo a presença da história e cultura africana e afro-brasileira, fazendo assim com que o aluno negro não se veja representado na história e na sociedade brasileira.

Concordando com Gomes (1997, p. 19) é necessário que “pesquisadores e profissionais da educação considerem a importância e a especificidade da luta do povo negro”, não se pode falar de educação antirracista sem saber o que o negro pensa sobre educação, lazer, saúde, quais suas perspectivas. É preciso ampliar as concepções atuais numa visão multicultural de inclusão.

Nesta perspectiva é necessário que viremos a moeda até hoje vigente para começarmos a pensar em uma educação antirracista real, e iniciar a construção de um sistema educacional incluindo também o ponto de vista do povo negro. Gomes (1997) coloca que muitas das evoluções que aconteceram na educação brasileira, numa concepção antirracista, são frutos da luta do Movimento Negro, e assim, expõe cinco importantes contribuições, para que possa pensar em ações efetivas dentro do âmbito escolar.

Segundo Gomes (1997, p.20) “a primeira contribuição é à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade” e ainda esclarece que “a ênfase na denúncia trouxe um olhar para a escola enquanto uma instituição que também discrimina os negros e vincula valores preconceituosos sobre os mesmos”. A segunda contribuição dos negros para o pensamento educacional, refere-se ao processo de resistência negra

Enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro como amorfo e indolente, estará contribuindo para a reprodução do racismo. Tal afirmação deixa a escola chocada! Mas tem um efeito positivo, pois só assim os profissionais da educação passam em revista a sua prática pedagógica diante da realidade racial brasileira (GOMES, 1997, p. 21).

A terceira contribuição é a centralidade da cultura.

Os negros trouxeram para a escola a reflexão de que, além de sermos seres cognitivos, somos também seres culturais. E essa cultura muitas vezes se choca com a cultura escolar permeada por uma estrutura rígida, pelo currículo mínimo, pelos conteúdos desinteressantes, pelo tempo linear e seriado, por uma visão restrita da corporalidade, pelo adestramento dos ritmos, pela ausência da musicalidade (GOMES, (1997, p.23).

A autora lembra que se faz necessário considerar a existência de diferentes identidades e esta é a quarta contribuição trazida para o campo da educação. Gomes (1997 p. 23) coloca

que “os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar”.

A quinta e última contribuição apresentada é a importância de:

repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico/raciais e níveis socioeconômicos (GOMES, 1997, p.24).

A autora traz uma nova realidade para os negros que se aventuram a ir para a escola. Para eles hoje está mais fácil entrar, mas mais difícil sair com êxito (GOMES, 1997).

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa de professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (GOMES, 1997, p. 24).

Tais considerações são apontamentos de caminhos que mostram a importância da valorização e discussão das influências do povo negro no sistema educacional. São considerações a serem levantadas quando falamos de educação antirracista, visto que no Brasil, ainda hoje não se vivenciou o enfrentamento necessário sobre ações realmente afirmativas sobre relações étnico-raciais dentro do âmbito escolar.

A educação antirracista ultrapassa o desejo romper com o discurso de marginalização social, rejeição social, falta de acesso à educação de qualidade e permanência do negro em instituições escolares. Ela traz consigo a expectativa de que se caminhe de fato para a igualdade racial. Ela não é destinada apenas ao negro, se voltando para negros e brancos a fim de que caminhem juntos e haja uma equidade racial. Gomes (1997, p. 17) aponta que “que cada vez mais a teoria e a prática educativa se aproximam da reflexão sobre raça e educação, sendo obrigadas a assumir sua centralidade”.

A escola vem perpetuando conceitos racistas, como bem disse Cavalleiro (2001, p. 7), “nas escolas o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo ... da nossa humanidade.”

É preciso que haja um confrontar para trilhar o caminho da mudança que é assegurada na Lei 10.639/03, mas precisa de fato sair da teoria e vencer as barreiras que a própria Educação construiu.

Como colocou Pereira (2007) a educação pode exercer papel determinante para o agravamento dos fatos. A escola, segundo o autor, reflete, através de diferentes perspectivas, as relações sociais. Por isso, é preciso transformar essas escolas de forma que se tornem espaços de equidade respeito (CAVALLEIRO, 2001).

Na escola os conflitos devem fazer parte de um contexto permeado pela troca de experiências objetivando construir a cidadania.

Daí a necessidade imediata de educadores educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizagem de determinados saberes, mas, para além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber (PEREIRA, 2007, p.15).

Apesar da lei, o posicionamento das escolas em relação ao ensino da cultura africana afro-brasileira está longe do ideal almejado. Ocorreram mudanças nos materiais didáticos, na formação dos professores e capacitação aos já formados. A temática vem sendo discutida com maior frequência, mas ainda existe uma lacuna a ser preenchida no sistema de ensino. A cultura negra, ainda, ocupa papel de coadjuvante no currículo escolar.

Trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. Assim, a dança, a música, a religião, os ritos, as tradições, as festas do povo negro no Brasil, apesar de sofrerem a incorporação de culturas de outros grupos étnico/raciais, possuem algo peculiar que é próprio da ancestralidade africana e que não pode ser retirado, pois garante a nossa identidade (GOMES, 1997, p. 22-23).

Uma dos poucos conteúdos abordados pela escola referente aos povos negros é o processo de escravidão. Neste, milhares de pessoas foram trazidas da África ao Brasil em navios negreiros, das quais muitas morreram no caminho e as sobreviventes viveriam como escravas. Outro conteúdo é o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), que celebra a figura de Zumbi dos Palmares, importante figura nas ações de resistência e libertação dos escravos. Fora isso, nada é mais contado, estudado e pesquisado sobre a história e cultura dos povos negros. Segundo Gomes (2001, p. 86) “Algumas particularidades sobre a cultura de tradição africana no Brasil mereciam ser consideradas no que diz respeito à formação de professores/as e ao currículo escolar”.

Portanto, a realidade, o contexto, não é dada apenas quando se afirma que o aluno é da favela, é criança de rua, pobre, é caçara etc., mas a partir do significado atribuído a isso tudo, o que tais fatos querem dizer, em razão de se estar numa sociedade em que as relações entre os homens são relações de hierarquia e de poder. (GUSMÃO, 2012, p.97).

A resposta se encontra no currículo educacional eurocêntrico que vimos hoje em escolas públicas e privadas que reforçam o preconceito, a discriminação e o racismo. Currículo este que adota materiais didáticos com conteúdos racistas que afetam diretamente a formação do aluno,

e fazem com que o aluno negro, por diversas vezes, renuncie sua própria identidade. Estes fatores limitam as relações humanas.

De acordo com os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda a forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas (SANTOS, 2001, p. 105).

A escola pode contribuir para a mudança dos processos de exclusão. Segundo Santos (2001, p. 106) “Ela pode impulsionar uma ação cultural e política a caminho da transformação da sociedade por meio da transformação do indivíduo e de suas relações sociais”. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico, cultural, artístico, filosófico, popular, antropológico, válido. De acordo com Santos (2001, p. 107) “é tarefa de a escola fazer com que a história seja contada por mais vozes, para que o futuro seja escrito por mais mãos”.

2.2.3 - Branquitude: conflitos raciais

O período escravista no Brasil é o marco histórico de maior referência ao se falar da população negra e da história do negro no nosso país, como se a origem da existência deste grupo étnico tivesse tido início a partir do momento em que os portugueses os trazem para as terras brasileiras como escravos. Ao se dizer que a escravidão é tida hoje como um referencial histórico para a sociedade, devemos entender, que a mesma não é vista da mesma maneira pela população negra e pela população branca.

A escravidão foi a grande ideologia brasileira. Dela nasceu uma série de preconceitos. A origem do principal deles- o racismo- não está na cor da pele, mas no conteúdo da herança dos negros: a classe oprimida que depois da abolição alienou-se como força de trabalho. Os preconceitos não ferem só a vítima; eles penetram por meio da ideologia na própria historiografia, permeando-se também para largas parcelas da sociedade (CHIAVENATO, 2012, p.11).

A maior parte da sociedade branca tem por conhecimento apenas uma pequena porção do todo este processo vivido pela população negra, limitando-se muitas vezes ao tido como básico, que vem sendo transmitido ao longo da história, presente ainda hoje nos livros didáticos escolares. Nesse ponto fala-se somente de negros que foram trazidos como escravos, torturados, mortos. Negros fujões que montaram quilombos. Negros que anos depois foram “libertos” pela princesa Isabel.

O que motivou o negro à luta, foi fugir do cativeiro e não uma ação política com o fim revolucionário de mudar a sociedade. De todo modo, conserva-se a importância das Jihads, dos quilombos e de insurreições como a Sabinada, a Balaiada, a Cabanagem, no processo que criou condições políticas- quando houve necessidade econômica- para o fim da escravidão (CHIAVENATO, 2012, p.148).

Para além deste fragmento, a comunidade negra, atuante na luta de resistência, igualdade racial e reparação histórica atual, enxerga de forma mais ampla, e não o tem como referência a sua ancestralidade, já que este período não representa a história do negro, e ao menos a sua cultura. É um marco de dor, que mostra a erradicação do negro e tudo a ele vinculado em um país construído sob seu sangue.

Nesses quinhentos anos, homens, mulheres e crianças foram mortos, torturados e violentados culturalmente, para que os europeus pudessem explorar suas colônias. Foi o maior genocídio da história humana. Uma das decorrências desse massacre foi o escudo ideológico adotado para esconder o crime, como a “inferioridade racial do negro” (CHIAVENATO, 2012, p.76).

O referencial de cultura negra hoje para a maioria da população branca se restringe ao que os meios de comunicação externam à sociedade, como turbante, capoeira, pinturas faciais. Muitos significados se perderam no processo massivo de comercialização. Mais uma apropriação da cultura africana, retirando dela muitos de seus significados. Para o negro os referências de cultura e história africana e afro-brasileira, se encontram fora dos logotipos, comerciais de TV, capas de revista, passarelas de moda.

Constata-se que tanto o modelo euro-estadunidense, quanto o referencial masculino de humanidade, configura, sobremaneira, a ordem e a quantidade de vinculação dos mesmos. Basta verificar que, em geral, nos programas televisivos, quando se tem algum outro referencial de humanidade diferente do citado, esse ocupa papéis subalternos dentro do contexto imagético (RODRIGUES e NEIRA, 2012, p. 176).

A pessoa negra sempre sendo retratada em seus sofrimentos: produto de venda, tronco, fuga, segregação, aculturação, capturas, proibição e pecado. Os livros didáticos sempre trouxeram tais histórias como se estas traduzissem toda a historicidade da cultura africana.

Aprendemos que os significados manifestos e referentes às culturas não têm se perdido, mas sim se transformado ao longo do tempo, nas dinâmicas impostas e sugeridas pelas próprias culturas e, claro, por aqueles e aquelas que as constroem diariamente. Assim sendo, cada grupo social muda significação e usos de artefatos, de relações, do estar com o outro e constituir-se nele a partir dele. Ainda sabe-se que as condições de produção e circulações culturais ocorrem, como temos visto cada vez mais, em diversos grupos, o que implica constante reelaboração de sentidos (GOBBI, 2014, p.10-11).

Na condição de coitados se traz uma história na qual, eles figuram como os povos que vieram para o Brasil como escravos e que passaram por todo processo de exploração e castigo. Ser negro é sinônimo de inferioridade, de feiura. Rossato e Gesser (2001) colocam que a branquitude tem relação direta com privilégio. Segundo os autores:

A identidade branca se fez notar diante da presença de pessoas com pele de cores distintas das com que estes grupos anglo-saxônicos haviam convivido até então. Foi no desafio do encontro com o “outro” (então chamados índios ou escravos negros – nomenclaturas estabelecidas para justificar sua desumanidade, invisibilidade e coisificação), não incluído como membro social, que os colonizadores anglo-europeus

perceberam a branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimizar a distinção e a superioridade assegurando assim sua posição de privilégio (ROSSATO; GESSER, 2001, p.13).

O negro foi muito mais que escravo. O negro é sinônimo de resistência, de luta e vitórias. O negro tem suas religiões, sua cultura, seu idioma, sua essência, e o dever da escola é mostrar isso.

A população brasileira foi constituída, inicialmente, a partir destas três raças: portugueses, indígenas e negros. Segundo Chiavenato (2012, p. 229) em 1.583 a população total brasileira correspondia a 57.000 habitantes, sendo estes 43,9% brancos, 31,6% indígenas, 75,5% de negros livres e 24,5% de escravos. Todos tiveram sua contribuição na história e formação do Brasil e deveriam ser tratados de forma igualitária, mas, infelizmente, não é assim que acontece. O conteúdo que não é trabalhado, não é conhecido, e o desconhecido causa estranheza sendo também um embasamento para o preconceito e a desigualdade. O Brasil é o país com maior número de negros fora da África, ainda segundo Chiavenato (2012, p.158) “se somarmos “pardos” e “pretos”, teremos uma população negra majoritária: são 50,74% dos brasileiros.” Assim se torna inconcebível que a história e cultura deste povo não seja conhecida, é preciso quebrar tabus, acabar com o preconceito, conhecer nossas raízes.

As manifestações que partem do Movimento Negro com o objetivo de expandir o conhecimento sobre a raça negra, empoderando negros que ainda sofrem com problemas de identidade têm crescido. Estas ações são importantes para que a sociedade racista consiga entender que o papel do negro na história vai muito além do papel de escravo.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio-PNAD (1996, apud SILVA, 2001, P. 68) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE ratificam-se as desigualdades raciais/étnicas na educação: pessoas negras têm menos número de anos de estudos do que as pessoas brancas na faixa etária entre 14 e 15 anos (4,2% negros e 6,2% de brancos); o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que de pessoas brancas; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos já encontravam inseridas no mercado de trabalho comparado a 40,5% de crianças negras.

Assim Nieto (apud ROSSATO e GESSER (2001, p. 12) “afirma que as escolas não são apenas percebidas como instituições sociais que respondem às demandas da sociedade mais ampla, mas refletem e reproduzem o que nesta é veiculado e determinado”. Esse ‘assassinato’ não tão silencioso que acontece nas escolas é frequente e aqueles que morrem se permitem ser mortos, pois percebem que suas vozes e histórias não são ouvidas. Percebem que se faz necessário clarear princípios e posturas (já que a cor da pele não muda) para se fazer aceitar.

Gomes (2001) coloca ainda que

por mais sedutores que os discursos sobre a miscigenação e a democracia racial possam parecer, é preciso tomar cuidado com esse raciocínio pois ambos tendem a encobrir a relação entre desigualdades sociais e raciais ao longo da formação da sociedade brasileira. [...] ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro (GOMES, 2001, p.89).

A criança num processo de branqueamento trilha um caminho estreito com a expectativa de um dia alcançar os padrões brancos de aceitação da sociedade, se auto negando como pessoa negra, e adquirindo uma identidade interna branca, logo que suas características físicas, inerentes a sua raça, não são passíveis a mudanças, e sua cor de pele rejeitada, lhe acompanhará pela vida. Nega-se a si própria para ser aceita num contexto que não a reconhece e, nesse processo, muitas das vezes não chega ao ponto de se auto reconhecer negra, o que para a sociedade é algo explícito, motivo pelo qual emerge o preconceito, e acaba construindo uma identidade racial distorcida de sua existência, logo que, a criança negra nem sempre possui referenciais negros, para se espelhar. Não é branca e não chega a se ver como negra.

Como coloca Freire:

De um modo geral, num primeiro momento de sua experiência histórica, quem não tem poder aceita, por isso mesmo, o perfil que os poderosos lhe fazem. Um dos sinais de inconformismo dos carentes de poder é a rebeldia contra os perfis que lhes impõem os poderosos. As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 1997, 78).

E voltando a Rossato e Gesser (2001) “mergulhados nessa branquitude, os agentes dessa identidade dominante e opressora são incapazes de admitir a posição de privilégio”.

3 O EDUCADOR E SEU PODER DE TRANSFORMAÇÃO

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”
(FREIRE, 1993).

Entre a obrigatoriedade que a Lei 10.639/03 impõe e a necessidade emergente de se desconstruir uma história, garantindo um conserto, não nos fatos, mas no resgate de uma cidadania que se perde em cada ato racista, que se esvai em cada processo de identidade, estão

os educadores. A lei coloca que todas as escolas públicas e particulares da educação básica devem ensinar aos alunos conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira, mas à frente dessas escolas estão pessoas que também precisam ser reeducadas para poder educar. Freire (1993) traz que a educação tem que libertar o oprimido e o opressor, e este processo é reconhecidamente difícil.

Se de um lado a maioria dos alunos ainda não conhece a contribuição histórico-social dos descendentes de africanos para o país, na outra ponta a maioria dos professores (frutos de uma educação racista e segregada) não sabe como implementar conteúdos referentes a história e cultura africana e afro-brasileira. O que se tem são ações pontuais, muitas vezes intensificadas em datas especiais como o Dia da Consciência Negra. A fragilidade estrutural das escolas unidas ao do sistema educacional brasileiro e somada a falha da formação de parte dos professores acabam por constituir mais um desafio em direção a prática docente antirracista, já que não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Educadores e gestores da educação precisam rever o seu pensar e suas ações e reaprender, para junto poder ensinar.

Segundo Freire (1997) é preciso respeitar a diferença, como o negro, o pobre e, para isso, é preciso se colocar no lugar do outro para que também se possa aprender.

Num universo de milhares de alunos e centenas de escolas públicas e particulares, se faz necessário ir em busca de educadores que procuram, ainda que de forma tímida, aplicar o que a lei determina. Mas como disse Freire (1993, p.68) “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Se aos alunos é assegurado o direito de um resgate cultural, com o intuito de lhes garantir uma formação antirracista, é importante lembrar que a identidade do professor se constrói, também, através da sua história de vida, da sua visão de mundo, dos seus sonhos e tudo isso vai interferir no seu processo de ensino e aprendizagem.

O educador deve sonhar o sonho possível, visando a história cultural, social e individual. Não se deve deixar de pensar a prática diariamente dentro dos limites do tempo – seja hoje, ontem ou amanhã (FREIRE, 1982). Ele deve buscar os espaços ainda não ocupados de conscientização, para se inserir nos mesmos, anunciando e denunciando as discriminações existentes no país e no mundo. O indivíduo precisa saber sua realidade, para só então transformá-la. Através de uma educação transformadora isso pode ocorrer e o poder dos educadores é grande.

Segundo Freire

Os profetas são aqueles e aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles

mais do que adivinham, realizam. Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de investigar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles e daquelas que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (FREIRE, 1982, p.101).

3.1 Formação da identidade do aluno negro

Um dos principais enfoques do Movimento Negro tem se voltado para a questão da construção da identidade negra. Gomes (2001) afirma que:

a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial e fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana. Esse apelo à homogeneização ainda é muito forte no Brasil, apesar da apologia da miscigenação racial. Mesmo que a mídia e a própria escola utilizem a miscigenação com um forte argumento no seu discurso sobre as relações raciais, a ideia de um país racial e culturalmente miscigenado ainda é, para as elites brasileiras e para uma grande parcela da população, motivo de medo ou do desprezo (GOMES, 2001, p. 88-89).

“Ser negro é ser identificado como negro, é reconhecer-se negro” (VALENTE, 1998, p. 43). Desse modo é preciso que a escola compreenda o processo de construção da identidade racial negra, visto que, a escola é um lugar privilegiado para que ocorra o contato com as mais diversas culturas, e é onde a criança e o adolescente irão ser apresentados a referenciais que influenciarão a construção de suas próprias identidades. Contudo, esta instituição que deveria respeitar e trabalhar com a diversidade em seus processos pedagógicos, acaba por fortalecer o racismo na educação.

Assim, inicia-se um processo de tentativa de embranquecimento de crianças e adolescentes negros, que fazem a autonegação buscando atingir um padrão branco, construído e fortalecido na sociedade, como ideal, bonito, pois os estudantes negros, que não se veem representados dentro dos conteúdos apresentados na escola, tentam se encaixar a tal padrão estético branco europeu apresentado pela instituição a fim de serem aceitos. A representatividade existente ao negro, ocorre sempre em papéis de inferioridade e submissão. Até mesmo no processo de abolição da escravatura ensinado nas escolas, o branco se torna o protagonista como se o negro nunca tivesse lutado, como se não tivesse havido resistência à escravidão. Como coloca Santos (2001, p. 97) “ao silenciar a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo”. Há a exclusão da figura do negro no conjunto do povo brasileiro, os livros didáticos trazem as mais ricas informações nas áreas da literatura, artes e música

eurocêntrica, enquanto o negro é restrito ao papel do escravo, do negro fujão, da ama de leite, da mucama.

Diante esta realidade que se apresenta, como será que a criança negra se vê refletida na história? Na sociedade? Na escola? Quais serão seus planos? Como ela vai se reconhecer e querer ser reconhecida pela sociedade, sendo que seus iguais, durante a história, só ocuparam papéis inferiores?

Corroborando com as análises de Silva e Barbosa (1997), o que se percebe é que a figura do negro está sempre ligada ao trabalho braçal e não ao intelectual. O estereótipo do negro, está sempre conectado à adjetivos de repúdio, feiura, animalização, hipersexualização, inferioridade, desvalorização, ao ruim. A imagem do negro é marginalizada. A escola precisa entender que o aluno negro chega até ela, muitas vezes, sem saber ao menos quem ele é. Sabemos que a construção de sua identidade não se restringe somente à instituição, mas ela possui grande influência e é quem mais pode auxiliar este aluno a se reconhecer e se aceitar negro.

Não se trata de uma construção casual ou singela. É, sim, fruto de todo um engendramento social, culturalmente alicerçado durante muitos séculos de diáspora africana, rejeição da negritude e inconformismo com a mestiçagem no Brasil, tendo como contrapondo o massacre político-ideológico promovido pelo referencial branco, masculino e euro-estadunidense. Esse é um modo perverso de anulação das subjetividades - inscritas em parte na “geografia do corpo” de cada um desses sujeitos (RODRIGUES e NEIRA, 2012, p.176).

É preciso parar de relacionar o negro a figura do escravo, ou restringi-lo a estereótipos ligados sempre a questão física - esportes, carnaval, cozinha. É raro vê-lo como exemplos nas áreas intelectuais como a ciência, a tecnologia e a política. Para que haja mudança é preciso que a escola não somente afirme que existe a diversidade, como também questione a hegemonia eurocêntrica. O discurso da igualdade torna-se muito superficial à medida em que, no cotidiano escolar, a criança negra não vê cartazes, fotos, livros ou não escuta músicas que remetem a sua origem de matriz africana (CAVALLEIRO, 2001). Isso colabora para que a criança negra queira cada vez mais pertencer a um grupo racial branco. Oferecer subsídios para que o aluno negro consiga se identificar como negro, não é apenas oferecer uma ajuda, até mesmo porque a dificuldade de aceitação da identidade racial negra não é um problema exclusivamente do negro, é um problema da sociedade, e mudar essa realidade é promover ações afirmativas que vão além do respeito a diversidade. A escola sozinha não pode mudar o quadro da situação do negro hoje no Brasil, mas como defende Santos (2001) a escola pode transformar a sociedade através da transformação do indivíduo.

De acordo com Cavalleiro e Santos (2001) analisar a cultura do povo afro-brasileiro é mais uma busca, uma tentativa de tentar entender o processo de aniquilação da cultura africana no sistema educacional. Atualmente, com a crescente visualização e expansão da luta de movimentos sociais negros, que trazem à tona não só o processo discriminatório, como também os movimentos de resistência, há uma necessidade de “se libertar da massificação imposta e dos valores que junto com ela vieram” (BARBOSA E SILVA, 1997). Surge a necessidade de se retomar a essência, de reconquistar valores, e nesse processo a escola tem importante função, entretanto, ela também precisa se libertar.

Por base nas ideias de Barbosa e Silva (1997) percebe-se que o racismo na educação brasileira se faz presente em todas as regiões do país afetando de forma direta a identidade da população negra, e trazendo por consequência o aumento da evasão escolar da mesma.

Como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), a escola pode contribuir para a mudança dos processos de exclusão. Ela pode impulsionar uma ação cultural e política, a caminho da transformação da sociedade por meio da transformação do indivíduo e de suas relações. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido.

As discussões sobre igualdade de direitos e sobre a busca de novas formas de conviver em sociedades pluriculturais nos levam a uma das mais importantes construções culturais da civilização moderna: o currículo escolar. Ao consolidar processos fundamentais através dos quais toma forma a prática educacional realizada na escola, o currículo escolar tem claro significado cultural: institucionaliza a maneira como transmitimos cultura e saberes na sociedade, criando sentidos, significações e sujeitos. Tendo o currículo escolar a função social de ponte entre a sociedade e a escola, assumindo a expressão formal que aponta tanto a definição particular de cultura quanto os conteúdos desta cultura que se deseja transmitir às novas gerações, faz sentido que, no Brasil, haja movimentos pressionando e influenciando as políticas públicas nacionais na educação. [...] Atribuem à escola sua responsabilidade e capacidade de ser espaço de valorização das matrizes culturais que fazem parte da história social brasileira. [...] Está posto o desafio: atualizar uma ideia de escola que surgiu bem antes da meta de escola universalizada, rever e modernizar concepções filosóficas de currículo anteriores ao ideal contemporâneo de convergência de objetivos culturais. Reinventar salas de aulas “inventadas” antes de sermos sete bilhões de habitantes no planeta, muito antes de constatarmos que o mito racial do século XIX foi um terrível equívoco capaz de desdobrar-se em nefastas consequências políticas (MELLO e CHRISTOFOLETTI, 2012, p. 246-247).

De acordo com Santos (2001, p.106) a escola é um espaço privilegiado que deve favorecer e “promover situações de discussão, de diálogo, de questionamento”

A escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo. [...] o racismo deixa de ser um problema do discriminado para se tornar um problema de todos. Poderíamos falar de uma “Pedagogia do Conflito”, na qual as situações de conflito são vistas como uma possibilidade de ação educativa; portanto, não precisam nem devem ser evitadas (SANTOS, 2001, p.106).

A escola, longe da designação do espaço físico, abrange um contingente de pessoas, também com diferentes pensamentos e influências, mas por se tratar de um local que favorece ou deveria favorecer as mudanças há de se acreditar que nela deve prevalecer a discussão e o apontamento de caminhos para a libertação de preconceitos. Mas o que se observa é que mesmo neste espaço se faz necessário o enfrentamento, a ‘briga’ por ser ou não ser negro e cabe aos oprimidos o papel contestador como salientam Silva e Barbosa (1997) colocam em pauta a visão de professores que acreditam que o racismo não existe no interior da escola, o que nós negros sabemos que foge da realidade, e o que de fato ocorre é a existência do mesmo de forma velada, até mesmo no silêncio perante situações de discriminação, ou na supressão de conteúdos referentes a este grupo étnico. Assim a população negra deve se impor a toda situação de racismo vista e vivida.

4 CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRAS COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 - Educação Física, cultura africana e afro-brasileiras

E assim, num processo que foi mais demorado que o desejado e que ainda está em construção, a Educação Física e a Cultura Africana e Afro-brasileiras se esbarram numa das vielas das leis. Elas agora terão que se interagirem e se reaprenderem. Não se pode supor que, num contexto marcado pela discriminação e racismo, garantir a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana os desafios serão pequenos. A Educação Física Escolar passa a realizar um trabalho prático efetivo dos conteúdos referentes a história e cultura africana e afro-brasileira dentro da sala de aula nas instituições públicas de ensino, muito embora a abordagem de tais conteúdos pareça ser algo desnecessário. Isto porque muitas vezes se acredita que por ser uma disciplina que trabalha com a cultura corporal a mesma esteja isenta do racismo, da discriminação e do preconceito. Contudo, o que se sabe é que a Educação Física, principalmente a escolar, em sua origem, foi uma das disciplinas que mais auxiliaram para o desenvolvimento do racismo.

... a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco. É, também, um desafio complexo, considerando que os ideais de beleza partem de um imaginário construído a partir da estética branca. Neste percurso teórico, foram poucas as literaturas na área de Educação Física cujo recorte deu ênfase ao corpo negro (MATTOS, 2007, p. 12).

Para melhor entender a relação da Educação Física com as relações raciais é preciso revisar alguns fatos da sua história.

Segundo Mattos (2007, p. 9) desde o início do século XIX, a Educação Física, assim como demais áreas ligadas à formação dos corpos, era submetida ao poder da sociedade branca dominante que utilizou a área ao seu favor, higienizando a população. O objetivo desta Educação Física higienista segundo Martins (2012, p. 4), não era tornar os corpos somente saudáveis através da atividade física, mas sim, não misturar a raça branca com a raça negra. Este fato ocorreu porque durante esta época existia-se a teoria que ser pertencente a uma raça determinada era possuir mais do que suas características étnicas. Era possuir também as características psicológicas coletivas. Sendo o Brasil um país constituído da miscigenação da raça branca, negra e indígena, o povo brasileiro possuiria características psicológicas destes três grupos, o que em teoria não seria algo positivo, pois os negros e indígenas já eram vistos como raças inferiores, não desenvolvidas, e esta mistura seria então a explicação para o mau desenvolvimento econômico e cultural do Brasil em relação aos países mais desenvolvidos. Sendo assim, ainda lembrando a ideia de Martins (2012), a proposta da Educação Física Higienista era de limpar a população brasileira, para que a mesma possuísse somente características herdadas da raça branca europeia, tida como raça superior na época, o que explicaria de forma considerável na época as medidas de segregação racial, pois seriam ações que trariam melhorias para o desenvolvimento do país.

Numa sociedade racializada como a nossa, todos os espaços sociais estão demarcados racialmente. Estar atento às formas sutis de branqueamento exige uma periodização que se inicia no final do século XVIII, quando as ideologias raciais estavam baseadas em classificações dos grupos humanos, nas diferenças imputadas ao fenótipo como parâmetro avaliador de higiene e comportamento. Embora a diferença fosse, no passado da escravidão, motivo de repulsa e coerções a favor de uma suposta civilização, na contemporaneidade essa diferença recebe outras denominações, uma delas é a branquidade. (MATTOS, 2007, p 19).

O número de negros era grande e estes, por viverem em condições sub-humanas, possuíam diversas doenças. A sociedade europeia, branca e “limpa” tinha medo de se misturar e sujar sua raça. Apesar de ter sofrido muita resistência, porque a atividade física era diretamente ligada aos trabalhos braçais realizados pelos negros, depois de passar por um processo de transformação e adaptação às necessidades e objetivos da sociedade dominante, sua prática foi implantada dentro das escolas. Mattos (2007, p.15) nos diz que a Educação Física:

aplicada nas escolas, adotava métodos ginásticos europeus de sistematização de ensino disciplinar e mecânico, com critérios rígidos oriundos das ciências biológicas. Tendo início no Brasil através de processos seletivos, classificatórios, discriminatórios e excludentes, a Educação Física escolar desconsiderou, durante

muito tempo, a ideia de corpo como revelador de atitudes e comportamentos pessoais e expressivos de especificidades culturais (MATTOS, 2007, p.15).

Após fazer esta breve apresentação sobre a exclusão da raça negra na área da Educação Física escolar, comprova-se a necessidade de abrir os olhos para ressaltar os valores da cultura negra que permaneceu invisível durante muito tempo. Mattos (2007) ressalta que depois do governo militar, a concepção sobre a Educação Física escolar sofreu muitas mudanças, rompeu-se com o ensino dos métodos ginásticos e se voltou para um contexto histórico-social.

A cultura africana e afro-brasileira é composta pelos mais diversos elementos que podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física, que lida com o corpo e este é o principal instrumento de expressão e manifestação de uma cultura.

A partir de tal afirmação, se o nosso corpo expressa quem somos, Educação Física pode e deve trabalhar as expressões culturais africanas e afro-brasileiras, valorizando a diversidade da cultura corporal. Ferreira (2011, p.3) argumenta que é “preciso valorizar e permitir que o aluno possa expor as manifestações corporais presentes em suas comunidades, onde muitos são de origem e pertencentes a religião de matriz africana”. Ressalta o autor que não podemos deixar de lembrar que:

a educação física trabalha, por meio dos conteúdos estruturantes, tais como jogos e brincadeiras, esporte, dança, ginástica e lutas, e que por meio desses conteúdos, é que se estabelece regras, respeito, companheirismo, coletividade, ética, e formação de um cidadão crítico e reflexivo (FERREIRA, 2011, p. 2).

Na luta temos a Capoeira, na dança temos o Jongo, o Maracatu, nos jogos temos o Labirinto, o Mancala etc. Dessa forma pode-se concluir que a partir dos conteúdos que já são compartilhados dentro das escolas é possível trabalhar estas temáticas contribuindo para a superação da discriminação, do preconceito racial, do racismo, o que possibilita a formação de uma sociedade igualitária

Como observam Eto e Neira (2014), é importante perceber que a inclusão dos temas no currículo favorece o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, que ao mesmo tempo em que enriquece e traz mais significados ao processo de aprendizagem, diminui as dificuldades encontradas quando o trabalho é realizado sozinho. Isto porque não é só na área da Educação Física que precisa desmistificar fatos e recontá-los. Todas as áreas de conhecimento caminham na mesma direção. Vale salientar que em trabalhos interdisciplinares ou não, já não se permite mais (ou não se pode permitir) que a Educação Física deixe de buscar esse resgate e valorização da cultura, integrando-se à proposta pedagógica da escola.

... o currículo multicultural promove entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor.[...] O currículo multicultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como

sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa.[...] Consequentemente, a prática pedagógica deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar as práticas corporais acerca do patrimônio cultural corporal e ampliar os saberes dos alunos (ETO e NEIRA, 2014 p.237-238).

Sem interdisciplinaridade nesta construção, de acordo com o Parecer 3/2004, o trabalho fica fragmentado e superficial. A interdisciplinaridade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) assume como elemento ou eixo de integração, a prática docente comum voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades comuns nos alunos (BRASIL, 2001).

A própria riqueza cultural africana vem como um ponto favorável no sentido de desenvolver estratégias para trabalhar o assunto. Há diversas formas de se oportunizar o aprendizado da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Física Escolar. Danças, lutas, atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que poderão ajudar nessas temáticas, possibilitando o resgate histórico e a valorização histórico cultural deste grupo.

Geertz (apud DAOLIO (2004) lembra a necessidade de se ter uma visão mais ampla do ser humano e de cultura, de forma que não pode haver uma separação entre eles.

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas (GEERTZ 1989 apud DAOLIO, 2004, p. 68).

Segundo Negrine

“Na Educação Física, diríamos que os aspectos afetivos têm uma real importância, pois é, através da afetividade que podemos conseguir que as pessoas se ajustem socialmente e possam ter comportamentos solidários. Cabe observar que, quando um aluno não se relaciona bem com o grupo de que faz parte ou tem com seu professor, sua motivação decresce em relação à disciplina em que há melhor relacionamento. Portanto é necessário que o professor tenha isto em mente: às vezes, o desinteresse do aluno em aprender está diretamente relacionado com aspectos afetivos (NEGRINE, 1977, P.67).

Como já foi apontado a falta de se reconhecer, de não se identificar, somado as discriminações sofridas é um ponto de difícil superação para os alunos negros, fato este que se comprova na evasão escolar. A auto estima, o se gostar e não se sentir gostado lhes traz barreiras que não consegue superar. Cabe ao docente perceber essas questões, diagnosticando o tipo de problema que aluno está enfrentando, o que muitas vezes não é fácil. O aluno vai procurar se aproximar daquele que o aceita como é.

4.2 - A aplicabilidade da lei

Voltando ao ponto de que a escola tem papel de formação na identidade da criança e, por isso, qualquer teoria pedagógica precisa se atentar para a forma como irá alterar ou formar essa identidade, é preciso completar que uma educação antirracista deve começar o mais cedo possível, trazendo para o contexto escolar conteúdos que possibilitem a criança se ver e se entender ou, pelo menos, se colocar num universo de não exclusão. Por isso a aplicabilidade da lei no ensino fundamental é muito importante. Freire (1993) critica um saber centrado em conteúdos narrados que não resultam em atos cognoscitivos, em reflexão crítica, transformando as crianças em depósitos de conteúdos, mas a aplicabilidade da lei busca quebrar essa pedagogia de opressão e omissão da escola em relação ao povo negro. Falando sobre a educação que acontece entre os homens, em comunhão, mediatizada pelo mundo, Freire (1993) coloca que nesta ação chamada de dicotomizada, há dois momentos para o educador.

O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu 'laboratório', exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente (FREIRE, 1993, p. 69).

Vencendo a discriminação ou o silenciamento produzido pelos livros didáticos o educador tem que suprir a própria carência, levando em consideração que os órgãos que regem a educação não a suprem, como apontou Cavalleiro (2001). Eles não subsidiam os educadores com materiais que possam embasar a sua prática. Mas se faltam materiais didáticos, a própria riqueza da cultura negra possibilita ao educador, falando sobre as aulas de educação física, uma gama de possibilidades.

A urgência de um trabalho efetivo sobre a questão racial nas escolas, a necessidade de inserção de debates e discussões sobre escola e cultura, diversidade étnico/cultural e relações de gênero no trabalho com a formação de professores [...]. É atuando junto aos processos de formação que poderemos refletir com os professores sobre as práticas discriminatórias e preconceituosas, aprofundar teoricamente, produzir material didático alternativo e discutir sobre a necessidade de adoção de uma postura profissional mais ética no que se refere à diversidade (GOMES, 1997, p.28).

Autores como Cavalleiro (2001), Ganhem & Neira (2014), Gobbi e Nascimento (2012), entre outros que se dedicam a estudar a área, desde sua origem, colocam que a Educação Física influencia na formação do significado do movimento humano. De acordo com uma das teorias sobre o assunto, o corpo não pode ser dissociado de movimento e cultura. E nesse universo os educadores, enfrentando a falta de material didático, estrutura estratégias de ação.

Há até de se pensar que, pelos próprios princípios práticos da Educação Física Escolar hoje, pautada na perspectiva criada em 1994 por Mauro Betti, a Cultura Corporal de Movimento

e no Se-Movimentar, tem por objetivo integrar a Educação Física escolar a esfera cultural. Com uma atuação docente dentro de sua liberdade restrita pelo currículo escolar, os educadores da área de Educação Física têm uma margem de vantagem frente as outras áreas por poder utilizar, principalmente o corpo como instrumento de ensino-aprendizagem, saindo de um ‘engessamento educacional’ que não avança além das páginas de um livro.

Mauro Betti entende que a partir do conceito de cultura física é possível para a educação física superar a antiga dicotomia entre educação *do e pelo* movimento, uma vez que o debate alcança as dimensões axiológica e teológica dos valores e das finalidades da educação física (DAOLIO, 2004, p.50-51).

A Capoeira, bem como outras práticas, vem como um suporte para a aplicabilidade da lei, pois ao implementá-la o educador não pode deixar de trabalhar seu contexto histórico e seus valores culturais.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26ª da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores com base nesse parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores do sistema de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como na continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2007 p.38).

Na aplicação efetiva da lei, o educador (muitas vezes solitário) faz a diferença, pois se de um lado é necessário que tenha conhecimentos específicos à sua profissão, por outro supera a falta de capacitação durante o período de graduação, buscando por meios próprios conhecimentos que foram suprimidos durante a formação. A busca, entre outros meios, como mostra esta pesquisa, se centra em cursos extracurriculares, trocas de experiências, leituras e eventos que abordam a temática como foi citado pelas entrevistadas durante a coleta de dados desta pesquisa. O docente procura alternativas que atinjam os objetivos propostos. Juntos, alunos e professores, como colocou Freire (1993), aprendem e ensinam, ou vice-versa, já que o conteúdo defendido pela lei 10.639 ainda é, para muitos educadores, algo desconhecido.

Por enquanto, o que se tem não são os órgãos públicos encaminhando a conquista da lei, mas professores comprometidos e bem-intencionados, prefeituras mais liberais, governos estaduais que possuem um secretário, uma secretária da educação que se interessa pela questão, ou, nas escolas, diretores, coordenadores que buscam a implementação da lei e o seu avanço. Apenas isso. É importante? É. Mas será suficiente? (GUSMÃO, 2012, p. 102).

Dependendo da forma como são apresentados/trabalhados, numa cantiga de roda, numa aula de Capoeira, em brincadeira e jogos, professores podem tornar possível a ocupação de um espaço vazio dos livros didáticos.

Voltando a Santos (2001)

A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo. Assim, tratar a discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua auto-estima. [...]. O restante vem das contribuições dos diferentes grupos que constituíram este país: os brancos, negros e índios. [...] É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos (SANTOS, 2001, p.106-107).

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa visa à compreensão de um elemento social singular, dentro de seu contexto natural, não envolvendo variáveis experimentais. A mesma se caracteriza em caráter qualitativo exploratório, que estimula o pensamento dos entrevistados e, acontece num contato direto do pesquisador. Nessa vertente de trabalho utiliza-se muito do subjetivo, cabendo ao pesquisador observar detalhes do ambiente e, considerar todos os dados coletados.

Sobre a pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) salientam a importância da mesma no sentido de que possibilita resultados mais consistentes que levam à busca de soluções mais adequadas. Ainda como expõem as autoras, ao realizar a pesquisa qualitativa o pesquisador coloca na mesma carga de valores, preferências e princípios.

Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seus pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.3).

Segundo Lüdke e André (1986) cabe esclarecer como se processa o ato de realizar uma pesquisa

é preciso promover o confronto entre os dados coletados [...] sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. [...] isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber [...]. Esse conhecimento é [...] fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser

confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.1-2).

Dessa forma em um primeiro momento foi realizada a revisão literária buscando trazer conceitos importantes dentro da temática das relações étnico-raciais, como também mostrar a relação da escola e da Educação Física com a temática proposta e a atuação docente antirracista, objeto de estudo desta pesquisa.

Depois de findada esta etapa, iniciou-se a coleta de dados. Os mesmos foram coletados a partir de entrevista semiestruturada composta por dezesseis perguntas.

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33).

A escolha pelo método se deu pelo fato de que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informe e sobre os mais variados tópicos. [...] Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja como indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

Durante a realização das entrevistas novas questões foram surgindo e esta liberdade durante o percurso é uma das características da entrevista semiestruturada e da não-estruturada como colocam Lüdke e André (1986). As mesmas foram levadas em consideração no momento da análise final dos dados, pois se tratavam de informações relevantes que não poderiam ser descartadas. As entrevistas foram realizadas individualmente e o instrumento de registro foi um gravador de voz da marca Panasonic RR-U 550.

Participaram da pesquisa quatro professoras formadas em Licenciatura em Educação Física, atuantes nos ciclos de Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, que praticam a atuação docente antirracista dentro das instituições nas quais trabalham. Os nomes reais das professoras entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios, sendo estes: Cássia, Natália, Sueli, e Nildeia. Das três entrevistadas apenas Natália atua no Ensino Infantil em uma escola pública municipal, Cássia trabalha somente com Ensino Fundamental I na rede estadual. Já Sueli e Nildeia atuam no Ensino Fundamental I e II também na rede estadual de ensino. Três lecionam na cidade de Bauru/SP e uma em Arealva/SP, sendo esta a professora

Natália. A docente com maior tempo de atuação foi a Nildeia totalizando dezesseis anos em escolas públicas estaduais, estando já há 12 anos na atual instituição. Em seguida está a professora Cássia que atua há onze anos, sendo que destes, cinco foram em escolas particulares e, há seis anos está atuando em escolas públicas estaduais. Sueli está há cinco anos em escolas estaduais como professora de Educação Física, tendo experiências anteriores em disciplinas extracurriculares. Das entrevistadas Natália é a que tem menor tempo de atuação, estando há três anos na rede municipal na cidade de Arealva/SP, sempre na mesma instituição. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), garantindo a isenção de qualquer gasto financeiro e a preservação de suas identidades.

Posterior a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas de forma literal para documento do Word.

A análise dos dados foi realizada buscando suscitar como ocorrem as práticas docentes antirracistas das professoras participantes, sendo que cada pergunta da entrevista foi analisada separadamente. Indo ao encontro das ideias de Caulley (1981, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. O estudo dos dados coletados em cada uma das perguntas feitas às professoras buscou apresentar como ocorre a prática, que é objeto de estudo desta pesquisa, a partir da expressão das próprias protagonistas. No processo de análise e discussão dos dados, as respostas foram relidas e, posteriormente, efetuada uma análise de unidade de contexto das informações obtidas (HOLSTI, 1969, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.42). No caso de pontos similares nas respostas das quatro entrevistas, foi exposto a correspondência de dados e a análise e discussão dos mesmos feitas em conjunto. Quando os dados foram divergentes foi feito o estudo individual das informações. As discussões do material coletado foi realizada buscando articular os mesmos com a literatura presente na pesquisa, levando também em consideração as particularidades das docentes e o contexto em que estão inseridas. Vale ressaltar que em determinadas ocasiões as falas das professoras foram sintetizadas, e em outras, colocadas de forma literal, objetivando melhor compreensão ao leitor como também tornando a leitura mais fluída.

Como bem colocaram Lüdke e André (1986) o pesquisador acaba se transformando numa ponte entre o conhecimento acumulado na área e as novas descobertas que são estabelecidas a partir da pesquisa.

Lüdke e André (1986) ainda colocam que este fato ocorre porque o pesquisador também tem o papel de resgatar aquilo que já foi feito, trazendo à tona os pontos positivos alcançados, identificando o que pode ser considerado como falha no sentido de apontar mecanismos para

supri-la. Assim cabe-lhe o papel de possibilitar que o objeto de pesquisa possa ser melhorado. Ao iniciar o trabalho o pesquisador já tem um prévio conhecimento sobre o assunto e a pesquisa, ora vem para confirmar o que já se sabe, ora para acrescentar e ora para desconstruir e construir novos saberes.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Durante todo o trabalho de pesquisa com as professoras ficou claro que embora atuem num mesmo universo a aplicabilidade da lei, dentro do campo de atuação de cada uma, trouxe experiências singulares como também mostrou as dificuldades sentidas. Cada educadora expôs os resultados obtidos e mostrou que há um caminho a seguir. Entre semelhanças e diferenças, as quatro educadoras assinalaram as dificuldades na aplicabilidade das leis, bem como o resultado conquistado. Nas entrevistas realizadas é possível perceber vários pontos em comuns entre as quatro professoras/educadoras. Todas são graduadas em Licenciatura em Educação Física e, embora o tempo de formação difira – 3, 5, 11 e 16 anos –, as quatro conhecem a lei e têm experiências com a aplicação da mesma. Natalia, Cassia e Sueli abordam os conteúdos sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras em suas aulas há cerca de três anos, enquanto Nildeia já tem tal pratica há cinco anos. No entanto o fato de conhecer a lei e já ministrar os conteúdos há certo tempo, ainda não configura um ensino regular durante todo o ano letivo, como pode ser observado na análise da pergunta número sete presente do tópico 6.7. As atuações antirracistas são constantes na rotina das professoras por já fazerem parte de suas condutas profissionais, entretanto, as atividades diretamente relacionadas com a história e cultura africanas e afro-brasileiras acabam sendo ações pontuais.

6.1 - Quanto tempo de atuação dentro da escola como professor de educação física?

A professora Nildeia possui dezesseis anos de atuação como professora de Educação Física, Cassia atua há onze anos; Sueli há cinco; e Natália há três. Sendo assim, o tempo médio de atuação das professoras é de aproximadamente oito anos. Calculando o tempo de atuação das mesmas somente em escolas da rede pública de ensino (municipais e estaduais) teremos uma média de atuação de cerca de sete anos e meio. A única professora a ter experiência de trabalho em escolas particulares foi a professora Cassia, as demais sempre atuaram na rede pública.

6.2 - Você conhece a lei 10.639/03/ ou a 11645/08? (Caso conheça como teve contato com ela?)

As quatro professoras afirmaram terem conhecimento sobre a existência e o teor da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. A professora Natália relatou ter tido contato com a lei quando fez sua pós-graduação. Sueli diz ter tido o primeiro contato com a lei há muitos anos em ocasiões que não soube pontuar, contudo a real aproximação e conhecimento do que se tratava a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 ocorreu em projetos educacionais extracurriculares, sendo um deles o projeto de extensão Brincando e Dialogando do Departamento de Educação Física da Unesp de Bauru, desenvolvido na escola em que atua. Somente a professora Nildeia disse ter tido conhecimento mais aprofundado de conteúdos referentes a história e culturas africanas e afro-brasileiras dentro de sua formação, sendo a mesma, sua segunda formação após a graduação em uma disciplina chamada “Diversidade Lúdica na Escola” na Unesp-Bauru, ministrada por duas professoras do departamento de Educação Física. Cassia conheceu a lei através do PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - na Unesp-Bauru. Nota-se que o conhecimento mais inteirado, à compreensão, as vivências e práticas vividas pelas três professoras que nos pontuaram como ocorreu o contato mais aprofundado com a lei, datam de aproximadamente três anos, tempo muito próximo de hoje, levando em consideração que a lei 10.639/03 já possui 14 anos de vigência. Esperava-se que as professoras com menor tempo de atuação, e mais recentemente formadas, já tivessem tido tal apresentação, ciência e vivências em suas formações na graduação, o que não ocorreu. A professora Cássia conheceu a lei através do PIBID, Nildeia teve contato com a temática dentro da universidade, contudo, em sua pós graduação. Desta forma, confirma-se aqui a falha presente na ausência de conteúdos sobre história e cultura africanas e afro-brasileiras na formação de educadores, o que reflete, em ações que, muitas vezes, omitem a temática dentro da sala de aula dificultando as práticas docentes antirracistas, por falta de conhecimento por parte dos professores. Um conhecimento em suas formações primárias na graduação lhes permitiria uma base sólida, ainda que básica, que possibilitasse tratar o tema com propriedade e veracidade, desconstruindo estereótipos, combatendo com ensinamento e práticas antirracistas o racismo e a discriminação que acontecem, mesmo que de forma velada, dentro das instituições escolares, levantando o tema, debates e, valorizando a cultura africanas e afro-brasileira. A falha na formação de educadores é uma das principais barreiras que dificultam a prática docente antirracista. Nas universidades o que se percebe é que os alunos e acadêmicos negros ainda são minoria, o que pode ser reflexo de um processo histórico que colocou o negro às margens da sociedade.

6.3 - Há quanto tempo aborda os conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

A professora Natalia aborda os conteúdos há três anos, assim como Sueli e Cássia. Esta fez questão de salientar que ainda está em processo de aprendizagem, ainda está aprendendo. Já a professora Nildeia aborda a temática há 5 anos.

6.4 - Como você aborda os conteúdos relacionados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

Duas das professoras (Natália e Sueli) disseram trabalhar os conteúdos através de jogos e brincadeiras de diferentes países africanos, e também afro-brasileiros.

“O foco geralmente são jogos e brincadeiras de várias culturas do continente africano e a influência afro-brasileira também. Então eu acabo utilizando jogos e brincadeiras, mas também a gente tem utilizando muitos outros métodos né, outros recursos, como vídeos, jogos eletrônicos. Então tudo o que tiver de apoio eu acabo complementando, mas o foco maior são os jogos e brincadeiras” (SUELI).

As professoras colocam que durante a prática elas explicam aos alunos as influências e contribuições do povo negro ocorridas em nossa cultura lúdica, expondo que muitas de nossas brincadeiras possuem matrizes africanas. A professora Nildeia, apesar de também trabalhar com brincadeiras, em especial a teca-teca, foca sua atuação com conteúdos relacionados a dança, o qual possui mais afinidade. Ela ainda relata que não expõe aos alunos no início do processo de ensino-aprendizagem que os conteúdos são referentes a cultura africana e afro-brasileira, a descoberta é feita durante o ciclo de trabalho com os conteúdos, até mesmo para evitar uma possível rejeição inicial muitas vezes embasada em estereótipos negativos que o aluno já tem consigo:

“Então eles gostam muito e eu tento trazer algumas atividades que vão proporcionar uma ludicidade, mas ao mesmo tempo traz esse conhecimento da cultura africana de uma maneira mais prazerosa, de forma lúdica, porque eu atuo do primeiro ao quinto ano, então a gente está iniciando esse conhecimento para eles. Aí, quando eles descobrem que vem da cultura africana eles dizem “nossa que legal” (NILDEIA).

A professora Cássia é a única das quatro professoras que foge um pouco das brincadeiras e trabalha a temática de forma diferenciada. A mesma pauta-se nos conteúdos esportivos trazidos pela apostila do governo do Estado de São Paulo e, em cima da proposta curricular, trabalha questões da representatividade negra dentro do esporte de alto rendimento, que não seja apenas o futebol que possui como referência negra o jogador Pelé, ou o atletismo com o Bolt, mas nos demais esportes coletivos e individuais propostos pelo Currículo.

“Eu procuro através de um conteúdo, por exemplo, de esporte coletivo ou esporte individual, trazer à tona também os atletas negros, falar para eles quem eram esses atletas, não só focar num dia distinto, mas num todo” (CASSIA).

De forma geral o que podemos notar é que quando falamos em conteúdos relacionados a história e cultura africanas e afro-brasileiras dentro da área de Educação Física Escolar, um ponto de partida, pode ser os jogos e brincadeiras em todos os níveis de ensino, devido ao fato dos mesmos poderem ser adaptados, atendendo a demanda de alunos de diferentes ciclos de ensino, como também por possibilitar uma ponte de intercâmbio e influência cultural. Huizinga (2000, p.37) diz que “a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é, desde seus primeiros passos, como que “jogada””. Marcellino (1989, p.69) em sua “Pedagogia da Animação” nos coloca que é preciso considerar que não existe somente uma cultura da criança, mas várias culturas, e que não levando tal fato em consideração, ao invés de provocarmos a mudança por meio da educação, acabamos por reforçar um plano social já estruturado. Lev Vyigotsky- foi um psicólogo, proponente da Psicologia cultural-histórica-, pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Ele é conhecido por estudar a importância do jogo e da brincadeira na infância e defendia a ideia de que jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil, além de conterem conhecimentos interculturais que colaboram para o crescimento social da criança e amplia seu conhecimento cultural. Todavia, existem outras formas de se tratar a temática, podendo tomar como exemplo a prática da professora Cássia que dentro de uma proposta curricular estadual quase totalmente eurocêntrica e, sem representatividade negra, traz para os alunos figuras negras cujas imagens diferem das trazidas pelos livros didáticos de negros escravos ou sempre representando papéis de submissão. Propicia uma discussão sobre o que foi mostrado e o que de fato ocorreu.

6.5 - O que te motivou a trabalhar com o tema história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas nas suas aulas?

Segundo o dicionário Aurélio (1975), motivação é uma exposição de motivos ou causas e estes são conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, que agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. Segundo Recinella (2005, p.1) “a motivação vem de motivos que estão ligados simplesmente ao que você quer da vida, e seus motivos são pessoais, intransferíveis e estão dentro da sua cabeça e do coração também”. Então é possível afirmar que quando falamos em motivação estamos

falando indiretamente em individualidade, em inspiração. A motivação leva a prática de ações que permitem alcançar os objetivos.

As respostas obtidas a pergunta entre as entrevistadas foram bastante singulares, se distinguindo uma da outra, e de extrema importância, tanto pessoal para as docentes quanto para a qualidade de suas práticas, proporcionando que as mesmas sejam contínuas e gradativas. Vale ressaltar um ponto que chama atenção, sendo que em nenhum dos motivos foi a obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/2003. A professora Natália relatou que sua motivação partiu de um momento em que ela percebeu que a instituição escolar valorizava muito mais a cultura norte americana do que a própria cultura brasileira, que por sua vez, é resultado da influência dos povos africanos que aqui foram escravizados, e mais que isso, esta realidade ocorria porque as pessoas conhecem muito mais a cultura exterior do que a cultura do nosso país.

“foi mais ou menos assim, quando eu percebi que os alunos e a instituição valorizavam mais a cultura norte americana do que a cultura brasileira, eu senti essa necessidade, da gente buscar a nossa história, como nosso povo foi construído... e aí foi isso que me despertou o interesse” (NATÁLIA).

Natália sentiu a necessidade de reverter uma situação que a incomodava através da prática docente antirracista, que valoriza as ações e heranças de um dos povos que construiu nosso país e boa parte de nosso patrimônio cultural.

A realidade passa mais uma vez por situação caótica de desvalorização e inferiorização cultural, a mesma que o povo negro vivencia desde o período escravocrata, no qual os negros foram submetidos quando os portugueses impuseram sua cultura ao povo africano como se fosse superior, e criaram medidas de repressão, castigo e vigilância, para que não fosse manifestada nenhuma forma de expressão cultural negra africana. Como colocou Chiavenato (2012), desde a África os negros foram destribalizados.

Rodrigues e Neira (2014) abordam o acirramento das desigualdades que se firmaram ao longo dos anos contra a população negra. Segundo os autores

A situação se reflete perversamente nas crianças negras. Vivenciando, desde o nascimento, práticas e discursos construtores de um lugar subalternizado para o seu corpo e sua cultura, portanto para sua identidade, a criança não-branca tem de conviver com o dilema da autoinvisibilização refletida, que explica o fato de enxergarem-se com características fenotípicas do indivíduo-referência, às custas da anulação da autoimagem real num perverso processo de assunção de uma identidade apócrifa (RODRIGUES e NEIRA, 2012, p.176).

Assim, numa continuidade, o que vivemos hoje se aproxima desse processo de desvalorização cultural com nível e teor de imposição mascarada pela mídia, juntamente com a alienação da sociedade, e a falta de conhecimento das manifestações culturais brasileiras,

africanas e afro-brasileiras, o que além de causar incômodo na docente Natália, por vezes também pode vir a causar o descontentamento. Como bem colocou Chiavenato (2012), os negros na África tinham culturas mais evoluídas que as europeias em certos aspectos e a cultura brasileira é fortemente influenciada pelos povos africanos que para cá foram trazidos. Cultura e manifestações que nomeamos, hoje, de afro-brasileiras por terem sofrido a influência de diversos povos na sua constituição até chegar ao que conhecemos atualmente.

O que motivou Nildeia foi a valorização da pluralidade cultural brasileira, originária da miscigenação dos povos europeus, indígenas e africanos, mas que na realidade, fora do discurso teórico, o que ocorre é a centralização da cultura europeia, e o contínuo apagamento das contribuições africanas e afro-brasileiras para a história e cultura brasileira. Na visão da professora é de suma importância que os estudantes se conscientizem dessa pluralidade e não se firmem em ideais eurocêntricos, que eles estejam cientes que quando se fala em miscigenação no Brasil, quando se fala em história e cultura brasileira, está se falando também de povos negros.

“Então, a gente tem essa miscigenação e é pouco explorada nas escolas, de uma maneira geral. Nos currículos quase não aparece, para não falar que não aparece. Então eu acho de suma importância eles conhecerem da onde vem todo esse conhecimento que não é só da influência europeia. Que a gente tem muita influência africana na nossa sociedade, então que eles construam esse conhecimento através das várias influências que nós temos. E é muito brasileira a cultura africana, que agregou muito dessa cultura no Brasil. Acho isso muito importante” (NILDEIA).

A miscigenação está relacionada a questão das características físicas e não culturais e foi uma política de embranquecimento da sociedade brasileira. Os descendentes de negros passariam a ficar progressivamente mais brancos a cada nova prole. Segundo abordado por Chiavenato (2012), o sangue negro, chamado de mau, desapareceria com a mistura.

Esse “branqueamento” do país hoje se faz de uma forma mais perversa que nos tempos da escravidão. “Branquear”, naquele período, significava a ilusão de uma vida melhor. [...] O branqueamento não ocorreu apenas porque alguns acreditavam que o negro era “inferior” e seria necessário “limpar o sangue” do brasileiro, ou que houvesse um planejamento formal nesse sentido. Mas essa “teoria” ajudou a aprimorar a opressão racial que nunca deixou de ser praticada contra os negros (CHIAVENATO, 2012, p. 158-159).

Sueli relata que o que a motiva é sua admiração e identificação com a história e cultura africanas e afro-brasileiras. A mesma comenta que possui encantamento, pois se trata de uma riqueza cultural muito ampla e muito valiosa, que foi trazida para o Brasil e que não temos conhecimento. Ao ingressar no sistema estadual de ensino de São Paulo, ela iniciou o trabalho com a temática.

“Eu sempre me identifiquei muito. Eu gosto muito e eu acho que a nossa cultura tem influência quase que total da cultura africana pela base dos povos que vieram para o Brasil, então sempre me identifiquei. Acho muito bonito. Acho muito rico então acho que estes foram alguns dos motivos pelos quais me apaixonei, quando ingressei no Estado para trabalhar este tema” (SUELI).

As pessoas precisam se conscientizar que quando falamos de cultura e história africanas e afro-brasileiras, isso vai além da imagem de mulheres negras usando turbante, de povos africanos morrendo aos milhares em navios negreiros pelos mares; vai além das estatísticas de mortes por fome ou grupos que vivem abaixo da linha da miséria. Fala-se de um continente muito mais amplo, de povos que, assim como os europeus que nos colonizaram e impuseram a nós seu modelo de vida, também possuem costumes, ideologias, e histórias próprias. Eles também fazem parte da historicidade brasileira. O relato que mais me chamou a atenção e mais me identifiquei como pesquisadora, docente e mulher negra foi o da professora Cássia. A identificação se deu através de um reconhecimento pessoal enquanto mulher negra na história da professora, que assim como eu também passou por um processo de transição, de reconhecimento, afirmação e valorização da sua identidade racial, que passou pela aceitação pessoal e só então conseguiu se colocar diante da sociedade e do seu ambiente de trabalho com uma identidade, com uma nova maneira de ver e analisar o que ocorre a sua volta. A professora relata ter heranças paternas negras e carregar consigo tais características, mas por ter a pele clara, nunca tinha tido noção de como ocorria o preconceito e o racismo.

“Então eu sou branca, pele branca, mas tenho o meu cabelo crespo e não aceitava o cabelo crespo” (CASSIA). Só depois de estudar a temática e passar pelo processo de afirmação e valorização da sua identidade negra, a mesma percebeu a importância deste tema ser trabalhado nas escolas para os alunos negros. Percebe-se que a aplicabilidade de práticas antirracistas é muito mais que o cumprimento de uma lei, tornando-se instrumento de auxílio para a construção de seres humanos, da identidade de crianças, para que se identifiquem e se valorizem como são, sem tentarem se encaixar em padrões midiáticos. O processo de auto identificação, de aceitação, fez com que a educadora entendesse com vivência própria a diferença que faz a representatividade dentro das instituições escolares para os alunos negros. A prática docente antirracista não se restringe apenas a apontar as contribuições dos antepassados negros africanos para nosso país. Silva (2001) abordou a questão

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não-percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a

discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (SILVA, 2001, p.66-67).

A prática ultrapassa ações que provocam reparações históricas e que valorizaram o passado de luta e resistência do povo negro, mas sim, corresponde a mostrar que ainda existem negros, que não são minoria, e que além de reparação histórica e valorização na formação da cultura de um país, o povo negro precisa se ver representado, pois muitos preconceitos e estereótipos relacionados a figura do negro, surgem da falta de conhecimento e desta histórica desvalorização que se sucede deste o período escravocrata.

A luta não cessou, a história não acabou e não se reverteu, infelizmente ainda vivemos uma realidade de centralidade branca europeia, e esta situação ainda apaga a comunidade negra no Brasil, e mais que isso, impõe ideologias de embranquecimento para que jovens e crianças ainda em construção de suas identidades, neguem a si mesmos, para adotar padrões.

6.6 - Onde você busca referências para planejar as suas aulas dentro desta temática?

Todas as professoras relataram buscar referências em mais de um meio de conhecimento, pois materiais que trabalham a temática ainda são raros, o que as fazem correr atrás de conteúdo por conta própria de diversas maneiras. Como aponta Nildeia *“A gente tem, né? Tem que estar garimpando e, muitas vezes, a gente não tem tempo e eles também não mostram o que tem na escola”*. Como aponta a professora, os materiais oferecidos pelas intuições são escassos e muitas vezes não chegam até as mãos dos professores por serem omitidos. Nildeia diz que busca informações em livros que conseguiu quando cursou a disciplina de “Diversidade Lúdica na Escola” oferecida pelo Departamento de Educação Física-DEF na Unesp de Bauru, mas que ainda assim, a maioria dos conteúdos de seu repertório foram adquiridos em trocas de experiências com outros profissionais, situação também apontada por Natalia e Sueli. Ambas relataram que apesar de buscarem referências em sites, livros, artigos, a maior fonte de conhecimento veio através de inter-relações com profissionais, que não necessariamente de Educação Física Escolar, que abordavam o tema, pois muitas das vezes uns possuem mais experiência, pois tiveram oportunidades de um contato mais próximo de vivência com a temática, e assim, nas trocas de informações, acabam aprendendo muito mais que em livros ou na internet. Natália cita fazer parte de um grupo de docentes denominado “Represente” que possui como finalidade unir profissionais para fortalecer uma prática docente antirracista e terem pontos de apoio e informação. Sueli relata que possui um livro sobre Jogos de Moçambique que serviu para embasar seu trabalho no início, mas foi no projeto de extensão

Brincando e Dialogando do Departamento de Educação Física da Unesp de Bauru que encontrou formas e métodos que somaram a sua prática para trabalhar com a temática, não se restringindo apenas aos jogos. A professora Cássia disse ter o mesmo livro citado por Sueli, porém, em um caso de excessão entre as demais, a mesma diz já ter participado de um curso no qual se pesquisou a temática e relata que, felizmente, a situação de omissão da figura no negro dentro das intuições escolares, vem sendo revertida, em especial nos governos municipais que vem oferecendo maior atenção à formação continuada dos docentes, ainda que lentamente. A mesma a diz já ter recebido email da Secretaria de Educação: *“Essas temáticas já até aconteceu assim de vir e-mail da Secretaria e falar “ó dia 20 é Dia da Consciência Negra, vocês precisam fazer alguma coisa” (CASSIA).* Um ponto relevante a ser destacado, é que mesmo com cobranças de poderes superiores, as ações ainda são pontuais, ocorrendo muitas vezes somente na semana da consciência negra, e a necessidade de se trabalhar com a temática não é pontual, e sim contínua, deve ocorrer ao longo de todo o ano, em todos os níveis de ensino.

6.7 - Com qual frequência aborda a temática em suas aulas?

Duas das professoras entrevistadas disseram focar o período de trabalho com conteúdo referentes a história e cultura africana e afro-brasileiras durante dois bimestres, sendo estes o terceiro e quarto, por se enquadrarem no mês de novembro, no qual se comemora o dia da Consciência Negra. Ambas apontam que ao longo do ano, sempre que possível em situações do cotidiano, buscam trazer referências e levantar a temática dentro de outros conteúdos, mas ainda assim o trabalho se foca no período acima citado. Ainda relatam que esta realidade gera incômodo nas mesmas, pois sentem a necessidade de dedicar mais tempo a estas temáticas. *“Gostaria de fazer muito mais, mas a gente também tem que abordar os outros conteúdos e o tempo são 50 minutos só”*, aponta Nildeia, mas ressalta que, apesar de tudo, sente-se feliz, pois os alunos já mostram maior interesse, o que antes não ocorria. O trabalho desenvolvido pelas professoras mostra que, ainda que em tempo mínimo, a prática está surtindo efeito positivo. A frequência da atuação de Cássia ocorre de forma similar ao das professoras acima. A mesma diz que procura trabalhar transversalmente traçando pontes entre os conteúdos contidos na proposta curricular e a temática, não praticando ações específicas pontuais durante apenas um período do ano. A professora Sueli por sua vez, encontra-se em uma situação que pode ser interpretada como privilegiada, pois na escola em que trabalha recebe nas aulas de Educação Física, o projeto de extensão Brincando e Dialogando da Unesp de Bauru, que leva para as aulas, uma vez por semana, atividades referentes a história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas. Por conta do projeto a frequência acaba ocorrendo uma vez por semana durante

todo o ano letivo. As respostas das professoras nos conduz a uma reflexão que muitas das vezes passa despercebida. A lei obriga que a temática seja trabalhada dentro do âmbito escolar, não pontuando a frequência, eixos de conteúdos, nem ao menos eixos temáticos. A obrigatoriedade do cumprimento da lei tem como uma de suas perspectivas a transformação da realidade racista, discriminatória e eurocêntrica do sistema educacional brasileiro, contruída e fortalecida desde que o país fora colonizado.

na verdade teoria e prática deveriam ajustar-se num processo unívoco que permitisse falar em *aprendizagens* múltiplas, dentro e fora da escola. Em *aprendizagens* com o outro e não *para* o outro. O sentido do processo de conhecimento, portanto, é o de privilegiar a *diversidade cultural*, buscando compreender a natureza do contato entre diferentes e, como tal, apreender o campo político que os envolve conjuntamente, mas que, também, diz respeito ao contexto estrutural que coloca uns e outros em contato e em conflito (GUSMÃO, 2012, p.106).

Todo esse esforço teórico e prático tem como objetivo que o professorado compreenda a particularidade da condição racial dos/as alunos/as e assim dê um passo para promover a igualdade. É preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social de crianças negras (SILVA, 2001, p.66).

Para que tal realidade educacional construída ao longo de mais de 500 anos de Brasil, inicie o processo de reversão a ideologia do branqueamento eurocêntrico, são necessárias ações de práticas docentes antirracistas, abordando conteúdos sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras de forma contínua durante todo o ano letivo, não pontuando apenas ao período de “Consciência Negra”. Assim como nos aponta Gusmão (2012, p.102) “ exige tempo vai demorar algumas gerações para que se possa atender adequadamente, de modo equânime, a todos os seguimentos presentes na sociedade”, o processo de conscientização que deve ser construído com os estudantes, ocorre de forma lenta e gradativa e não se pode, mudar algo enraizado no sistema educacional, em dois bimestres. Deve-se deixar claro aqui, que não estamos a apontar pontos negativos as práticas das professoras entrevistadas, nem ao mesmo julgar suas atuações, pois entende-se que a atuação docente em sala de aula se refere apenas a um micro sistema influenciado diretamente por meso sistemas exteriores que acabam por conduzir sua funcionalidade. Contudo, é necessário que traigamos à tona reflexões anteriores não vislumbradas, pois são pilares importantes quando tratamos de transformação educacional.

Segundo a professora Cássia, o assunto entra em pauta a cada 15 dias, mas há uma tentativa de vincular o tema com práticas rotineiras, cotidianas, ao passo que a professora Natália reconhece que o tema só é enfatizado na semana da Consciência Negra, e na contramão desse ensino segmentado e com data para acontecer, o racismo é diário e vitimiza cada vez mais as crianças brasileiras. Num país de miscigenação, onde a cultura africana tem papel

fundamental, trata-se da questão de forma que caracteriza a eventualidade, não dando real valor a temática. Somente a professora Sueli colocou que aborda o assunto com mais frequência tendo uma aula semanal (um espaço que tantos outros conteúdos já têm garantido).

É fato que a utilização da temática História e Cultura Afro-Brasileira serve para diversificar e enriquecer a prática da Educação Física Escolar, mas o processo de ensino-aprendizagem deveria ter uma melhor sistematização.

Segundo Santos (2001), vivemos um período fecundo para discutirmos temas relativos a etnia, a diversidade, então é preciso que a escola também viva esse momento de “fertilidade política racial”. É preciso acompanhar mais, discutir mais, polemizar, trazer à tona de forma cotidiana como é o racismo, a desigualdade racial.

A sabedoria popular já dizia que “quem cala consente”. Num contexto social em que as diferenças raciais significam desigualdades de oportunidades, “*ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo*”, para uns (negros e indígenas) e, conseqüentemente, superioridade, respeito e valorização para outros (brancos) (SANTOS, 2001, p. 97).

Se compete a escola possibilitar situações de discussão, de diálogo e questionamento, se faz necessário que os assuntos saiam desse limite de temporariedade, onde só são discutidos quando da realização de práticas específicas. No trabalho apresentado pela professora Sueli se percebe um caminhar maior para essa discussão visto que, além de realizar uma abordagem semanal com os alunos, após as práticas é feita uma roda de conversa. Isso acentua a interação e possibilita que os assuntos sejam discutidos no mesmo dia e que os questionamentos levantados com a prática sejam dialogados no grupo. É a possibilidade de se expressar, de dizer aquilo que o contraria sem contudo temer uma punição por falar o que pensa. Não se pode dizer que as práticas adotadas por Cássia, Natália e Nildeia estejam erradas. É um caminhar e um reaprender a cada dia. Para elas, que estão no grupo dos milhares de educadores que não tiveram nenhuma vivência ou conteúdo ligados as temáticas africanas e afro-brasileiras na graduação, o aprendizado também é diário. As professoras fazem parte de um restrito grupo de educadores que buscam, não apenas o cumprimento da lei, mas um resgate cultural, a escola é como bem definiu Santos (2001):

A escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas. Além disso, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória (SANTOS, 2001, p.105).

Se compete a escola possibilitar situações de discussão, de diálogo, de questionamento se faz necessário que os assuntos saiam desse limite de temporariedade, no qual só são discutidos quando da realização de práticas específicas.

6.8 - Qual a devolutiva dos (as) alunos (as) em relação a estes temas desenvolvidos nas aulas?

Nesta questão as professoras Sueli e Nildeia apontaram que a devolutiva dos alunos não poderia ter ocorrido de melhor forma. Natália não pontuou resultados de transformação, mas sim de curiosidade. E Cássia ressalta como retorno principal um ponto de extrema importância para crianças e jovens negros: a construção de suas identidades. Nota-se que tanto a professora Nildeia como a professora Cassia, citaram que um dos reflexos obtidos foi de construção identitária e representatividade por parte dos alunos negros, notadas nas seguintes falas: *“Que eles acabam se sentindo pertencentes e valorizados”* (Nildeia); *“A devolutiva é assim, ver que elas estão se, estão se vendo também enquanto negras, estão se sentindo aceitas, né?”* (CÁSSIA). Essas duas devolutivas são extremamente importantes para os alunos negros, e constituem duas pautas das mais discutidas do Movimento Negro hoje. O processo de construção de identidade, perpassa por fazer em que o indivíduo precisa se ver similar a algum estereótipo ou alguém, se reconhecer em outro para então se auto reconhecer e se auto afirmar para si mesmo e para o próximo, como nos aponta Dornelles (2014, p.198) ao dizer que “essas crianças passem a se gostar mais, a se olhar com beleza, a se respeitar mais, tornando-se capazes de mostrar suas próprias características individuais e humanas, escapando da violência as quais são marcadas”. O autor ainda afirma que quando falamos da construção da identidade negra, estamos tratamos de situações que ultrapassam a compreensão de um tom de pele escuro, trata-se de remar contra a sociedade em que se está inserido, trata-se de se desvincular de padrões de aceitação e assumir um posicionamento carregado de rejeição “e o quanto isso está ligado à continuada elaboração de um discurso de racionalidade” (DORNELLES 2014, p. 197). Falar sobre construção de identidade negra é falar sobre a apropriação de uma cultura e história que nos foram negadas e assumir uma luta iniciada a tanto tempo e que ainda não teve fim. É também negar-se a aceitar ser submetido a uma ideologia que prega a auto rejeição do negro, para que o mesmo esteja em uma constante busca de embranquecimento, como nos confirma Rodrigues e Neira (2012, p176) quando falam da autoinvisibilização da criança não-branca na busca de características físicas dos indivíduos brancos, tipos como referencias sociais. Muito provável que crianças não tenham a real noção de todo este processo e, felizmente, temos uma devolutiva positiva de pequenos estudantes que se salvaram de um processo de assumir um papel em que não se encaixam. Mas, por outro lado, ainda tem-se a consciência que enfrentaram muitas chibatadas da sociedade. Cássia ressalta que as devolutivas mais explícitas ocorreram por parte das meninas, quando percebeu que as mesmas começaram a ir à escola de cabelo solto:

“A devolutiva é assim, ver que elas estão se vendo também enquanto negras, estão se sentindo aceitas né. Isso eu acho bem interessante. Os meninos também. As meninas chegam com o cabelo solto que as vezes é só preso e agora estão com o cabelo solto” (CASSIA).

Estes retornos ocorreram juntamente com a fase de auto identificação da professora, que foi importante não só para poder observar os resultados com maior criticidade como também para estruturar as ações. Podemos traçar uma linha entre um segundo retorno citado pela professora Nildeia e a resposta dos alunos da professora Natália. Ambas relatam reações de surpresa, ao invés da rejeição geralmente esperada, por termos a ideia de que os alunos já trazem consigo preconceitos enraizados. Não foi o que ocorreu. Ambas colocam que os alunos não tinham noção do que era cultura africana, de quem era Zumbi ou Dandara, “eu começo falando sempre de Zumbi dos Palmares, Dandara, essas coisas, e é então que eu percebo que os alunos não conhecem” (NATÁLIA). Segundo a professora, quando os alunos tomam conhecimento sobre quem são as pessoas apresentadas o retorno é positivo. Ela percebeu que as crianças começaram a vê-los como heróis históricos e não como escravos. A história é interpretada a partir daquilo que é contado.

Como disseram Eto e Neira (2014, p.228) “a prática pedagógica deve ser um espaço onde as vozes historicamente silenciadas sejam valorizadas”.

6.9 - Você percebe algum tipo de mudança nos alunos, após trabalhar com estas temáticas?

Das quatro professoras entrevistadas, três delas apontaram ter percebido mudanças comportamentais e apenas uma relata não ter conseguido identificar se as mudanças ocorreram, mas ressalta o fato de que os alunos já valorizam mais conteúdos africanos e afro-brasileiros e demonstram interesse em conhecer outros jogos e brincadeiras. As três professoras que disseram ter notado mudanças comportamentais, focam no maior respeito ao próximo que ‘é diferente de mim’, e ao fato dos alunos começarem a expor situações que os incomodavam. A professora Nildeia relata que os alunos que não são negros começaram a valorizar da mesma forma que os alunos negros a cultura e história africanas e afro-brasileiras.

“Os outros alunos que não são negros eles acabam vendo a importância de se respeitar todas as pessoas. Todas. E não é a cor que vai falar se ela é mais inteligente ou não, se ela é mais bonita ou não. Eles também acabam tendo um olhar diferenciado né, por saber que a cultura africana contribuiu tanto para vários conhecimentos” (Nildeia).

Atingiu-se o ponto de aceitação e consciência, ultrapassando a fase do que a professora Cássia coloca em uma de suas falas “*pô vou ter que te aturar*” por simples obrigação ou não

ter o poder de mudar a realidade. É um aceitar embasado no entendimento de que a diversidade não se trata de um problema. O que o Movimento Negro luta é para que a comunidade negra seja vista em um mesmo patamar de igualdade, que o negro seja respeitado e tenha a mesma mobilidade social que o branco, e não apenas aturado, tolerado, pois essas nomenclaturas trazem consigo ideias de suportar algo pesado ou negativo e a presença do negro mais uma vez estaria ligado a algo ruim e não é isso que se deseja.

Para alcançar este propósito dentro do âmbito escolar, caminhando para a promoção da igualdade racial, é preciso segundo Velanga e Neira (2014, p.71) “uma modificação substancial do currículo existente”.

Gomes (2001, p.83) coloca que “pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes”. No trabalho realizado pelas professoras, na vertente das práticas docentes antirracistas parece ‘uma gota no oceano’, os resultados não são contabilizados em números. Segundo as educadoras foram notórias as mudanças nos alunos após trabalharem a temática. Mudanças que passaram pela questão da tolerância, do respeito ao que é considerado diferente. Mudanças comportamentais que foram percebidas através de transformações físicas, da valorização do eu. Uma mostra efetiva de uma transformação que veio de dentro para fora, numa construção ainda inacabada.

De acordo com Cássia, entre os resultados sentidos está um processo de tolerância – chamada de mais humana (poderíamos dizer mais consciente) -, um respeito aquele que é considerado diferente. Mas todos, como bem colocou Souza (2001), somos diferentes, quer seja na cor da pele, no tamanho e formato do rosto, até nos fios de cabelos. No entanto as diferenças sempre ficam concentradas na cor da pele ou em aspectos que mostrem a identidade racial negra. Mas como compete a escola ensinar, vale lembrar um dos pensamentos do educador Paulo Freire quando o mesmo afirma que:

Toda a transição é mudança, mas não vice-versa. Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (FREIRE (1979, p.17).

Nessa descoberta entre o que foi, o que disseram ter sido e o que é, Sueli coloca que os alunos, apesar de apresentarem dificuldades em identificar a cor da sua pele, passaram a ter um reconhecimento de sua condição racial. Embora, segundo a educadora, este tema venha marcado pelo tabu, houve um processo de identidade, um ‘se reconhecer’.

A prática de um respeito para com os outros, para com os ‘diferentes’ também foi apontado como uma conquista pelas educadoras Nildeia e Natália, e esta acrescenta a questão do conhecimento da parte histórica, o se apropriar de fatos e dados que até então não eram contados. A cultura negra, africana ou afro-brasileiras, começa a sair de um parágrafo nos livros de história para conquistar um capítulo. O foco não são as agruras do negro, mas suas ‘benventuras’ e desventuras como acontece a qualquer ser humano. As crianças, brancas e negras, se encantam com a parte cultural e percebem o quão plural é a cultura brasileira. Ensinar é também aprender, e como disse Freire (2003, p.47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. No trabalho realizado pela educadora Cássia a mudança começou por ela. Antes de trazer a possibilidade de um resgate aos seus alunos, ela o obteve.

“Eu acredito que foi um resgate, primeiramente da minha identidade. Meu pai é negro. Tem a família paterna negra e eu não tinha essa noção sobre o que acontecia em relação ao preconceito, ao racismo. Então eu sou branca, pele branca, mas tenho o meu cabelo crespo e não aceitava o cabelo crespo [...] eu me encontrei, eu tive esse resgate de identidade e foi libertador para mim, então eu me sinto feliz de poder trabalhar e passar isso a frente. Eu enquanto educadora está sendo muito prazeroso porque é uma forma de eu mudar um pouquinho. Eu sei que não dá para mudar tudo, mas um pouquinho dá para mudar” (CASSIA).

As professoras são unânimes em afirmar os resultados positivos dos trabalhos apresentados, bem como a necessidade de resgate da história e a influência da mesma. Nildeia, que há mais tempo trabalha as questões em sala de aula, e também é a que tem mais tempo de formação, lembrou ainda a questão da beleza física, do se achar bonito. Comentou sobre o fato das meninas não alisarem mais os cabelos numa tentativa de os ter como as meninas brancas. Em um de seus pensamentos Freire (1979, p.30-31) coloca que “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”

“[...] eles estão valorizando, principalmente no cabelo que eu vejo essa mudança. Principalmente as meninas. Elas alisavam os cabelos, era lisinho. Era escova progressiva desde sete/oito aninhos. Isso faz com que eles percebam que não é feio, que eles se achavam feios e que não são. Cada um tem a sua beleza. Fica mais marcante para mim, enquanto educadora, essa mudança na própria personalidade da criança de falar “não. Meu cabelo é bonito. Eu sou bonita” (NILDEIA).

Entre as entrevistadas, a história da educadora Cássia traz uma especificidade em relação as outras três. Ela traz o retrato de uma transformação feita pela Educação. A transformação começou por ela que primeiro se deu conta da aculturação sofrida. Ela primeiro teve o seu reencontro, para depois poder trabalhar a questão com os alunos. Das quatro pode-

se dizer que Cássia esteve dos dois lados – opressor e do oprimido -. Do opressor no sentido de que a mesma não tinha a consciência de sua própria identidade e acabava por replicar posturas que iam contra as práticas antirracistas. A experiência da educadora mostra o enraizamento do pré-conceito, que se dá de forma sutil, de forma que, muitas vezes, nem opressor, nem oprimido se sintam em tais posições.

As histórias e ‘libertação’ acontecidas com alunas que assumiram o crespo do cabelo, se viram bonitas. A aceitação dos meninos que deixaram o cabelo crescer aponta uma mudança significativa e abre a perspectivas de que outras transformações aconteçam. Num trabalho ‘pequeno’ diante de toda historicidade de massificação o resultado é visto em pouco tempo, apontando para uma realidade latente a espera de ações que a façam emergir. É a espera de que alguém afirme para o outro que ele é bonito, importante e tem sua história e mais, que esta história é importante.

O fato da professora Cássia afirmar ter se libertado e encontrado não minimizou a problemática sentida pelos alunos, mas possibilitou o dividir, o olhar com outros olhos, o amor.

“[...] um aluno chegou para mim e falou que chamaram ele de macaco. Uma aluna chegou chorando porque não tinha o cabelo liso, tinha o cabelo crespo. Então tudo isso eu fui pensando, então chegou até a mim que eu teria que mudar isso ... a questão das crianças acho que foi a que mais me tocou de ver o sofrimento que elas têm de não ser igual ao que a mídia quer passar” (CASSIA).

Segundo Gomes (2001, p. 89) “ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política [...] No Brasil, ser negro é tornar-se negro”.

Em todo esse processo, como bem colocou Gomes (2001) se faz necessário um cuidado no discurso que trata sobre a democracia racial, bem como sobre a miscigenação. Para a autora tais discursos podem encobrir as desigualdades sociais e raciais.

6.10 - Cite uma situação que mais lhe marcou ao trabalhar com estas temáticas.

Dentre as quatro situações marcantes citadas pelas entrevistadas, apenas uma se ressaltava fora de um contexto permeado pelo racismo velado que ainda hoje se faz presente no âmbito escolar. Natália relatou que a situação que mais a marcou ocorreu entre o corpo docente da escola em que trabalha, na qual ocorreu impasses e questionamentos sobre sua atuação docente antirracista. A professora diz que “[...] não consigo esquecer de eu estar na sala dos professores e elas falarem ‘pra que esse dia?’”. A aceitação por parte dos alunos da professora ocorreu em um grau muito maior do que o corpo docente e administrativo da instituição. O relato de Natália deixa explícito que o trabalho de professores em uma perspectiva antirracista não é de

importância exclusiva para os discentes, mas também para o corpo docente, independente da área de atuação ou do cargo que ocupa na instituição (gestão ou sala de aula). O que se percebe é que muitas vezes, como é o caso dos docentes que atuam com Natalia, os mesmos necessitam ser conscientizados e também informados. A reversão de uma falsa visão sobre igualdade racial, ou até mesmo distorções sobre ações de preconceito e racismo, impossibilitando que estes sejam desmascarados e combatidos frontalmente, permeiam não só os alunos que estão em fase de autoconstrução e necessitam agora receber estes tais conhecimentos para que reflexos futuros negativos não ocorram.

Cabe perguntar quais os mitos, pré-noções, preconceitos, valores que percorrem as sociedades diante de tais sujeitos, para entender por quais caminhos os próprios sujeitos transitam e como esses mitos pré-noções, preconceitos, valores, neles se encarnam enquanto marcas que geram discriminação, preconceitos e negação” (GUSMÃO, 2012, p. 97).

Se percebe a necessidade de reeducar nossos educadores, antes mesmos de nossos estudantes, pois são estes profissionais com suas perspectivas e ideologias, que irão fortalecer o racismo sem sala de aula. Há o risco de antes do racismo chegar a sala de aula, que ele passe pela sala dos professores. A professora Sueli nos aponta que *“me marcou o processo de identidade, e assim, no geral das aulas, como eles se identificam com a atividade de uma determinada brincadeira, como eles levam aquilo para a vida deles”*. Para ela não ocorreu uma única situação pontual que a marcasse mais profundamente, mas o resultado final, mudanças que foram percebidas em pequenas situações diárias que demonstraram o empoderamento e a afirmação dos alunos negros perante os alunos brancos. Em situações anteriores a professora percebia falas de auto rejeição, nas quais alunos negros se classificavam como não negros e, ao mesmo tempo, viam no outro sua negritude, mostrando posturas que remetem ao afastamento de si, aquilo que não lhe parece bom, não deixando no entanto de reconhecer no outro. A professora Cassia descreveu uma situação de racismo explícito que ocorreu durante uma de suas aulas: *“ano passado foi uma aluna branca com uma aluna negra e aí eu fui sentar do lado da aluna negra e a aluna branca falou assim “você não pode sentar do lado dela. Ela vai sentar do meu lado porque ela é branca”, se referindo a mim”* (CÁSSIA). A situação marcante ocorreu de forma negativa, mas por outro lado deu origem a um projeto interdisciplinar, de conscientização e respeito racial. O que ocorre muitas vezes, é que o trabalho sobre questões étnico raciais, história e cultura africana e afro-brasileiras ignoram a população estudantil negra. O que entra em questão agora é que além de processos de reparação histórica exigida por direito pela comunidade negra, é essencial que em conjunto trabalhe-se a conscientização da população branca, partindo do pressuposto de que o racismo vem dessa parcela social, pois negros que já

se afirmam e reconheceram continuam sofrendo discriminação, racismo e preconceito, porque o restante da população branca não foi conscientizada.

A Lei, ainda que tenha sido uma conquista da luta do segmento negro brasileiro, não está restrita a uma questão entre negros e brancos, mas, diz respeito a um problema da sociedade brasileira [...] Não é uma sociedade para negros ou para brancos, mas para todos. É isso que está em pauta na Lei em tela [...] Sua perspectiva é a de *direitos humanos*. Portanto, a questão fundamental que se coloca através dessa Lei para todos os sujeitos sociais, brancos, negros, indígenas, homossexuais, homens e mulheres, crianças, idosos entre outros, é: qual sociedade queremos para o futuro? Qual o papel da Educação nesse processo? (GUSMÃO, 2012, p.99-100).

Ao trabalhar relações étnico raciais no ambiente escolar, devemos estar cientes que a atuação antirracista e os conteúdos a serem trabalhados não serão ministrados somente para alunos negros. Em uma mesma sala de aula podemos encontrar alunos que pertencem a muitos grupos raciais, e todos eles necessitam receber conteúdos referentes a tais temáticas. Contudo, a consequência do trabalho revertida em cada um será distinta, quando o aluno negro se vê representado nas atividades e isso o auxilia na sua auto afirmação, ao contrário do aluno branco que pode mudar em relação ao seu modo de ver o colega negro por exemplo.

Mesmo com o advento da Lei n.º 10.639/2003 [...] é importante que professores de crianças problematizem, examinem como as constituições das subjetividades infantis se relacionam com aqueles que têm o cabelo crespo, o tom de pele mais bege, mais marrom, mais preto (DORNELLES 2014, p. 197).

Para a professora Nildeia, a situação que mais a marcou foi o resultado final de um projeto interdisciplinar de dança. O projeto foi um processo de criação coreográfica dos alunos, baseado em um conto africano. Além da perspectiva de pluralidade cultural, também houve o trabalho de inclusão de alunos cadeirantes. A professora chama atenção para o nível de participação, interesse e empenho dos alunos com o projeto.

“Eu costumo fazer uma relação mais com a dança, então alguns estilos de dança que tem na sua história raiz a influencia africana, então eu acabo envolvendo os alunos nesse processo histórico da dança ... Eles construindo a movimentação em cima da cultura africana. ... Foi bem interessante porque ficaram eles protagonistas do processo de criação. Também gosto de trabalhar muito nesse processo, nessa perspectiva de não levar tudo pronto, mas da gente ir estudando e eles construindo, que fica mais lindo. Teve a parte do conto durante a dança, então foi uma dança teatro que foi narrando também” (NILDEIA).

6. 11- O que mudou em você a partir do momento em que começou a trabalhar com conteúdos relacionados à história e cultura africana e/ou afro-brasileira?

As respostas obtidas para esta pergunta se concentraram em duas vertentes e ainda que próximas, de forma positiva mostram mudanças pessoais internas muito diferentes e que acabam refletindo em ações que podem trilhar caminhos diversos dentro da perspectiva cultural

étnica. A professora Natalia e a professora Nildeia focam a mudança no processo de crescimento profissional.

“Primeiro é o desafio da gente pensar em como eu vou ministrar esse conteúdo. Então você já tem que mudar toda uma estrutura de aula que você já está acostumada ou de um plano de ensino que já estava pronto e que tem que pensar “em que momentos eu vou colocar”” (NILDEIA).

Segundo Natália *“Então assim, se for para fazer um comparativo do quanto isso me mudou, e o quanto eu tento passar isso na escola, é você olhar pros alunos e ver o quanto isso é importante pra eles também”*.

Trabalhar com essa temática exige que o educador, na maioria das vezes, fuja de sua zona de conforto dentro de uma proposta curricular que, em alguns casos vem pronta, para uma situação de reformulação das aulas, de pesquisas, assumindo inclusive consequências negativas por parte de gestores, como impedimento da diretoria da escola, dos demais professores, de responsáveis dos alunos. Nesse contexto é necessário que o docente se coloque no papel dos alunos negros e brancos que vão ter essa aula.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas. [...] Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos (FREIRE, 1993, p 68-69).

O que se conclui é que são desgastes e dedicações muito intensas que permeiam a prática docente antirracista, mas que no entanto, obtém-se como resultado final, transformações internas pessoais tanto no ser docente, como no ser humano por trás do cargo de educador. Natalia relata que quando entendeu a real importância de sua prática mudou a forma de ver as pessoas *“você começa a valorizar as pessoas, e valorizar as pessoas é você olhar pros alunos.”* As professoras Sueli e Cassia partem para o aspecto da evolução profissional. Sueli que já tinha afinidade com a temática diz que cada vez mais que se aprofunda no tema, e fica ainda mais encantada com as heranças deixadas aqui pelos povos negros. Cassia relata emocionada

“Eu acredito que é uma corrente do bem, porque a gente não tem noção do quanto existe de preconceito e, como posso dizer, um racismo sutil né. [...] Eu enquanto educadora está sendo muito prazeroso porque é uma forma de eu mudar um pouquinho. Eu sei que não dá para mudar tudo, mas um pouquinho dá para mudar” (CASSIA).

O que se percebe é que a transformação resultante da prática docente antirracista não ocorre somente da primeira fileira de carteiras para trás, ela também ocorre com quem pega o giz na mão.

6. 12 - Encontrou alguma dificuldade para desenvolver a temática em suas aulas?

As quatro respostas obtidas nos mostraram pontos já conhecidos como barreiras dentro da área da Educação Física Escolar. Quando se trata de relações étnico raciais, tais pontos se acentuam ainda mais. As respostas de Suzi e Nildeia se contrapõem. Nildeia relata que sua maior dificuldade é a falta geral de materiais para as aulas, uma vez que a escola não possui caixa de som, fitas, giz suficiente, rádios, arcos, jogos africanos ou materiais para confeccioná-los. A realidade de Nildeia é a que muitos professores de Educação Física passam todos os dias em seus ambientes de trabalhos, onde os mesmos precisam comprar seus próprios materiais para conseguir trabalhar. Pelas vivências e experiências acadêmicas durante o período de graduação, bem como a observação do sistema de ensino, durante o desenvolvimento desta pesquisa é possível afirmar que a falta de condições mínimas de trabalho aos educadores é hoje um problema sistemático da rede de ensino pública. Educadores hoje trabalham, muitas vezes, com precariedade, e não estamos falando em exigências de conforto, e sim ao básico para um educador, como o giz, o apagador, uma cadeira para sentar. A realidade vivida por Nildeia não é compartilhada por Sueli. Esta aponta não ter problemas com materiais, mas sim com a questão social, o que não nos surpreende quando tratamos de escolas públicas periféricas que atendem em sua maioria alunos negros, que vão à escola para passarem por processos de socialização o qual foram negados. Natalia e Cássia disseram ter encontrado barreiras em relação aos demais educadores com quem trabalham e a direção da escola, personagens fundamentais no processo de transformação da realidade educacional. Natalia diz ainda que encontrou dificuldades não somente com o teor dos conteúdos trabalhados, mas também com relação a visão estereotipada de uma Educação Física Escolar esportivista que não possui espaço para outros conteúdos. A prática docente antirracista dentro das aulas de Educação Física encontra dificuldades muito maiores, ela somatiza o que encontra de barreiras relacionadas em uma educação dentro de uma perspectiva de igualdade racial e como apontam Rodrigues e Neira (2012) as barreiras de uma disciplina curricular que é menosprezada como não intelectual, ou não fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Como elemento fundamental dessa política, o currículo da Educação Física desde o século XIX confere o tratamento pedagógico exclusivo às manifestações corporais dos grupos geograficamente situados no hemisfério norte. Por meio do ensino de determinadas práticas corporais e dos valores que agregam, esse componente veicula significados coincidentes com o projeto de cidadão almejado pelos setores economicamente privilegiados. Saliente-se que as aulas de Educação Física não podem ser vistas como nascedouro de relações hierarquizadas, mas sim como um ambiente propício à perpetuação de assimetrias encobertas pelo discurso de uma suposta liberdade e igualdade de tratamento, vividas a partir do desatar das amarras imobilizadoras das carteiras escolares (RODRIGUES; NEIRA, 2012, p172-173).

Cássia conta com o amparo do PIBID da UNESP o que a isentou de enfrentar algumas dessas barreiras, como a falta de planejamento e o medo de trabalhar os conteúdos em Educação Física, conforme confessou Natália, e a problemática das questões sociais vividas por Sueli, mas que não a eximiu de sofrer situações de racismo contra sua pessoa feitos pela diretoria da escola em que trabalha.

“Eu num primeiro momento tive um embate com a minha diretora porque ela não respeitou o meu ideal de vida, o meu cabelo, e ela fez uma brincadeira que foi indelicada e ela não foi feliz no momento, mas eu consegui rebater por estar trabalhando isso e agora eu acredito que ela tem respeito pelo meu trabalho” (CÁSSIA).

No que diz respeito aos materiais, mesmo sendo considerada nova, 14 anos, a lei já tem tempo suficiente para que material didático referente ao assunto fosse disponibilizado com a mesma abundância que se tem, por exemplo, da cultura europeia. No entanto os educadores ainda ressentem dessa disparidade. Com o advento da internet, os sites (endereços eletrônicos) têm sido o suporte para aqueles que atuam nessa vertente. As quatro educadoras entrevistadas sentiram a lacuna no que diz respeito ao material didático. Nenhuma teve vivência ou conteúdo ligados as temáticas africanas e afro-brasileiras na graduação e buscaram em sites e conversas com amigos o ponto de partida. Cássia e Sueli disseram ter acessado o livro de Jogos de Moçambique (que ensina as regras e a dinâmica dos jogos e brincadeiras africanas). Fora isso a leitura de artigos também ajudou.

Para o sucesso da lei é necessário a capacitação dos professores, a existência de material didático de qualidade e a criação de equipes multidisciplinares para acompanhar esse trabalho. Na maioria das vezes a falta de cursos de formação do educador e de material didático a cerca destes temas influenciam negativamente. Há uma necessidade de que o Estado aperfeiçoe estratégias para a produção e à distribuição dos materiais para os processos de formação. As entrevistadas buscaram a complementação e até mesmo a orientação em artigos, jogos, internet, mas há necessidade de um material didático elaborado especificamente para esse fim. No que diz respeito a projetos interdisciplinares é preciso rever conceitos e ter vontade de mudar, num processo que deve partir de cada um. É preciso que haja a somatização e que todas as áreas sejam colocadas num mesmo patamar de importância. Um trabalho interdisciplinar favorece a construção de novos conhecimentos e argumentos, contribuindo para o desenvolvimento do aluno. No entanto a interdisciplinaridade só será eficaz se for de fato compartilhada por todos. As entrevistadas realizaram trabalhos interdisciplinares, mas em algumas situações, como no caso de Nildeia, as expectativas acabaram se frustrando.

“Não foi um projeto que aconteceu assim junto. Foi um momento, foi naquele momento que nós dissemos “olha nós precisamos fazer as máscaras africanas para fazer um painel, para ficar o painel das máscaras. a gente gostaria que tivesse sido realizado durante o processo e que os alunos fizessem ... mas no fim acabou com ele (professor de Artes) fazendo as máscaras. Não era esse o foco. Era para os alunos conhecerem e desenvolverem as suas máscaras. Então ficou, não falho, mas deixou a desejar nesse ponto da Artes que a gente achou que seria bem interessante se tivesse sido juntos” (NILDEIA).

Ao contrário dela a educadora Sueli conseguiu êxito na proposta e salienta que *“toda a vez que inclui a gente vê que o resultado é muito maior, muito mais significativo, retorno é muito grande”*. Nesse processo de interdisciplinaridade, Cássia realizou um projeto que ao final os pais acabaram por fazer parte do mesmo e receberam das crianças ensinamentos sobre a cultura africana e afro-brasileiras. Uma troca considerada positiva.

Enquanto os livros vêm procurando se adequar são criados alguns projetos e estratégias de articulação de tais conteúdos dentro e fora da sala de aula a fim de capacitar professores dos diversos níveis de ensino.

O fato é que a Lei nº 10.639/03 só será possível a partir da formação de professores e da oferta de material didático específico, mas é preciso ir além.

As entrevistas apontam para o que foi comentado por Negrine (1977). De acordo com o autor *“existe falta de conhecimento científico entre os professores que atuam nas primeiras séries do 1.º Grau, sobre as verdadeiras finalidades da Educação Física, principalmente na fase de adaptação da criança à escola” (NEGRINE, 1977, p.5)*

Geralmente, a Educação Física nos primeiros anos escolares é vista como uma atividade recreativa, que serve para fazer com que as crianças brinquem umas com as outras e nesse momento os professores descansam de seus afazeres didáticos-pedagógicos. [...] uma Educação Física bem orientada, profissional e sistemática tem unicamente a finalidade de auxiliar o desenvolvimento físico e mental das crianças e, ao mesmo tempo, de oferecer pré requisitos para seu desenvolvimento intelectual (NEGRINE, 1977, p.5).

Essa lacuna nos currículos já foi percebida por aqueles que buscam o enfrentamento, independente das leis que também se mostram frágeis. Silva e Barbosa (1997) apontam que este *vão é um silêncio racista e que o Movimento Negro luta contra o mesmo, buscando extingui-lo dos currículos escolares, uma vez que estes deixam o negro à margem. Como afirmaram as autoras, o Movimento Negro acusa as práticas pedagógicas que acabam por contribuir para a negação da identidade do aluno descendente de africanos e também com seu fracasso escolar.*

6. 13- Já houve algum projeto interdisciplinar que envolvesse as temáticas na escola em que trabalha? Você participou? Porquê?

Felizmente para esta pergunta obtivemos quatro respostas positivas da existência de projetos interdisciplinares dentro das instituições, contudo, acredito que um deles acabou se descaracterizando do termo interdisciplinaridade que foi o caso da professora Natalia. Ela relata que na instituição na qual trabalha existe o projeto da semana da consciência negra que ocorre unicamente na semana do dia 20 de novembro, onde os professores trabalham com as turmas a confecção de cartazes, desenhos, e contos, mas a disciplina de Educação Física era excluída dessa semana. Nesta situação quando a professora se viu excluída de um projeto que para ela era fundamental, a mesma se impôs e disse que também o desenvolveria em suas aulas, foi então que ocorreu o primeiro ano de participação da Educação Física num trabalho denominado interdisciplinar, mas que na realidade, ainda ocorre em dimensões isoladas, pois as disciplinas não se unem. A professora Nildeia mostrou um exemplo positivo de trabalho interdisciplinar, juntamente com a professora de português. O projeto foi desenvolvido por iniciativa de ambas as partes, nas quais a professora de Português trabalhou com contos africanos e nas aulas de Educação Física os estudantes os recontavam a partir de sequências coreográficas criadas por eles mesmos, com movimentações características das danças africanas. A professora aponta ainda que gostaria que outros educadores tivessem se prontificado a participar do projeto, o que não ocorreu. É importante que se desfaça a dicotomia sala de aula-quadra, físico- intelectual, é preciso ultrapassar essa visão de Educação Física esportivista, que não interpreta, ficando para as outras disciplinas a questão da interpretação. É possível interpretar um conto através do movimento, a interdisciplinaridade é fundamental quando se fala em formação integral, pois nossa cultura não está escrita somente em livros, mas também na maneira que agimos, pensamos, nos colocamos, nos expressamos para o mundo. No caso da professora Cássia e com as professoras de sala, a parceria ocorreu de forma similar, contudo com a professora de artes da escola, o trabalho também se deu por iniciativa própria. Ao invés de trabalhar com processos coreográficos foram trabalhados contos, jogos, e máscaras. Os jogos e os contos tratavam da cultura lúdica infantil africana e as máscaras surgiram como formas de produção dos alunos, onde ocorreu o trabalho de sentido. A justificativa da professora foi que na escola em que trabalha, as atividades referentes a temática acabavam sendo voltadas para a Educação Física, para que não atrapalhasse o andamento do conteúdo das outras disciplinas, consideradas de maior importância do que o desenvolvimento de temáticas que envolvam história e cultura africanas e afro brasileiras.

“Eu acho que dá para todo mundo trabalhar e essa foi uma oportunidade de mostrar que dava para várias áreas trabalharem juntas com o tema, tanto na sala de aula, na área pedagógica deles, em Artes e Educação Física. Então achei importante estar junto, né?” (CÁSSIA).

Quanto mais educadores unidos a fim de praticar ações docentes antirracistas, maior serão os reflexos positivos. Juntos em uma mesma causa, alcançaremos lugares que não conseguiríamos sozinhos. Os projetos de Sueli ocorrem de forma singular por ser desenvolvido junto com o Projeto Brincando e Dialogando que fornece amparo muito maior tanto para a disciplina de Educação Física quanto para a escola no âmbito geral. Dessa forma projetos interdisciplinares ainda acontecem de forma esporádica sem a frequência desejada. Como dito acima pela professora Cássia, ela reforça a visão de que quanto maior o número de educadores unidos, mais amplo são os resultados positivos.

6.14 - Encontrou algum tipo de resistência (diretoria, alunos, pais, professores) que impedissem a abordagem do tema?

As professoras Nildeia e Cassia apontam não terem tido nenhum tipo de resistência por parte de diretoria, alunos, responsáveis e demais docentes das instituições nas quais trabalham. Nildeia aponta que a resistência não ocorre porque muitas vezes a gestão não sabe o que está acontecendo em sala, os pais não sabem o que os alunos aprendem, não conhecem seus filhos, e a descoberta ocorre com a realização do festival. *“Muitas vezes a gestão nem sabe o que esta acontecendo o na escola. Só ficou sabendo no dia da apresentação, então não tinha muito o que fazer”* (Nildeia). Muitas vezes não resistem a uma prática pelo fato de não terem conhecimento da mesma. Se por um lado considera-se positivo a liberdade de trabalho que professora possui, por outro podemos pensar que da mesma forma que trabalhos positivos passam despercebidos pela gestão escolar, práticas contrárias a ações antirracistas também passam, e então se aloja o problema, pois se não há o conhecimento de situações problemáticas, não existe o debate para que se trabalhe na resolução dos mesmos.

... há gestores que pensam o processo de gestão como movimento, para esses tanto as políticas de identidade articuladas pelos movimentos sociais, que reivindicam atendimento às suas especificidades culturais e sociais, quanto a proposição de políticas de combate às desigualdades econômicas e sociais são importantes no bojo maior, que busca transformar pela educação a estrutura excludente do modo capitalista de produção (FILICE, 2011, p. 15).

A gestão escolar é um pilar fundamental a prática docente, uma vez que a qualidade, a visão e o foco da mesma vai definir o trabalho a ser desenvolvido na instituição. Esse trabalho pode ser a extensão do pensamento da gestão ou, como no caso da Nildeia, ser desconhecido

da mesma. A gestão escolar pode despertar o potencial de docentes e discentes e garantir os resultados/mudanças esperadas por todos. É preciso analisar a questão em sua raiz, que muitas vezes origina na gestão. Sueli também aponta não ter enfrentado nenhum tipo de resistência, em seu caso, quando começou a trabalhar na instituição que atua hoje e iniciou sua prática antirracista, teve que desenvolver os conteúdos aos poucos, pois se tratava de uma escola ainda engessada que não havia tido experiências com algo transformador. Não considerando as situações vividas como impedimentos, Sueli comentou que as mesmas funcionaram como fatores para o desenvolvimento do seu trabalho, que teve que acontecer de uma forma mais lenta. *“Quando eu cheguei vi que a escola é mais engessadinha né, e aos poucos o trabalho da gente vai mostrando que dá, que é possível, arriscar”*. Temos, então, exposto um caso de escola tradicional, mas que permitiu abertura para uma transformação. Este exemplo pode ser usado de base para que demais professores entendam que grandes transformações começam com pequenos passos dados lentamente. É preciso compreender que a mudança é um processo lento. Natalia foi a única que expôs o caso de resistência por parte da diretoria da escola e, principalmente, por outros professores que não compreendiam a necessidade e importância de se trabalhar a cultura africana na escola. Tal resistência foi sendo superada através da imposição de Natalia em uma iniciativa sua, sem apoio, mas que quando mostrou resultados positivos, provou-se sua importância.

6.15 - Você acha que existe racismo na escola? Explícite.

Todas as quatro professoras afirmaram que o racismo na escola existe, porém de forma velada. Nas falas das mesmas encontramos relatos de crianças que reproduzem ações racistas, de preconceito e discriminação, mas que não compreendem que o que estão fazendo são práticas racistas. Essa situação é confirmada quando são questionados sobre o que é racismo, o que é preconceito, e os alunos, em sua maioria, ao menos conhecem estas terminologias, compreendem que a cor da pele é diferente, mas não possuem visões de inferioridade em relação aos colegas negros, contudo, nos anos mais avançados como quinto ano do Fundamental I, Nildeia presenciou situações explícitas de rejeição aos alunos negros. Assim se reforça que uma educação antirracista deve ser iniciada desde a primeira infância, pois mesmo que inconscientes, se as crianças não forem reeducadas as ações discriminatórias antes tímidas e inconscientes na primeira infância, crescem junto com ela, e no futuro podem se tornam adultos intolerantes, reprodutores do ódio pela pluralidade racial. Falamos sobre construções de seres humanos que estão expostos e a todo momento têm que se conectar e conviver com todas as raças. Essa convivência deve, no mínimo, ser pautada no respeitar o outro, ainda que não lhe

pareça semelhante. É de extrema importância que tragamos à tona debates, discussões, rodas de conversa, conteúdos que falem sobre a história e cultura africanas e afro brasileira, sobre a herança deixada pelo povo negro. Se faz necessário que continuemos a exposição explícita do racismo escolar para refletirmos além de sua origem histórica, declarada a mais de 500 anos, e que seja possível desmascará-lo. Afinal, ações docentes antirracistas lutam contra essa prática, mas de forma mascarada o racismo passa despercebido pela visão daqueles que ainda não se conscientizaram, a luta muitas vezes parece se tornar causa, quando se vai contra aquilo que aparentemente não existe. As instituições escolares não estão preparadas, a formação de nossos educadores ainda é falha, contudo, persistir ainda é o melhor caminho a ser seguido. Como colocam Rodrigues e Neira (2012, p.171) “embora a instituição educativa não esteja sozinha na disseminação de tal ideário, é certo que ela exerce um importante papel pela promoção de um currículo monocultural”

Nesse universo, o que se percebe muitas vezes é que o racismo antes de chegar a sala de aula ele passa pela sala dos professores. E, alunos negros passam a ser excluídos, ignorados, não tocados. Estamos colocando em pauta crimes históricos, que ainda são cometidos todos os dias contra crianças, jovens, adolescentes, adultos, dentro das instituições escolares, indivíduos considerados minoria quantitativa, quando na verdade não é esta a realidade. Existe hoje a necessidade de colocarmos de forma clara que nossos alunos sofrem de racismo, vindos de demais alunos, de professores, da coordenação, e mais fortemente mostrar que ainda existem educadores em luta para que essa realidade seja revertida.

Ao serem inquiridas sobre a existência ou não de racismo na escola, as quatro afirmaram positivamente, como também revelaram a característica do mesmo. Um racismo velado, escondido no discurso da igualdade. Segundo Natália, ele existe mais nos professores e diretores que nos próprios alunos, enquanto Sueli comenta que todos sabem que o racismo existe, embora não o comentem. “*Infelizmente tem. Só que é aquela coisa. Todo mundo sabe que é errado*”. As crianças, segundo ela, não trazem consigo o fator maldade. Para a educadora “*quando se trata dos pequenos assim, é uma coisa que não é por mal, é uma coisa que ela vê, que ela ouve fora da escola*”.

As quatro educadoras conseguem, mesmo que de forma tímida, apontar para um caminho. Um comportamento que difere do que se nota no professorado em geral, conforme coloca Silva:

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto sabe-se que as representações determinam as relações e os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim o

despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (SILVA, 2001, p. 66-67).

6.16 - Você teve alguma vivência ou conteúdo ligados as temáticas africana e afro-brasileira na graduação?

Talvez uma das questões mais importantes para que em um âmbito maior consigamos entender o porquê da maioria dos professores não atuarem de forma antirracista seja esta. As 4 entrevistadas apontaram não ter tipo nenhuma vivência ou conteúdos relacionados a história e cultura africanas e afro-brasileiras durante a graduação em Educação Física, tanto em licenciatura quanto em bacharelado. Segundo Natália “*na graduação não, nenhuma disciplina que tenha abordado qualquer coisa em relação a cultura africana*”. Sueli coloca que o mais próximo que teve foi o hip hop enquanto Nildeia e Cássia enfatizam a falta de conteúdos durante a graduação. “*Não. Não tive. Mesmo na disciplina Dança a gente não teve e nem na Educação Física, cursos relacionados a Educação Física não teve*” (Nildeia). “*Não. Na graduação não. Na minha formação não. Nas duas graduações de Bacharel e Licenciatura não. Na especialização foi onde eu comecei a visualizar um pouco isso*” (Cássia).

Todas tiveram contato com a temática em programas de pós-graduação. A formação de nossos educadores quanto a igualdade racial e a questões étnicas ainda acontece de forma bastante falha, nossos professores não estão preparados para lidar com o racismo, com a pluralidade cultural, porque não vivenciaram, desconhecem, e conseqüentemente não reconhecem o aluno negro na carteira, não os entendem ou ao menos sabem que suas necessidades sociais de formação vão além de saber ler e escrever ou fazer contas.

Uma ação didática atenta as diferenças e aos processos discriminatórios é um desafio a ser enfrentado por professores que acreditam na transformação da realidade social e escolar. Por meio da compreensão da multiplicidade e identidade culturais e das articulações das diferentes culturas e sujeitos, vislumbram-se possibilidades, buscando dentre inúmeras questões uma ressignificação do processo de construção e desenvolvimento curricular (ETO e NEIRA, 2014, p.228).

É preciso refletir sobre práticas docentes antirracistas, mas, para elas ocorram com mais frequência, é necessário que se proporcione, aos currículos das universidades, a formação de educadores antirracistas. A universidade ainda não é um lugar acolhedor para negros, não é uma instituição que os representa, assim como a escola também não é para jovens e crianças negras. Antes de chegar a passar pelos portões da escola é preciso reeducar nossos educadores dentro das salas de aula das universidades, para quando forem atuar não reproduzam o racismo, que muitas vezes desconheciam. A miscigenação do nosso país não é tão bonita quando se oprime, descarta e invisibiliza a história e cultura de povos que mais contribuíram para a construção do

Brasil, centrando-se somente em uma cultura, história e educação. A transformação no sistema educacional, também precisa chegar as universidades com urgência.

A prática docente antirracista tem permitido que crianças e jovens negros comecem a se orgulhar deste mundo que é seu e a exibi-lo. Para tanto, cantam, dançam, praticam capoeira, rezam e vestem roupas coloridas, evidenciando valores culturais que vieram com o nosso povo da África para o Brasil. [...] Assim, as crianças começam a conhecer e orgulhar-se da sua história (TRIUMPHO, 1997, p. 72).

O resultado do trabalho realizado pelas entrevistadas contribuem com as mudanças positivas e vão ao encontro do que apontou Triumpho (1997). A prática docente antirracista é um dos caminhos para a transformação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa e os resultados obtidos pela mesma possui, ao meu ver, uma relevância pessoal e social maior que a acadêmica. Considero importante esclarecer que antes da realização deste trabalho ser uma imposição curricular estabelecida pela universidade para a conclusão de um curso superior, o mesmo é uma realização e imposição pessoal. A consumação desta pesquisa é um instrumento de autoafirmação e de exemplo para mostrar para os jovens negros, periféricos e que dependem da rede pública de ensino e que, assim como eu estão inseridos em uma sociedade permeada pelo racismo e pelo preconceito, que é possível mudar o jogo. Esta pesquisa é a devolutiva em forma de gratidão que visa a transformação de crianças e jovens negros que ocupam as instituições públicas de ensino, de forma que seja possível um caminhar educacional diferente. Nesse novo trajeto que eles não sejam silenciados diariamente através de livros didáticos que os colocam como subalternos, de festas que cultuam deuses que não representam a sua fé, de músicas que não contam sua história, de danças que não expressam movimentos de seus ancestrais, de estereótipos eurocêntricos que colocam o negro como exótico e feio.

Trago em mim características físicas da raça negra. Filha de mãe solteira, bastarda, que de referencial de pai só tem a figura do avô (maravilhosamente bem representada), e um sobrenome desconhecido no registro de nascimento. Em casa tenho exemplos ricos de luta, resistência e superação. Minha avó que não passou no período de alfabetização na escola, minha tia também analfabeta, e meu pai/avô que em 80 anos que o destino lhe deu de vida, nunca chegou a se sentar em uma cadeira de escola. Minha mãe, letrada com curso superior, foi

exemplo de resistência e valorização. Todos contribuíram para que eu não me sentisse inferior aos colegas não negros, que não me sentisse diferente. Todos sempre me fizeram sentir e entender que eu era linda, não apesar de ser negra, mas independente da cor de pele e meu cabelo sempre foi elogiado. Ainda assim a pressão sobre a ‘feiura’ e pobreza do negro foi forte, e na minha infância já me coloquei como ‘bege’, para não ser negra. Mas, mesmo que com atraso, percebi que nos meus estudos na época do ensino fundamental me foram negados direitos, assegurados através da Lei de Diretrizes e Bases, que me proporcionariam um ensino igualitário e significativo, que me fariam sentir representada na história do meu país. A partir de então passei a analisar o que me cerca sob uma nova ótica social, e então emergiram inquietações internas e reflexões referentes aos anos de escolaridade pública que vivenciei sem me ver representada nos conteúdos. Me impuseram uma renúncia sobre mim mesma, sobre uma historicidade que faz parte da minha identidade. Isso posto iniciei uma fase de entrega para que pudesse me reeducar e então conhecer minha verdadeira história, meus ancestrais, me encontrar em figuras, em grupos, que fizessem sentido para a nova (?) pessoa que havia me tornado.

Percebi que o sistema educacional esbarra numa complexidade desnecessária e, mais que isso, em um universo que reproduz estereótipos racistas, muitas vezes inibindo manifestações contrárias em relação a educação da criança negra ou não. Compreendi a necessidade e importância em se pesquisar o tema, levantar debates que colocam o mesmo em evidência. Como educadora negra não poderia colaborar com um silêncio de conformidade que tem sido fortalecido há anos. É preciso iniciar a ‘revolução’, mesmo que em pequenas ações.

Assim, contrapondo a realidade de grande parte do cenário educacional brasileiro, esta pesquisa objetiva explorar como ocorre a prática docente antirracista nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Básico, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases expondo as experiências reais de práticas docentes antirracistas. Participaram como amostra desta pesquisa quatro professoras licenciadas em Educação Física, que atuam na educação básica pública.

Uma das maiores dificuldades no processo de elaboração da pesquisa, foi encontrar professores que realizam tal prática, o que por muitas vezes colocou a temática em estado de possível mudança, entretanto, as profissionais encontradas e que participaram do trabalho, trouxeram contribuições valiosas para que se pudesse debater e analisar. Isso mostra que a aplicabilidade da lei, depois de 14 anos, ainda caminha no limite da utopia, mas o trabalho realizado por alguns educadores que enfrentam suas próprias deficiências, a falta de capacitação, a falta de materiais e gestões preconceituosas, mostra que é possível a implementação real (de fato) das referidas leis. É possível sair do campo da utopia.

Alicerçada nos dados obtidos através das entrevistas, principalmente quando as docentes foram questionadas em relação ao tempo de trabalho com os conteúdos relacionados a temática aqui discutida, podemos concluir que a prática docente antirracista é uma realidade efetiva e que acarreta consequências positivas para trilhar o caminho rumo a igualdade racial, a valorização da história e cultura do povo negro e a uma reparação histórica mais do que justa no sistema educacional.

Não se pode negar que as ações das políticas públicas governamentais de sancionamento de leis que possuem conteúdos que combatem condutas racistas, são consequências ou têm forte influência na resistência e luta do Movimento Negro. Este foi e continua sendo fundamental na constante busca de se corrigir erros históricos na educação brasileira, visando a extinção do preconceito, da discriminação e do racismo direcionados aos alunos negros.

Apesar da existência da leis é preciso pensar nas políticas que possibilitem a aplicabilidade das mesmas. Por vezes tornamos a discussão sobre práticas docentes antirracistas somente sob o aspecto dos professores e, a eles é imposta a culpa de tal prática não ser uma realidade vigente e cotidiana em todas em instituições e todas as disciplinas, não somente na Educação Física Escolar. São vários os fatores que influenciam para que a lei seja apenas mais um projeto que não alcançou seu propósito. O fato dos educadores conhecerem as leis não significa efetivamente que as praticam e que são preparados para tal, e isto é resultado também de uma falta de amparo e de subsídios ofertados pelo governo estadual. Quando os órgãos que fomentam as leis não assumem a responsabilidade de subsidiar instrumentos facilitadores para a sua aplicabilidade, tudo passa a depender de ações esporádicas, solitárias, pontuais. No caso específico da LBD o Estado afirma esse comprometimento, mas na realidade, durante o cotidiano do educador, esse amparo não acontece, e piorando ainda mais a situação, não há registros de ações que fiscalizem o cumprimento das leis. Ao Estado também compete a fiscalização, mas num círculo que parece difícil de romper, se ele não dá subsídios para que as leis sejam aplicadas, também não cobra/fiscaliza a aplicação. Tal situação é bem clara na afirmação da professora Nildeia, quando a mesma coloca que às vezes a gestão da escola não sabe o que ela está trabalhando em sala de aula. Existe um distanciamento entre LDB, Governo, Estado, Escola, Professor e Aluno.

Os resultados desta pesquisa nos permite mostrar que além dos docentes não terem o suporte que lhes é prometido em leis por órgãos que regem a educação brasileira, os mesmos ainda enfrentam outras barreiras que precisam ser superadas como a capacitação de professores já formados, a formação de novos educadores, a elaboração e distribuição de material didático,

pela sistematização do ensino de forma que a temática não seja assunto para abordagens casuais ou em semanas comemorativas, como exemplificados em falas das professoras entrevistadas.

O Estado falha no seu papel. Ele sanciona uma lei, não garante aos professores material didático para atender as novas necessidades apontadas pela lei, não atua na capacitação do professor e não fiscaliza a aplicabilidade da lei por ele sancionada. O que percebemos é que essas barreiras são superadas individualmente como mostrado nos quatro casos expostos, e por este fato tais professoras merecem ser parabenizadas, por suas buscas individuais afim de se capacitarem para atuarem de forma consciente. O contexto observado nos permite concluir que além das barreiras existentes, alguns profissionais buscam meios de aplicar a prática docente antirracista. Contudo este caminhar exige o esforço e empenho único de cada docente. Esse empenho é conferido na prática da professora Natália que busca se juntar com outros professores e então compartilhar conhecimentos; na professora Nildeia que concluiu uma capacitação voltada à temática e durante a mesma conseguiu materiais que dessem suporte a sua prática, as demais professoras que estão em constante busca e pesquisa para continuarem sua formação e crescimento como docentes.

As experiências relatadas, que são fatos que as professoras vivenciaram e aplicaram em suas realidade nos permitem analisar que dentro da área da Educação Física Escolar, existem atividades que podem facilitar a introdução de conteúdos referentes à história e cultura africanas afro-brasileiras, que podem ser por exemplos os jogos e a danças. No entanto é preciso levarmos em conta as singularidades do ambiente que estamos trabalhando, e principalmente das necessidades dos alunos, tendo sempre uma perspectiva integral, ou seja, estar sempre atentos a fatos que ultrapassem o aprendizado de uma nova brincadeira, ou a melhora na performance de uma atividade. É importante perceber as mudanças sociais nas relações interpessoais e intrapessoais dos alunos, tanto negros como não-negros. A auto reflexão dos docentes também é importante para que eles tenham um feedback próprio e analisem suas próprias ações, e como seus posicionamentos e práticas que em foco é voltada ao corpo discente, transforma o educador.

Não há uma receita pronta que mostra como a atuação docente antirracista deva ocorrer, a realidade da sala de aula é instável e singular, estamos em uma constante tentativa de erros e acertos, algumas vezes podemos errar, mas o que não devemos é desistir, pois a desistência ocasiona consequências negativas muito piores que erros que poderiam ser corrigidos.

A pesquisa atingiu seu objetivo mostrando como ocorre a superação das barreiras impostas aos docentes que optam por trabalhar com a prática docente antirracista, por professoras de Educação Física Escolar, trazendo contribuições positivas para esta área de

pesquisa, a qual por inúmeras vezes vem nos confirmar a realidade de uma atuação docente não vinculada a valores antirracistas e que não cumprem a Lei 10.639/2003.

Ainda a partir das análises e discussões dos dados coletados mostrou-se que o preconceito, a discriminação e o racismo, de forma camuflada, permeia efetivamente o universo da Educação e a comunidade escolar (tida como responsável pelo saber) nem sempre se mostra preparada para o enfrentamento da questão, uma vez que não foi e não está preparada para tal.

Apesar disso ainda é possível perceber que as ações de novos personagens nessa história são capazes de mudar as perspectivas.

De um lado alunos que estão sob a ótica da dominação, do preconceito e do racismo, mas que já trazem suas indagações, como os alunos da professora Nildeia que questionaram sobre as temáticas apresentadas. De outro, educadores comprometidos e bem-intencionados, que buscam, muitas das vezes num trabalho sem amparo, a capacitação que não lhes foi dada nos bancos escolares, mas que são conscientes de sua importância, e continuam em uma busca incessante, conhecimentos que lhes proporcione uma prática docente antirracista, a fim de transformar a realidade educacional.

A mudança, ainda que tardia, na capacitação dos professores é uma necessidade emergente.

Os alunos, nesse novo contexto social, são os novos personagens que devem entrar em cena. Eles precisam se apropriar do texto, resignificando essa velha história. A aceitação do cabelo crespo, o se ver bonito, o se aceitar emergem e traduzem uma mudança interior que embora não seja dimensionada por eles em palavras, vão ao encontro de frases como “ela é negra, mas é limpinha”. Contrapõem conceitos de que um negro na direção de um carro, não pode ser outra coisa, se não um motorista contratado. Refletem sobre pontos que não consideram a cultura africana e que colocam o negro apenas na condição de oprimido e não como sujeito de sua história. Ainda há muito o que ser feito e pesquisado, dentro da área de relações étnico raciais no ambiente escolar, mas o que temos até agora, já nos fornece subsídios para que possamos refletir sobre a educação antirracista nos dias de hoje, iniciando discussões que possibilitem a geração de debates afim de ocasionar mudanças.

Veja só, veja só, veja só, veja só
 Mas como o pensar infantil fascina
 De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá
 A gente chora ao nascer, quer se afastar de Alla
 Mesmo que a íris traga a luz mais cristalina
 Entre amoras e a pequenina eu digo
 As pretinhas são o melhor que há
 Doces, as minhas favoritas brilham no pomar
 E eu noto logo se alegrar os olhos da menina
 Luther King vendo cairia em pranto

Zumbi diria que nada foi em vão
E até Malcolm X contaria a alguém
Que a doçura das frutinhas sabor acalanto
Fez a criança sozinha alcançar a conclusão
"Papai que bom, porque eu sou pretinha também" (EMICIDA)

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Fernando Jose Ferreira. AGUIAR, Janaína Couvo Teixeira Maia de. **UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERGIPE**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 7| jan-jun de 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/doral/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/1771-4676-1-SM.p/>. Acesso em: 09 agosto 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18.^a edição. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

_____. **Lei N.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm> Acesso em: 28 agosto de 2017.

_____. **Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 25 agosto de 2017.

_____. **Lei N.º 10.639, de nove de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 ja. 2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 agosto de 2017.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 25 de agosto 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 003/2004, 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/sile/legislacao/migrado2635/>>. Acesso em: 09 agosto 2017.

_____. Ministério da Educação. **Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCNs%20%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 25 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. (Coleção Educação para todos). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005..

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. - 3. ed. – Brasília, 2001.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física – ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>> Acesso em: 17 de julho de 2017.

_____. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3.>>. Acesso em: 03/12/2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Caminhos Percorridos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola**. 6ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIAVENETO, Júlio José. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre raça, racismo, negritude e beleza: o que as crianças têm a dizer sobre esse tema?** In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia. (Organizadores). **Educação e Diversidade Cultural no Brasil: Ensaio e Práticas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na Educação do Campo: possibilidades de um currículo multicultural numa escola de assentamento**. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia. (Organizadores). **Educação e Diversidade Cultural no Brasil: Ensaio e Práticas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA**. 1.ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1979.

FERREIRA, Vagner Reis. **Cultura afro-brasileira como conteúdo a ser ensinado nas aulas de educação física**. In: VII EPCC ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 2011, Maringá. Maringá: CESUMAR, 2011 p.5 Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais/vagner_ferreira_reis.pdf>. Acesso em: 03/12/2015.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e Classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia. (Organizadores). **Educação e Diversidade Cultural no Brasil: Ensaio e Práticas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: Desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro**. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (organizadoras). O Pensamento Negro em Educação No Brasil. São Carlos: UFSCAR, 1997.

_____. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Organizadora). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Realidade e Utopia: diversidade, diferença e educação**. In: GOBBI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. (Organizadoras). **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: Desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª edição 2000. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

JESUS, Ilma Fátima de. **O Pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado**. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (organizadoras). O Pensamento Negro em Educação No Brasil. São Carlos: UFSCAR, 1997.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação.** Campinas: Papirus, 1989.

MARTINS, Bruno Rodolfo. **A NEGAÇÃO DO CORPO NEGRO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.** Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói, NINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/880358/a-nega%C3%A7%C3%A3o-do-corpo-negro-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-escolar>>. Acesso em 28 de dezembro de 2017.

MATTOS, Ivanilde de Guedes. **A NEGAÇÃO DO CORPO NEGRO: representações sobre o corpo no ensino da educação física.** 2007. 148. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.ppgeduc.com/dissertacoes/turma_4/2004_11_ivanilde_mattos.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

MELLO, André Muller de; CHRISTOFOLETI, Rodrigo. **Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos: preservação e educação para a multiculturalidade.** In: GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. (Organizadoras). **Educação e Diversidade Cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

NEGRINE, Airton. **O Ensino da Educação Física.** 2.^a edição. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1977.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação.** São Paulo, Paulinas, 2007.

RECINELLA, Roberto. **O que é motivação.** 26 de setembro de 2005 às 07:44. Disponível em <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/o-que-e-motivacao/11360/>>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

RODRIGUES, A. Cesar Lins; NEIRA, Marcos Garcia. **Corpos e culturas invisibilizados na escola.** In: GOBBI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. (Organizadoras). **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: Desafios para os estudos da infância e da formação docente.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses.** In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS. Isabel Aparecida dos Santos. **A Responsabilidade da Escola na Eliminação do Preconceito Racial: Alguns Caminhos.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA. Maria Aparecida da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro**. São Carlos: UFSCAR, 1997.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Pedagogia Social e as Políticas Sociais no Brasil**. In: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte Escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Negritude, letramento e uso social da oralidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Organizadora). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. **Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Organizadora). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. **CAMINHADA DOS AGENTES DE PASTORAL NEGROS EM EDUCAÇÃO**. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**: Expressões do Movimento Negro. São Carlos: UFSCAR, 1997.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil Hoje**. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.

VELANGA, Carmem Tereza; NEIRA, Marcos Garcia. **Para descolonizar o currículo de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia**. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia. (Organizadores). **Educação e Diversidade Cultural no Brasil**: Ensaio e Práticas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE – A: Entrevista com a educadora Natália

01- Quanto tempo de atuação dentro da escola como professor de educação física?

Na escola são 3 anos, ai eu trabalhei mais 1 ano e meio em um projeto social.

02- Você conhece a lei 10.639/03/ ou a 11645/08? (Caso conheça como teve contato com ela?)

Sim. Então, por que eu falei do projeto social? Porquê no projeto social, eu estava no meu primeiro ano de atuação como professora, e eu percebi a necessidade de se trabalhar os conteúdos africanos e indígenas, em qualquer ambiente formal de educação, ou não formal. Porque eu percebia que não era nem a questão tanto do racismo em si, mas era a desvalorização da cultura brasileira, ai eu fui procurar estudar mesmo, e ai foi onde eu entrei na pós graduação, e foi onde eu tive contato com a lei através da professora Denise na faculdade. Então foi assim, buscando na verdade, estudos em relação a esses temas.

03- Há quanto tempo aborda os conteúdo sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

Então, ai desde, do projeto que eu fiquei sem trabalhar, mas vamos colocar ai 3 anos. Que foi depois que eu entrei na pós que tive contato com a lei, e que eu voltei a trabalhar.

04- Como você aborda os conteúdos relacionados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas nas suas aulas?

Então, infelizmente, eu trabalho só nas... eu desenvolvo as atividades só no bimestre que está dentro da semana que está dentro da consciência negra. Eu não desenvolvo em outros momentos o conteúdo, agora a abordar a questão de racismo sim, sempre que tem uma questão na aula, mas assim, como conteúdo, é só nessa época, porque a gente segue mais ou menos o calendário da escola.

05- O que te motivou a trabalhar com o tema história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

Aquela questão do projeto, que foi mais ou menos assim, quando eu percebi que os alunos e a instituição valorizavam mais a cultura norte americana do que a cultura brasileira, eu senti essa necessidade, da gente buscar a nossa história, como nosso povo foi construído... e ai foi isso que me despertou o interesse.

06- Onde você busca referencias para planejar as suas aulas dentro desta temática?

Pra planejar as aulas eu busco, é ... em artigos assim, ou sei lá, em colegas que também estão desenvolvendo, tem uma colega que trabalha no SESC que ela também... já desenvolveu tantas coisas que ela já montou um grupo que chama “represente” sobre a questão africana e afro-brasileira, e ai eu vou buscando assim, em colegas, artigos da internet, em livros.

07- Com qual frequência aborda a temática em suas aulas?

Mais na época da consciência negra, que seria mais em novembro, então fica assim, ou terceiro ou quarto bimestre.

08 - Qual a devolutiva dos(as) alunos(as) em relação a estes temas desenvolvidos nas aulas?

Quando a ... é... os conteúdos de jogos e brincadeiras, danças ou então tudo que tem relação a cultura africana, eu começo falando... eu não fico reforçando tanto a questão dos escravos e tal, eu começo falando sempre de Zumbi dos Palmares, Dandara, essas coisas, e é então que eu percebo que os alunos não conhecem, vale também lembrar que eu trabalho com ensino fundamental um, são crianças de 6 a 10 anos, então eles não conhecem, e ai eu percebo um pouco também que não é trabalhado, eles ficam mais surpresos de saber quem foi Zumbi e tal, é mais uma questão de surpresa assim... porque eles não tem muito aquela.... eu não sei se é muito pela idade, que eles não tem muito aquela questão do preconceito, mas são curiosos.

09 - Você percebe algum tipo de mudança nos alunos, após trabalhar com estas temáticas?

Então assim, comportamental eu não sei se eu conseguiria identificar, mas a questão deles falarem que é um novo conhecimento, ou que eles se interessam, eles falam “a hoje a gente vai fazer um jogo africano”, eles já sabem, eu acho que pode existir uma questão de conhecimento, de reconhecimento e talvez de valorização, mas o comportamento eu não consigo identificar. Eles já relataram que jogaram com os pais.

10 - Cite uma situação que mais lhe marcou ao trabalhar com estas temáticas.

Infelizmente não é uma situação muito boa. Que por exemplo, eu vou citar uma bem marcante. Ao passo que os alunos se interessam, pelo conteúdo, pelas atividades, ainda existe uma resistência na escola, e infelizmente isso me marca muito, porque as vezes o professor está disposto a desenvolver uma coisa, e aí você percebe que o grupo de professores ou até mesmo a direção, não é aquela receptividade sabe... às vezes não acham o tema interessante, acham que não tem necessidade, é... a maioria das vezes... por que eu falo da consciência negra? É porque pode até ser um clichê, mas é importante trabalhar nessa época, porque eu já ouvi de professores que eles sabem porque existe esse dia... pra que dia da consciência negra? E isso já está sendo um preconceito. Esse senso comum, que querendo ou não os alunos acabam percebendo. Então é uma coisa que me marca muito, não consigo esquecer, de eu estar na sala dos professores e elas falarem “pra que esse dia?“, “isso é um preconceito” “cota é preconceito”, não entender o porquê que isso é importante, então isso me marca muito

11 - O que mudou em você a partir do momento em que começou a trabalhar com conteúdos relacionados à história e cultura africana e/ou afro-brasileira?

Bom, em mim mudou bastante coisa. Eu acho que a partir do momento que você busca conhecer a história do povo brasileiro, a história dos povos que habitam nosso país, que formaram o nosso país, e que estão presentes, as culturas que estão presentes, as diversas culturas, acho que a partir do momento que você entende isso, o quanto isso é importante, e o quanto trágico as coisas aconteceram, você começa a valorizar as pessoas e valorizar as pessoas é você olhar pros alunos. Então assim, se for para fazer um comparativo do quanto isso me mudou, e o quanto eu tento passar isso na escola, é você olhar pros alunos e ver o quanto isso é importante pra eles também.

12 - Encontrou alguma dificuldade para desenvolver a temática em suas aulas?

Já, já encontrei dificuldade. Tanto essa questão da escola, quanto até em relação à Educação Física, por exemplo, a gente faz o planejamento com as professoras do município lá né, é... as vezes eu percebo assim, que elas também tem dificuldade em trabalhar com isso, eu também tenho, mas ... “será que eles vão gostar, ou não vão gostar?”, é mais uma questão de ficar com medo mesmo de trabalhar estes conteúdos, na questão da educação física... “será que Educação Física não é... será que ela entra nisso?”, e assim também, será que os alunos vão gostar daquele jogo? E começar a tirar aquela cara de que Educação Física é só esporte, ou os

mesmos jogos. Por que não trabalhar outros jogos? E também tem a questão da escola mesmo que eu já havia falado

13 - Já houve algum projeto interdisciplinar que envolvesse as temáticas na escola em que trabalha? Você participou? Por quê?

Sim, é esse projeto que eu estou te falando da semana da consciência negra, que eles falam a semana e aí na sexta feira tem as apresentações. As professoras trabalham só nessa semana, e aí as professoras trabalham na sala, e aí eu me dispus a trabalhar na educação física, aí quando surgiu o momento da apresentação eu falei “eu também vou apresentar”, que cada uma tinha feito um jogo, ou então um cartaz sobre preconceito, racismo e preconceito, e aí eu falei “não, eu também fiz na educação física um trabalho com relação a isso, e eu vou apresentar” e aí a gente faz a apresentação, mas assim, nesse sentido. Pelo menos os três anos que eu trabalho na prefeitura teve, mas em 2016 foi a primeira vez que existiu um momento cultural, mas eu acho que não foi nem por causa da semana da consciência negra, eu acho que foi assim ... “Ah tem a sexta feira” (sexta é dia do momento cultural), aí como coincidiu “vamos fazer as coisas da consciência negra”, não foi do tema, foi da ocasião.

14 - Encontrou algum tipo de resistência (diretoria, alunos, pais, professores) que impedissem a abordagem do tema?

Eu acho que essa eu já respondi, coloca a resposta daquela nessa. Põe “sim” e cópia...

15- Você acha que existe racismo na escola? Explícite.

Sim. Pra você ver que engraçado, o racismo está mais dentro dos professores, da direção do que nos alunos. A primeira vez que fui falar disse, que foi em 2014, que foi a primeira vez que eu estava efetiva com professora, fui perguntar para os alunos em relação a preconceito e essas coisas para um quarto ano, eles tem 9/10 anos, eles não sabiam o que era a discriminação por conta da cor da pele, ou questão social. Eles não sabiam, porque talvez o mundo em que eles vivem, no contexto que eles vivem, não existe, não tem isso porque eles são iguais. É importante falar isso, que essas situações de racismo, talvez não sejam declaradas, mas tem aquele racismo escondido, nos professores, que é um tipo de racismo, a falta de conhecimento nessas questões, achar que não é importante a data, a luta e tal.

16 - Você teve alguma vivência ou conteúdo ligados as temáticas africana e afro-brasileira na graduação?

Na graduação não, nenhuma disciplina que tenha abordado qualquer coisa em relação a cultura africana. Não, estou tentado lembrar.... Esportes nenhum, nem danças, nada. Eu tô pensando pra ver se não estou sendo injusta, mas eu acho que não tive, eu tive a disciplina de capoeira, mas que eu me lembre não me despertou o interesse para estudar ou pra ler nada em relação a cultura africana ou a cultura afro-brasileira. Aí na pós foi pouco falado também, mas não teve disciplinas em relação a isso.

APÊNDICE – B: Entrevista com a educadora Sueli

1 - Quanto tempo de atuação dentro da escola como professora de Educação Física?

Vai fazer cinco anos que estou na rede estadual, mas antes da minha formação eu já trabalhava em escola, mas trabalhando com dança, ballet, jazz, como uma aula extracurricular. Mas na escola do estado vai fazer cinco anos agora em 2018. De Educação Física Mesmo.

02 - Você conhece a lei 10.639/03/ ou a 11645/08? (Caso conheça como teve contato com ela?)

Sim, inclusive é a lei que acabou me baseando né, focando para estar utilizando quando for apresentar um projeto na escola eu sempre coloco ela como um parâmetro para (como posso dizer) justificar o conteúdo que estou trabalhando. Na verdade desde quando eu tenho projeto Brincando e Dialogando na Escola, acabei fundamentando mais meu tema e ai eu sabia que existia, mas não tinha lido, não tinha me inteirado melhor, aí desde o projeto que eu procuro, que eu conheço melhor e procuro estar utilizando ela como uma base

03 - Há quanto tempo aborda os conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

Faz três anos. De três a quatro anos. Desde o meu segundo ano de Estado eu já comecei a trabalhar

04 - Como você aborda os conteúdos relacionados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas nas suas aulas?

O foco geralmente são jogos e brincadeiras de várias culturas do continente africano e a influência afro-brasileira também. Então eu acabo utilizando jogos e brincadeiras, mas também a gente tem utilizando muitos outros métodos né, outros recursos, como vídeos, jogos

eletrônicos. Então tudo o que tiver de apoio eu acabo complementando, mas o foco maior são os jogos e brincadeiras.

05- O que te motivou a trabalhar com o tema história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

Eu sempre me identifiquei muito. Eu gosto muito e eu acho que a nossa cultura tem influência quase que total da cultura africana pela base dos povos que vieram para o Brasil, então sempre me identifiquei. Acho muito bonito. Acho muito rico então acho que estes foram alguns dos motivos pelos quais me apaixonei, quando ingressei no Estado para trabalhar este tema.

06 - Onde você busca referências para planejar as suas aulas dentro desta temática?

Inicialmente eu não conhecia muito. Eu tinha um livro que era os Jogos de Moçambique, aí eu me fundamentei nele para começar a trabalhar os jogos de lá. Aí depois eu fui buscando livros, textos, artigos sobre o tema para eu ter mais embasamento para estar trabalhando. E o projeto Brincando e Dialogando veio para somar a isso, me ajudou mais a encontrar outros métodos, outros meios para estar trabalhando o tema.

07- Com qual frequência aborda a temática em suas aulas?

Desde quando o projeto está na escola, ele durou os dois semestres, o ano todo. Então é uma aula por semana. Tenho duas aulas por semana com cada turma e uma delas é do projeto Brincando e Dialogando, só que esse ano a gente não dividiu. Antes era um semestre a cultura africana e um semestre a cultura indígena. Esse ano a gente está trabalhando o semestre todo assim, tentando fazer uma mescla. Mesclando, entrelaçando um com o outro. Não sei se você já sabe o que é o Brincando e Dialogando(?).

08 - Qual a devolutiva dos(as) alunos(as) em relação a estes temas desenvolvidos nas aulas?

Olha eu acho que, assim, não poderia ser melhor. Eles se identificaram muito tanto com a cultura africana quanto a indígena. As nossas aulas tiveram muito envolvimento. Eles gostam, eles comentam, eles falam o que eles acham. Eu tenho esse retorno deles. Trabalho nos anos iniciais. Do primeiro ao quinto ano todos os alunos da escola trabalham. Todos. Desde os meus

alunos até os da professora ____ que somos em duas. Tem também a professora de Artes _____ que também trabalha. A gente trabalha de forma interdisciplinar. Que vai ser uma pergunta sua. Então assim, hoje quando o aluno chega no quinto ano as próprias professoras falam o quanto eles têm bagagem, o quanto eles têm para dizer essa questão crítica sobre o tema. Então acho que o retorno não poderia ser melhor, e como a gente já está com o projeto a mais de vai fazer três ano né. Então nisso a cada ano a gente vai percebendo uma melhora, uma evolução dos próprios alunos. Então é muito grande.

- É que você consegue acompanhar eles também né?

Sim a gente dá uma continuidade. Não é uma coisa que acaba, finaliza e não tem retorno. Então a gente continua com o trabalho.

09 - Você percebe algum tipo de mudança nos alunos após trabalhar essa temática?

A sim, com certeza. Nas minhas aulas em geral a gente foca muito em roda de conversa no final para falar como foi a aula. Então quando eles têm algum comportamento que não é legal, uma atitude que não é legal a gente sempre está falando. Então eles se policiam, ai quando alguém faz, comete alguma coisa, os outros falam e ai a gente pede para ele falar o que ele acha do que ele fez. Então como são jogos e brincadeiras, acaba tendo uma confusão, um conflito, e aí eles acabam falando daquilo.

- Então se discute aquilo e eles conseguem mudar?

Sim

- E desde o primeiro ano isso?

Desde o primeiro ano. Tem alunos nossos que começaram no segundo e estão saindo no quinto agora. Não. Do terceiro, que está saindo do quinto e do primeiro que está no terceiro e vai continuar. Vai ter turma que vai ter trabalhado desde o primeiro até o quinto. Os cinco anos.

10- Cite uma situação que mais lhe marcou ao trabalhar com estas temáticas.

Estava pensando no que responderia. Tem tantas coisas. Eu acho que reconhecer a questão do negro. As crianças, elas têm um pouco de dificuldade de se identificar a cor da sua pele. Já teve casos da criança falar – ter o mesmo tom de pele que o outro – e falar eu sou moreno, só que ele é negro. Então a gente tem toda ... é difícil. Isso ainda é um tabu. Isso ainda é muito difícil trabalhar e isso me marcou. Então a gente tem tentado fazer atividades que eles possam se reconhecer, que eles possam ver o quanto ser negro não é diferente, o como é importante, como é diferente e não é, porque tem uma cultura por trás disso. Então isso é um

tema que é um tabu, que é uma dificuldade, que às vezes a gente acaba enfrentando para conseguir contornar e conversar. Mas me marcou o processo de identidade, e assim, no geral das aulas, como eles se identificam com a atividade de uma determinada brincadeira, como eles levam aquilo para a vida deles. Uma atividade que a gente fez no primeiro ano, no terceiro ano eles falam “nossa mas aquela lá, lá que a gente fez”. Isso marca. É que são tantas coisas que é difícil, mas essa questão da identidade da cor da pele, que eu acho que é um tema difícil. É difícil porque você tem que tomar muito cuidado com o que você vai falar.

11 - O que mudou em você a partir do momento em que começou a trabalhar com conteúdos relacionados à história e cultura africana e/ou afro-brasileira?

Eu já gostava muito e hoje sou apaixonada. Eu gostaria de desenvolver esse tema durante o mestrado, que inclusive estou esperando iniciar que passei no mestrado em 2015. É um mestrado profissional de Educação Física, mas ele ainda não começou. Faz um ano. E era o tema que eu queria desenvolver. Não decidi exatamente qual, mas essa sua pesquisa tem muito disso. Então me apaixonei ainda mais pelo tema, pelo conteúdo que acho riquíssimo. Eu admiro a África, desde lá de baixo – África do Sul – até lá em cima. Gostaria de conhecer o que eu puder sobre aquele continente, sobre a influência deles na nossa cultura, o que tem lá. Eu acho que conheço muito pouco. Eu não sei nada. Eu me apaixonei ainda mais. Eu gosto. Eu tenho prazer em trabalhar isso. Acho que é um dever de todo o professor, de todas as disciplinas, mas nós como Educação Física temos que trabalhar o jogo e trazer com ele uma cultura. É muito significativo e gratificante ao mesmo tempo. Fazendo um gancho na outra, o que me marcou também foram os festivais que nós fizemos em que os alunos ensinaram as brincadeiras para as crianças menores. Então o quinto ano fez um festival, organizou qual brincadeira que daria para trabalhar com crianças menores e eles foram os protagonistas, os professores do dia. Então isso marcou. A gente fez várias vezes, inclusive, umas quatro vezes esse festival. Isso mudou muito. Alunos que davam muito trabalho se colocaram no lugar do professor e o retorno disso foi incrível.

12 - Encontrou alguma dificuldade para desenvolver a temática em suas aulas?

A dificuldade que eu falei em relação a cor da pele, isso é uma dificuldade. Eu acho que assim, existem dificuldades que vão surgindo e a gente vai resolvendo, vai perguntando a melhor forma de lidar, mas esta talvez seja uma dificuldade. Em relação a recursos, na minha escola, graças a Deus, a gente tem até coisas boas, quando não tem a gente busca um jeito de fazer, de criar. Então é isso. A maior dificuldade é mais a questão social.

13 - Já houve algum projeto interdisciplinar que envolvesse as temáticas na escola em que trabalha? Você participou? Porquê?

Nós já trabalhamos com o Brincando e Dialogando e aí a gente vai fazendo os festivais – como esse dos alunos serem protagonistas – ou a gente faz uma semana cultural, em que todos os professores da escola, inclusive o professor da sala, participam. Então já foram feitos vários incluindo arte e educação física e arte, educação física e pedagogo. Toda a vez que inclui a gente vê que o resultado é muito maior, muito mais significativo, retorno é muito grande. Teve o ano passado a semana cultural africana que teve a capoeira, a gente trouxe profissionais de fora para estar falando um pouco do tema capoeira. Aí teve uma angolana que a gente conheceu que deu uma palestra sobre a Angola e sua cultura. Teve turbante. Teve um professor de história que veio trazer o contexto histórico da escravidão desde que veio para o Brasil. Todos esses projetos foram interdisciplinares, né?

14 - Encontrou algum tipo de resistência (diretoria, alunos, pais, professores) que impedissem a abordagem do tema?

Sempre tem alguma coisinha, mas eu falo que a nossa escola ela é muito aberta a projetos. Eu estou lá há quase cinco anos, desde então. Eu sai de Presidente Prudente. Sou formada lá e vim pra cá assumir o cargo e eu sempre trabalhei com coisas assim no sentido de inovar, coisas diferentes. Quando eu cheguei vi que a escola é mais engessadinha né, e aos poucos o trabalho da gente vai mostrando que dá, que é possível, arriscar as vezes. E junto com a _____ que é que a gente trabalha junto lá, uma parceira incrível, e a _____ de Artes. Foi aos poucos, vendo até onde a gente podia ir, mostrando que o trabalho dá certo e a escola foi abrindo. As vezes tem uma coisa ou outra, um professor que pensa diferente, mas isso não é problema e não atrapalha o desenvolvimento.

15 - Você acha que existe racismo na escola? Explícite.

Infelizmente tem. Só que é aquela coisa. Todo mundo sabe que é errado. Mas as crianças, quando se trata dos pequenos assim, é uma coisa que não é por mal, é uma coisa que ela vê, que ela ouve fora da escola. Ela nem sabe, então sempre que acontece eu tento conversar, tento resolver da forma mais pacífica. Infelizmente acontece, mas a gente faz o que pode para tentar reverter isso. Com o projeto isso diminuiu bastante. O projeto mostrou qual o valor da raça negra, do negro, do africano, do indiano.

16 - Você teve alguma vivência ou conteúdo ligados as temáticas africana e afro-brasileira na graduação?

A única coisa que eu tive foi o hip hop que vem dos americanos, dos Estados Unidos que para mim não é (talvez uma ponte bem distante). Olha quem está aqui na Unesp de Bauru é privilegiado com esse tema. A Denise, a Andresa, nossa como eu queria ter tido na faculdade, acho que se eu tivesse tido na faculdade nunca teria parado. Esse seria o tema que ia levar para minha vida. Eu me encontrei. Me formei em Prudente, na Unesp de lá, tive muitos professores excelentes, só que o foco não era esse. Aqui eu vejo que tem muito disso e muito foco de muitos professores e uma coisa liga a outra vai só contribuindo para a formação de vocês.

APÊNDICE – C: Entrevista com a educadora Nildeia

01 - Quanto tempo de atuação dentro da escola como professor de educação física?

Eu iniciei desde 1998, mas eu era substituta e ficava em várias escolas. A partir de 2006 eu me efetivei na E.E. Prof^a Ada Cariani Avalone, em Bauru e eu estou desde então nesta escola. Fiquei afastada por tres anos, por conta do doutorado e retornei em outubro do ano passado.

02 - Você conhece a lei 10.639/03/ ou a 11645/08? (Caso conheça como teve contato com ela?)

Sim conheço. Eu já conhecia, mas aprofundado não. Quando eu fiz uma disciplina na Unesp, sobre diversidade lúdica que eu tive um conhecimento mais aprofundado da lei, com as professoras Denise e Andresa.

03 - Há quanto tempo aborda os conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

Olha, mais especificamente desde quando eu fiz essa disciplina que foi em 2012/2013, e ai que a gente vem trabalhando mais a fundo, entao acho que já faz uns cinco anos.

04 - Como você aborda os conteúdos relacionados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas nas suas aulas?

Eu costumo fazer uma relação mais com a dança, então alguns estilos de dança que tem na sua história raiz a influencia africana, então eu acabo envolvendo os alunos nesse processo histórico da dança e ai a gente ... Eles acabam descobrindo né, quão a cultura africana é

importante na nossa sociedade. Também eu faço uma atividade que é a amarelinha afrinca, a teca teca, e eles gostam muito. Então eles gostam muito e eu tento trazer algumas atividades que vão proporcionar uma ludicidade, mas ao mesmo tempo traz esse conhecimento da cultura africana de uma maneira mais prazerosa, de forma lúdica, porque eu atuo do primeiro ao quinto ano, então a gente está iniciando esse conhecimento para eles. Aí, quando eles descobrem que vem da cultura africana eles dizem “nossa que legal”. É uma maneira diferente de você brincar de amarelinha.

05- O que te motivou a trabalhar com o tema história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

Porque a construção da nossa sociedade ela tem influências africanas, indígenas, portuguesas, das cidades europeias e assim por diante, mas eu acho que é uma coisa bastante brasileira a cultura africana. Então, a gente tem essa miscelânea e é pouco explorada nas escolas, de uma maneira geral. Nos currículos quase não aparece, para não falar que não aparece. Então eu acho de suma importância eles conhecerem da onde vem todo esse conhecimento que não é só da influência europeia. Que a gente tem muita influência africana na nossa sociedade, então que eles construam esse conhecimento através das várias influências que nós temos. É muito brasileira a cultura africana, que agregou muito dessa cultura no Brasil. Acho isso muito importante.

06 - Onde você busca referências para planejar as suas aulas dentro desta temática?

Alguns livros eu consegui nessa disciplina de diversidade lúdica que fiz aqui na Unesp e também tem algumas coisas agora no Estado, alguns livros que chegam e eu acabo tendo como material didático. Basicamente é isso, pois a gente não tem muita coisa mesmo. Então essa disciplina foi importante por causa disso, porque trouxe muita coisa que a gente não tem assim, no nosso dia a dia, nem na biblioteca da escola. A gente tem né tem que estar garimpando e muitas vezes a gente não tem tempo e eles também não mostram o que tem na escola. Mas assim, algumas coisas a gente consegue buscar.

07- Com qual frequência aborda a temática em suas aulas?

Eu gostaria de abordar muito mais, mas geralmente é em torno de dois bimestres e quando eu vejo que algum conteúdo dá para eu relacionar com a cultura africana eu já faço essa ligação para os alunos já terem né vislumbrando da onde que surgiu aquilo, da onde que surgiu

aquele conhecimento, mas geralmente são dois meses. Agora o teca teca “eu fiquei um bom tempo, porque exige muita corrdenação, então eu fiquei um bom tempo com eles, trabalhando esse conteúdo e foi bem gratificante poque depois no final já saiu bem legal estarem fazendo. No começo ficavam assim “nossa nós não vamos conseguir” e depois do treinamento a gente foi fazendo né. E agora estou trabalhando os estilos de dança alguns relacionados ao folclore, então eu já trago né, pois estou trabalhando com folias e folguedos e e do que está relacionado com a cultura afro eu já coloco junto . Então a gente vai tentando. Gostaria de fazer muito mais, mas a gente também tem que abordar os outros conteúdos e o tempo , são 50 minutos só. Voce quer fazer tanta coisa, mas assim, já esta dando para introduzir, já estão parando para ouvir.; a prestar atenção. Fico bem feliz por isso

08 - Qual a devolutiva dos(as) alunos(as) em relação a estes temas desenvolvidos nas aulas?

Olha eu achei que ia ter mais resistência. Por incrível que pareça eles aceitam muito bem o novo, porque é uma maneira nova da gente trabalhar, de abordar um conteúdo que não é tão trabalhado com eles, nem mesmo em sala de aula né, pois a maioria do material didático é referencia da cultura europeia e numa visão meio distorcida né, da cultura africana. Só mostra um lado e não a cultura africana. Tudo isso que compoe os vários conhecimentos . Isso não traz. E eles receberam bem, perguntam muitas vezes, dentre as temáticas, perguntam mais sobre aquele determinado conteúdo . Eu achei que eles receberam muito bem. Eu tenho algumas turmas que já faziam aulas comigo. Essas turmas que lá atras , apesar de eu ter esse período de afastamento , que fizeram aula comingo, então eles já sabem e a gente acaba até que aprofundando um pouco nesse conteúdo . Mas ai, as turmas novas – vocee sabe – eles ficam assim né...”mas como???” Tudo isso???”

-É aquela estranheza né, aquele choque?

Na minha escola tem assim, muitos negros. Então o que eu percebo? Que eles acabam se sentindo pertencentes e valorizados. Eu via, antes de eu estar afastada, muitas crianças negras alisando o cabelo e ai, com o trabalho que a gente vem fazendo – uma das coisas que eu falo para eles é que a gente tem que agradecer muito a cultura africana porque eles contribuíram muito em muitos conhecimentos, muitos conhecimentos para várias áreas, dança , música, alimento, roupas (as roupas são maravilhosas). Então a gente deve tudo isso a cultura africana que a gente tem que valorizar . Então os negros, alunos negros que acabam escutando isso dizem “nossa eu não sabia que era tudo isso”. Então eles estão valorizando, principalmente mais no

cabelo que eu vejo essa mudança , que é mais nítida. Principalmente as meninas. Elas alisavam os cabelos , era lisinho. Era escova progressiva desde sete/oito aninhos. Isso faz com que eles percebam que não é feio, que eles se achavam feios e que não é. Cada um tem a sua beleza. Cada pessoa, cada cultura tem a sua beleza. Fica mais marcante para mim, enquanto educadora, essa mudança na própria personalidade da criança de falar “não, meu cabelo é bonito. Eu sou bonita”. Até tem um menininho lindo que está lá esse ano, que a mãe dele todo dia enrola o cabelo dele. Eu falo “ai dá esse cabelo para mim” . É lindo o cabelo dele e ele fica ‘todo todo’. É legal isso de valorizar mesmo a cultura, que muita gente despreza, que é muito desprezado e que os alunos sentem . Eu percebo isso nos negros que estão na escola e a gente tem uma boa porcentagem de alunos negros lá, que a gente trabalhando isso. Eu mudei o olhar, sobre eles mesmos.

09 - Você percebe algum tipo de mudança nos alunos, após trabalhar com estas temáticas?

Os outros alunos que não são negros eles acabam vendo a importância de se respeitar todas as pessoas. Todas. E não é a cor que vai falar se ela é mais inteligente ou não, se ela é mais bonita ou não. Eles também acabam tendo um olhar diferenciado né, por saber que a cultura africana contribuiu tanto para vários conhecimentos.

10 - Cite uma situação que mais lhe marcou ao trabalhar com estas temáticas.

Então, acho que foi em 2012 que eu e outra professora (acho que vai entrar em outra questão, mas eu vou já engatilhar), a gente tentou fazer um projeto interdisciplinar entre a Língua Portuguesa e a Educação Física e aí foram contos – contos africanos. Ela escolheu determinados contos – ela sempre lia contos para eles – e a Educação Física seria a responsável por fazer a parte da dança. Era quinto ano e aí foi e todo mundo do quinto ano participou (não consegui lembrar o nome do conto). Um cadeirante participou. Não foi só a cultura africana, os alunos com necessidades especiais, e aí a gente tentou trabalhar na perspectiva da dança criativa. Eles construindo a movimentação em cima da cultura africana. Então nós estudávamos os movimentos africanos para poder elaborar a coreografia e aí depois a gente apresentou para a escola inteira, aí então foi bem interessante porque além da gente trabalhar a cultura africana, eles foram protagonistas do processo de criação. Então não foi só levar a coreografia pronta. Não, nós vamos estudar como é a movimentação afro e aí trazer para a coreografia, mas tendo eles como protagonistas né. Cada grupinho ia elaborando, ia montando e depois a gente discutia onde ficava melhor em cada parte da música. “Fica melhor aqui, não fica”. Foi bem interessante

porque ficou eles protagonistas do processo de criação. Também gosto de trabalhar muito nesse processo, nessa perspectiva de não levar tudo pronto, mas da gente ir estudando e eles construindo, que fica mais lindo. Teve a parte do conto durante a dança, então foi uma dança teatro que foi narrando também.

11 - O que mudou em você a partir do momento em que começou a trabalhar com conteúdos relacionados à história e cultura africana e/ou afro-brasileira?

A gente cresce muito profissionalmente, e como, ... primeiro é o desafio da gente pensar em como eu vou ministrar esse conteúdo. Então você já tem que mudar toda uma estrutura de aula que você já está acostumada ou de um plano de ensino que já estava pronto e que tem que pensar “em que momentos eu vou colocar”, “serão mais significativos para os alunos, para não ficar um conteúdo lançado, sem um aprofundamento”. Então acho que esse desafio de ter que planejar o que “vou dar”, em que momento que vou ministrar esse conteúdo. Quantos bimestres eu vou utilizar? Quantas aulas? Depois as estratégias. Que estratégias que eu vou estar utilizando? Quais são os meus procedimentos? Que materiais? Então tudo isso faz com que tenha que replanejar todo um plano de ensino que já pega pronto e colocar mais conteúdo ou um conteúdo diferenciado que não estava ali. E tem toda expectativa se dará certo ou não. Como que os alunos irão receber? Então é um crescimento mesmo profissional que temos ao longo dessa caminhada. Não sabemos o que vai acontecer. É incerto, porque o que você está acostumado é fácil, sabe que essa turma é nessa linha. ‘essa tem que usar assim, essa tem que usar assado’. Você não tem problemas, agora tudo o que é novo leva esse certo tempo e aí a cada ano a gente diz que ‘bom não deu certo dessa maneira, como vou fazer no próximo ano?’ - . Como eu já venho a vários anos trabalhando há um replanejamento. “Olha não deu certo assim, vou tentar por outro caminho”. Acho que esse é o trabalho do Educador sempre estar se reavaliando e replanejando e trazendo coisas novas né. Porque a cada turma se eu já trouxe essa atividade Teco Teco, tudo bem que eu posso aprofundar, mas seria interessante trazer um outro conteúdo. A cada ano também tentar buscar conhecimentos novos, que eu acho que esse é o grande barato da gente. .

Se todo ano eu for dar Teca teca, teca teca, teca teca a criança vai falar “aí meu Deus eu não aguento mais”. Eu gostaria de trabalhar também os jogos africanos, só que ainda não tenho eles na escola. Então para a gente, tem quem falar ‘vamos construir’, mas a gente não tem muito tempo também, então fica assim... não culpando, mas dizendo que poderia fazer mais. Num dia chuvoso que você não pode ir para à quadra, daria para trabalhar, mas muitas vezes a gente não tem e não tem como pedir para a escola que diz não ter dinheiro. Ficamos meio, mas

eu ainda, o tempo todo, fico me questionando como vou fazer no próximo ano para trazer mais conhecimento para as diferentes turmas, para eles poderem ir agregando mais, nesse sentido. Mas o crescimento profissional eu acho que tem que ser não só com a cultura africana e afro-brasileiras, mas a tudo que a gente vai fazer. Mas especificamente nessas temáticas há um caminho longo para percorrer. Para a gente mostrar o quão importante é esse conteúdo a ser ministrado nas escolas, pelos gestores, que não apoiam muito e aí a gente acaba tendo que argumentar, justificar mais, mostrar que em relação a outras temáticas, a gente não precisa muito. Isso é também assim, como você, nesse crescimento profissional buscar argumentos para mostrar para seus gestores a importância desse conteúdo nas escolas. Mas eu vejo mais assim ... a cada momento eu cresço. Isso é muito gratificante para mim, porque essa é minha busca. Sempre buscando conhecimento para dar a melhor aula para meus alunos. Para ser um conhecimento com propriedade, com base teórica, com informações, também de forma lúdica e prazerosa. Será? Porque na hora que eles estão fazendo, para eles é muito lúdico, só que para a gente dá um trabalho até chegar lá, muito árduo. Então esse planejamento é essencial.

12 - Encontrou alguma dificuldade para desenvolver a temática em suas aulas?

Então ... é mais em relação aos materiais. Em relação ao conteúdo em si não porque a gente acaba tendo contato a material didático, apesar de que a gente tem que ir atrás, porque não tem disponível assim ... Os materiais, por exemplo, agora eu fiz a Teca Teca, todo o dia eu tinha que levar os arcos, colocar os números, solicitar fita crepe, porque todo o dia você tinha que colocar, porque eles saem, você vai passar o giz, apaga. Então essa dificuldade de você estar tendo que ... e muitas vezes não em muitos arcos. Então acaba dificultando. Mesmo agora que estou fazendo as danças, as vezes não tem rádio. Quando tem o rádio não tem caixa de som. Então a escola pública está bem precária nesse aspecto. Você sempre tem que estar lá pedindo, pedindo. Então é mais o material que a gente precisaria para desenvolver melhor. Por exemplo, passar um vídeo que seria interessante para eles. É difícil a sala de vídeo porque são muitas salas e você tem que marcar com muita antecedência e as vezes não consegue agendar com tanta antecedência assim. A sala de informática também aí você tem quarenta alunos na escola. Aí você achou lá um filme um filme legal, ou um documentário legal que é super legal que até nessa diversidade lúdica elas passaram para a gente né, (esqueci o nome do documentário, minha cabeça está péssima hoje). Mas é um documentário que retrata a cultura africana e que não dá para passar. Muitas vezes a gente fica assim, refém desses materiais que não funcionam e quem perde com isso é o próprio aluno que teria uma discussão muito melhor,

uma reflexão sobre esse conhecimento , a cultura africana. Então tem esses lados. O que mais pega é isso. (a falta de material)

13 - Já houve algum projeto interdisciplinar que envolvesse as temáticas na escola em que trabalha? Você participou? Porquê?

Então aquilo que eu falei do conto africano. Essa professora de Portugues e a Educação Física. Nós gostaríamos de ter envolvido outros professores. O professor de Artes até participou, mas só na hora da construção das máscaras. Não foi um projeto que aconteceu assim junto. Foi um momento, foi naquele momento que nós dissemos “olha nós precisamos fazer as máscaras africanas para fazer um painel, para ficar o painel das máscaras. Aí ele se prontificou. Mas o que a gente gostaria que tivesse sido realizado durante o processo e que os alunos fizessem. Então ele ia fazer com que os alunos fizessem as máscaras, mas no fim acabou com ele fazendo as máscaras. Não era esse o foco. Era para os alunos conhecerem e desenvolverem as suas máscaras . Então ficou, não falho, mas deixou a desejar nesse ponto da Artes que a gente achou que seria bem interessante se tivesse sido juntos.

14 - Encontrou algum tipo de resistência (diretoria, alunos, pais, professores) que impedissem a abordagem do tema?

Olha a gente não sentiu resistencia não, mas tambémmuitas vezes a gestão nem sabe o que esta acontecendo o que está acontecendo na escola. Só ficou sabendo no dia da apresentação, então não tinha muito o que fazer. Pelos pais dos alunos que participaram a gente foi super valorizado, eles vieram agradecer no final. Não todos né, mas alguns pais disseram “nossa não sabia que minha filha dançava desse jeito, que meu filho dançava assim” . E também foi emocionante o ____ (cadeirante) participando , os alunos da sala ajudando, então houve essa integração e não vejo resistência não. Agora eu estou com uma gestão nova, então uma delas defende já a lei, ela fez o mestrado dela sobre a lei, sobre o trabalho dessa lei na escola , então assim, já tem mais apoio do que em outros momentos, mas a gente não teve não.

15 - Você acha que existe racismo na escola? Explícite.

Eu acho. Existe. Ele não é tão declarado, é velado, mas as crianças negras sentem muito . E aí o que acaba acontecendo que eu fico muito triste. A gente não tem tempo para fazer um trabalho na escola, auxiliando essas crianças. Delas chegarem, conversarem com a gente, falar o que estão passando por problemas, que tem alunos que estão de uma certa forma fazendo alguma brincadeira maliciosa e a gente não tem esse tempo para conversar, para sentir

realmente. Eu sinto que sim, porque quando a gente vai fazer uma atividade que tem que dar a mão, eles fogem dos alunos negros e aí eu sempre estimulo e falo que todo mundo é igual, que a gente tem que dar as mãos para todo mundo, mas eu ainda sinto, cada vez que eu vou fazer essa atividade a criança negra é a última que eles querem dar a mão. Isso me deixa muito triste.

- É complicado porque às vezes você não tem muito o que fazer, o que argumentar naquela hora, como explicar para a criança tudo o que ela precisa entender de forma que ela entenda e mude a ação.

E que você também não cause constrangimento. Eu tento aos poucos ir mostrando que todos nós somos iguais e que a gente deve se respeitar e que dar a mão não vai causar nada, pelo contrário é uma forma de amizade, uma forma de afeto, uma forma de carinho. Mas eu sinto e acho que as escolas não estão preparadas para desenvolver um trabalho nesse sentido, de olhar com mais carinho, com mais atenção para essas crianças. Percebo também que alguns professores ... até resistência de professores a alunos negros. Não falam, não vão falar para a gente, mas a gente sente que não chegam muito perto, que se puder ficar longe, ficam longe. Então até mesmo a equipe de professores de uma certa forma tem preconceito ali. Igual eu falei, é velado, mas tem. Aí fica mais difícil ainda para essas crianças se sentirem pertencentes da escola. Sinto que esse assunto não é discutido e eu acho que, na minha visão, eles não acham que é importante .

- Aí que está o problema

Exatamente porque se fosse importante estava lá na pauta. Estaria no nosso replanejamento que vamos fazer a semana que vem e não é. Não está presente. Algumas vezes que a gente tenta eles desconversam “Ahhhh mas é criança, criança faz isso mesmo”. Mas não é assim. Eles vão ser adultos amanhã. Que adultos que serão amanhã, se hoje eles não respeitam o coleguinha, pelo fato da cor, não pode ser assim.

16 - Você teve alguma vivência ou conteúdo ligados as temáticas africana e afro-brasileira na graduação?

Deixa eu pensar. Faz tanto tempo, lá em 1993. Não. Não tive. Mesmo na disciplina Dança a gente não teve e nem na Educação Física, cursos relacionados a Educação Física não teve . Eu que busquei , fui atrás. Tinha a oficina Glauco aqui, que trouxe umas oficinas afros e aí eu fui fazer. Mas na graduação na minha época não teve e nem teve disciplina optativa, não teve nada em relação a isso não. Eu falo que hoje vocês têm muita coisa que eu não tive

APÊNDICE – D: Entrevista com a educadora Cássia

01- Quanto tempo de atuação dentro da escola como professor de educação física?

11 anos.

- Você começou em qual escola?

Eu comecei em escola particular. Foram cinco anos na particular e agora faz seis anos que estou na pública.

- Quantas escolas públicas você passou? Você lembra?

Eu já passei por três escolas públicas. Estou na quarta escola pública sempre trabalhando do primeiro ao quinto ano.

02 - Você conhece a lei 10.639/03/ ou a 11.645/08? (Caso conheça como teve contato com ela?)

Eu conheço e tive contato pelo PIBID que é um Programa de Iniciação de Docência, onde tinha um grupo de professoras da universidade e aí eu me interessei pela cultura africana e pela cultura indígena e a partir daí a gente foi procurando o que era, quais eram as leis e aí acabei me interessando né e conheci também.

03 - Há quanto tempo aborda os conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

Eu comecei em 2014, vai fazer três anos. Três anos que estou aprendendo.

04 - Como você aborda os conteúdos relacionados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas nas suas aulas?

Eu procuro através de um conteúdo, por exemplo, de esporte coletivo ou esporte individual, trazer à tona também os atletas negros, falar para eles quem eram esses atletas, não só focar num dia distinto, mas num todo.

- Então você busca assim, a partir dos currículos que propõem os conteúdos aí você aborda....

Busco inserir né sobre a cultura africana

- Em todos os conteúdos, ao longo do ano você faz isso?

Procuro fazer isso ao longo do ano.

05 - O que te motivou a trabalhar com o tema história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas?

Eu acredito que foi um resgate, primeiramente da minha identidade. Meu pai é negro. Tem a família paterna negra e eu não tinha essa noção sobre o que acontecia em relação ao preconceito, ao racismo. Então eu sou branca, pele branca, mas tenho o meu cabelo crespo e não aceitava o cabelo crespo. Algumas coisas eu não tinha ainda muito claro. E aí com o estudo, com um pouco mais de maturidade eu vi que podia ser o que eu era, a beleza real e não a beleza ideal, imposta. E aí, com as crianças, com a vivência com as crianças, vendo que algumas meninas, alguns meninos sofriam um preconceito aí eu comecei a ter esse resgate da minha identidade e para mostrar para eles que é possível isso. Então foi a partir do meu resgate e vendo também o que a criança passa no seu dia a dia.

Então um aluno chegou para mim e falou que chamaram ele de macaco. Uma aluna chegou chorando porque não tinha o cabelo liso, tinha o cabelo crespo. Então tudo isso eu fui pensando então chegou até a mim que eu teria que mudar isso. Agora a questão das crianças acho que foi a que mais me tocou de ver o sofrimento que elas têm de não ser igual ao que a mídia quer passar.

- Mas quando é que você deu esse start de você assim se perceber nesse contexto e assim, começar a mudar em você? O que te levou a dizer assim “Poxa vida mas eu sou negra, meu pai é negro. O que que foi?”

Então o meu pai já fez parte do conselho da comunidade negra, mas até então eu achava que era besteira. “Gente para que isso né”, mas ele sempre foi falando para mim e eu respeitava coisa e tal, mas passou. Quando eu fui para a Educação, e eu nunca me esqueço de um dia sentada na arquibancada que a menina veio e falou para mim que o cabelo dela não era crespo. Aí eu falei assim “Não gente como educadora eu tenho que fazer alguma coisa. Eu tenho que fazer alguma coisa para mostrar que ela também é linda do jeito dela”.

- Ela estava chorando porque tinha o cabelo crespo e queria alisar?

É. Ela queria alisar. Aí eu disse que eu preciso fazer alguma coisa e eu comecei a procurar em relação a fazer um trabalho com eles, de consciência, a trazer as brincadeiras. E até então eu passava formol no cabelo, tinha o meu cabelo alisado também. Aí eu falei não. Eu estou falando mas e a minha vivência e o meu interior. Eu preciso mudar isso. Aí eu comecei a mudar também até na minha aparência.

- E você já tinha tido nessa época contato com as leis ou você não conhecia ainda?

Não. Eu não conhecia as leis.

06 - Onde você busca referências para planejar as suas aulas dentro desta temática?

Eu busco assim, geralmente, em sites né. Tem o Google que também está aí e fica bem fácil né. Tem alguns livros, mas em relação ao site, a internet, o Google é só você querer que tem bastante né.

- Além da internet você tem livros? Você busca os livros da escola como referência?

Livros... Eu tenho um livro de Moçambique que são jogos e brincadeiras. Mas um livro assim paradidático ????

- É os livros que as escolas recebem, você já chegou a consultar esses livros?

A consultar se fala sobre a cultura africana. A gente até já pegou. Teve um curso que a gente pesquisou sobre isso e as vezes não é muito inserido. Por exemplo o negro com um status né, não tem muito. Mas isso eu vi que está mudando.

- E essas temáticas?

Essas temáticas já até aconteceu assim de vir e-mail da Secretaria e falar “ó dia 20 é Dia da Consciência Negra, vocês precisam fazer alguma coisa” Então já veio assim cobrando em datas comemorativas, mas o que a Prefeitura tem mudado muito e eu acho muito interessante são as formações continuadas e agora também já teve voltado para a cultura africana, ano passado, no primeiro e segundo semestre. Os horários não são assim ... as vezes é um pouco complicado para a gente que tem que trabalhar 40 horas semanais, mas eles estão proporcionando isso para a gente buscar né. Isso eu acho bem interessante que estão fazendo.

07- Com qual frequência aborda a temática em suas aulas?

A frequência? Não é todo dia. Tipo de 15 em 15 dias. Não é todo dia, mas eu procuro sempre transformar como se fosse um tema transversal, sempre que há oportunidade eu falo sobre a cultura africana. Faço uns *links*. Faço uns ganchos. Não esperar uma coisa própria para falar, mas sim fazendo uns links.

08 - Qual a devolutiva dos(as) alunos(as) em relação a estes temas desenvolvidos nas aulas?

A devolutiva é assim, ver que elas estão se, estão se vendo também enquanto negras, estão se sentindo aceitas né. Isso eu acho bem interessante. Os meninos também. As meninas chegam com o cabelo solto que as vezes é só preso e agora estão com o cabelo solto. E também

respeitar o outro né. Isso é bem importante. Respeita que o outro é negro e ela é branca, mas nem por isso eu vou menosprezar.

- Você vê diferença entre essa relação da aceitação entre os meninos e as meninas negros? Você percebe, porque assim, você ressaltou a questão do cabelo das meninas. Então você acha que tem uma diferença entre a menina negra se aceitar e o menino negro por conta dessa relação do ideal de beleza?

Tem uma dificuldade. Por exemplo as meninas eu tenho visto muitas meninas, por exemplo do primeiro ano, trazem bonecas negras para brincar, isso é bem legal. E os meninos, por exemplo menino negro geralmente tem o cabelo bem curto. Agora já não. Agora estão deixando crescer. Então vindo com uns cortes diferentes, um pouco Black Power, maior, estão se colocando mais e eu sempre procuro falar “nossa que bonito que você está, que legal”

- Se colocando mais em que sentido você fala

Eu acho a que em relação a um empoderamento.

- Na questão estética?

Questão estética

09 - Você percebe algum tipo de mudança nos alunos, após trabalhar com estas temáticas?

Sim eu acho que é na questão da tolerância sabe, mas não a tolerância do “pô vou ter que aturar”. Mas uma tolerância que eu acredito mais humana, assim de ver que o outro também é diferente mas eu também vou respeitá-lo. Eu acho que isso sim. O ano passado a gente fez um projeto maior assim interdisciplinar e isso eu vi em relação aos alunos. Que se sentiram mais envolvidos e até os próprios alunos negros. Eu acho que eles se colocam mais agora, porque as vezes eu vejo também um pouco de repressão assim, de ficarem mais reprimidos, não falar, tem isso. Mas agora eu acho que eles se sentem mais (como posso dizer?), mais seguros para se colocarem. Isso eu vejo.

10 - Cite uma situação que mais lhe marcou ao trabalhar com estas temáticas.

Então foi aquela que eu não me esqueço da menina na arquibancada chorando e o ano passado foi uma aluna branca com uma aluna negra e aí eu fui sentar do lado da aluna negra e a aluna branca falou assim “você não pode sentar do lado dela. Ela vai sentar do meu lado porque ela é branca”, se referindo a mim. Aí eu falei “mas quem falou que eu sou branca. Eu sou negra” e aí surgiu aí o projeto que a gente começou a trabalhar com ele. Aí teve uma votação

de quem achava que eu era negra, quem achava que eu era branca e o projeto foi com Ates, as professoras dos primeiros anos e a gente trabalhou sobre a cultura africana, a importância da cultura africana com eles e essa aluna branca eu vejo que ela tinha um pouco de rejeição com os alunos negros e, mas eu acho que a gente conseguiu dar assim um outro olhar para ela. Porque essa aluna não nasceu odiando uma pessoa negra, talvez ela teve, alguém deve ter falado para ela, ela foi ensinada. Então se ela foi ensinada a ter um olhar um pouco negativo então ela pode ter um olhar positivo né. Eu acho que cabe a nós enquanto educadores proporcionar isso para eles.

11 - O que mudou em você a partir do momento em que começou a trabalhar com conteúdos relacionados à história e cultura africana e/ou afro-brasileira?

Para mim primeiro é uma coisa que eu gosto, que eu me encontrei, eu tive esse resgate de identidade e foi libertador para mim, então eu me sinto feliz de poder trabalhar e passar isso a frente. Eu acredito que é uma corrente do bem, porque a gente não tem noção do quanto existe de preconceito e, como posso dizer, um racismo sutil né. As vezes até numa brincadeira entre professores - ah!! Cuidado hein, você vai se casar com ele, a sua filha vai nascer com o cabelo ruim em! -. Como assim cabelo ruim?? Quem falou que meu cabelo é ruim? Meu cabelo não é ruim, meu cabelo é tão bom quanto o seu, então é nessas pequenas brincadeiras, nessas coisas sutis que machucam né. Então você imagina numa criança. Eu enquanto educadora está sendo muito prazeroso porque é uma forma de eu mudar um pouquinho. Eu sei que não dá para mudar tudo, mas um pouquinho dá para mudar.

12 - Encontrou alguma dificuldade para desenvolver a temática em suas aulas?

Olha, como a gente fez uma parceria nesse último projeto nas minhas aulas, não muito. A questão da gestão é importante também na escola. A gestão dá um apoio. Eu num primeiro momento tive um embate com a minha diretora porque ela não respeitou o meu ideal de vida, o meu cabelo, e ela fez uma brincadeira que foi indelicada e ela não foi feliz no momento, mas eu consegui rebater por estar trabalhando isso e agora eu acredito que ela tem respeito pelo meu trabalho.

- Ela aceita as propostas que vocês colocam?

Agora está aceitando mais.

- Existe um incentivo da escola para estar trabalhando com essas temáticas?

Então agora, se eu não me engano, está no nosso currículo. O currículo da Prefeitura, então é algo que tem que ser trabalhado.

13 - Já houve algum projeto interdisciplinar que envolvesse as temáticas na escola em que trabalha? Você participou? Porquê?

Houve o ano passado como eu já disse, que surgiu por causa de uma situação problema. As professoras dos primeiros anos, Artes, e Educação Física. Eu gosto de participar e elas também me buscaram e me falaram - olha Camila você já trabalhou isso então vamos se unir - . As professoras dos primeiros anos foram bem abertas em trabalhar também comigo e a de Artes. Então foi uma coisa bem legal assim e eu acho que é importante. Interdisciplinar é tão difícil as vezes sair do papel e esse saiu e foi bem legal.

- Como chamou o projeto? Você lembra?

Ahh alguma coisa do Brasil. Brasil e África. Tipo a África pode ser aqui no Brasil, alguma coisa assim, eu não lembro ao certo o nome.

- Quais foram os trabalhos, as atividades realizadas dentro do projeto interdisciplinar?

Teve o trabalho de artes que trabalhou as máscaras africanas. Em sala de aula elas trabalharam bastante a leitura como “A menina bonita do laço de fita”. Elas trabalharam as palavras da cultura africana. Teve bastante desenho também com eles e na educação Física a gente trabalhou jogos e brincadeiras.

- Você lembra alguns?

Jogos e brincadeiras? Foi saltando feijão, nós fizemos o labirinto. Não lembro dos outros. Terra e Mar – lembrei!!! Terra e Mar também.

- E como foi a dinâmica do projeto?

Então o projeto ele foi acontecendo na sala de aula, na nossa aula de Educação Física, aí ele finalizou com um dia. Aí o que nós fizemos por exemplo na Educação Física. Nós convidamos os pais para participarem dos jogos e brincadeiras com a gente, com as crianças. As crianças ensinaram os pais também a brincarem. E teve um circuito e foi algumas estações. Foi um dia bem legal. Foi bem bonito assim. Eu acredito que foi bem tocante.

- E porque você decidiu participar desse projeto interdisciplinar?

Porque eu acho importante não só ficar também, por exemplo, a Educação Física é que vai trabalhar com isso, deixa para a Educação Física. Eu acho que dá para todo mundo trabalhar e essa foi uma oportunidade de mostrar que dava para várias áreas trabalharem juntas com o tema, tanto na sala de aula, na área pedagógica deles, em Artes e Educação Física. Então achei importante estar junto né.

14 - Encontrou algum tipo de resistência (diretoria, alunos, pais, professores) que impedissem a abordagem do tema?

Não, não teve nenhum problema.

- Família?

Não. Que eu fiquei sabendo não. Inclusive no dia as crianças estavam de turbantes, foram de turbantes. Os meninos se pintaram e a gente não encontrou resistência não.

- Por parte dos alunos também não?

Não. Eu acredito que não.

15 - Você acha que existe racismo na escola? Explícite.

Existe. Existe o racismo. Sutilmente mas existe. Eu acho que é o que dói mais. Eu acho que cabe a nós lutar contra isso. As vezes muitas pessoas falam “ah não tem nada a ver, você está levando por um lado ...”. Mas não. Existe. Eu acho que quem é negro. Quem tem a descendência porque na verdade o Brasil é miscigenado, mas que já lutou contra isso, por exemplo eu e meu pai em alguns momentos ele já sofreu esse racismo ... eu não sei, eu acho que a gente tem uma força maior para lutar contra isso e não aceitar. Mas a escola é um ambiente que não pode existir isso, mas infelizmente ainda existe.

- A escola que você estudou você sentia isso? As escolas que você passou?

Eu não me lembro de ter vivido assim em algum momento, que foi constrangedor. Em relação ao meu cabelo sim, que também pode entrar né. Porque o meu cabelo é crespo e ainda tinha um lado dele loiro. Então era sarará, camaleão. Então era um pouco sofrível né. E se você for ver, escola, se você perguntar para alguém algum momento negativo da sua vida, as vezes muitas pessoas lembram da escola. Que aconteceu na escola. Então cabe a nós mudar isso.

16 - Você teve alguma vivência ou conteúdo ligados as temáticas africana e afro-brasileira na graduação?

Não. Na graduação não. Na minha formação não. Nas duas graduações de Bacharel e Licenciatura não. Na especialização foi onde eu comecei a visualizar um pouco isso, através de um professor que inclusive não era negro, era branco, que começou um pouco a semear isso em mim. E aí a gente vai buscando né. Vai querendo, vai buscando isso porque, por exemplo, na especialização se falou muito da capoeira e isso eu achei muito interessante. Aí eu comecei a viver isso, a trabalhar, comecei a dar aulas nas escolas. A escola pública eu acho que tem uma abertura maior. Isso também foi bem legal.

- Você acha que a escola pública dá mais espaço para trabalhar com essas questões, do que a particular?

Sim, apesar de que em uma escola particular que eu dei aula, não era tão aberto, mas eles falaram assim “chama um professor para falar sobre a capoeira”. Eu chamei um professor que fui bem feliz na escolha dele, era até perto, tem a casa da capoeira em Bauru, e ele deu uma aula assim que foi uma aula show, professor _____. E aí a gente vai criando aquilo na sua cabeça, vai com aquelas dúvidas que são dúvidas interessantes e você vai buscando né.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

**Responsáveis: LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA
ANDRESA DE SOUZA UGAYA**

Este é um convite especial para você participar voluntariamente do estudo: **“ENSINO DA HISTORIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE ESDUCAÇÃO FÍSICA: ENTREVISTAS COM PROFESSORES ATUANTES NA CIDADE DE BAURU”** pertencente ao projeto de trabalho de conclusão de curso, de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - UNESP, campus de Bauru. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento para participar do estudo. Qualquer dúvida pode ser esclarecida diretamente com a pesquisadora LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA, E-mail: lauramiranda2013@bol.com.br.

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

O presente estudo que faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp – Bauru, e tem como objetivo analisar a prática docente de professores de Educação Física, dentro de suas aulas, em relação ao Ensino da histórica e cultura africana e afro-brasileira.

PROCEDIMENTOS

Serão realizadas entrevistas previamente planejadas com os Docentes, bem como a análise das mesmas posteriormente.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa *são isentos de custos*.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação neste estudo é *voluntária* e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

Diante do exposto acima eu, _____
_____, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Participo de livre e espontânea vontade do estudo em questão. Foi-me assegurado o direito de abandonar o estudo a qualquer momento, se eu assim o desejar. Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com os pesquisadores envolvidos nesse projeto (ou seja, os pesquisadores desse projeto não podem me prejudicar de modo algum no trabalho ou nos estudos), não me sentindo pressionado de nenhum modo a participar dessa pesquisa.

Bauru, _____ de 2017.

Participante

Ass: _____

RG: _____

Pesquisador

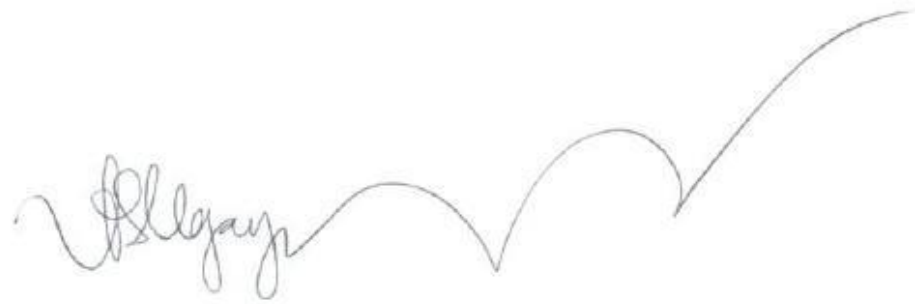
Ass: _____

RG: 40374312-6

Orientador

Ass: _____

RG:

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'Andresa de Souza Ugaya', followed by a long, sweeping flourish that extends to the right.

Professora Dr.ª Andresa de Souza Ugaya

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de Miranda', followed by a long, sweeping flourish that extends to the right.

Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de Miranda