



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
RENATA RIGHETTO JUNG CROSETTA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DO SISTEMA ACADEMICO**

TUBARÃO
2014

RENATA RIGHETTO JUNG CROSETTA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DO SISTEMA ACAFE**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade do Sul
de Santa Catarina como requisito à obtenção
do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Tânia Mara Cruz, Dr^a.

TUBARÃO

2014

Crocetta, Renata Righetto Jung, 1986-
C95 As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADEMIA / Renata Righetto Jung Crocetta; -- 2014.
99 f. il. ; 30 cm

Orientadora : Tânia Mara Cruz .
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
Inclui bibliografias.

1. Educação física - Currículo. 2. Relações raciais. 3. Relações étnicas. 4. Ensino superior. I. Cruz, Tânia Mara. II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 376.796

RENATA RIGHETTO JUNG CROSETTA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DO SISTEMA ACAFE**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade do Sul
de Santa Catarina como requisito à obtenção
do título de Mestre.

Tubarão, dia 12 de dezembro de 2014.

Prof^a e Orientadora Tânia Mara Cruz, Dr^a.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Vidalcir Ortigara, Dr.

Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina

Prof^a Letícia Carneiro Aguiar, Dr^a.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Políticas curriculares de combate ao racismo são basilares para superar a mentalidade monocultural, informada por preconceitos contra grupos que a sociedade mantém a sua margem e denomina de excluídos, impede de compreender a diversidade de experiências, de visões de mundo. O grande desafio para reconhecer, respeitar, valorizar a diversidade própria de sociedades multiculturais está em ir muito além de simplesmente admitir que há diferenças sociais e raciais entre grupos e pessoas. (SILVA, 2005, s.p.).

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, que sempre estará presente em minha vida. Sei que a força incentivadora que me destes, continuou a me guiar nestes anos sem ti. Saudades imensas!

A minha mãe, que durante todos estes anos esteve presente ao meu lado. Pela oportunidade que me deu de estudar, cursar uma faculdade e o apoio recebido durante esse tempo de mestrado. A ela, todo meu respeito e amor.

Ao meu marido, Mateus, por todo amor a mim dedicado, pela confiança e pelas horas de companheirismo, e principalmente, pela compreensão da minha ausência. Obrigada por me proporcionar esse estudo. Eu te amo!

Ao meu irmão, pelo carinho, e pelas horas de conversas e debates ideológicos.

Aos meus colegas das aulas, por repartir as dúvidas e angústias desse período desafiador.

A professora Joana Célia dos Passos, por me encaminhar, tão carinhosamente, nessa temática.

Aos professores, Vidalcir e Márcia, por contribuírem com esta pesquisa sendo parte da banca de qualificação e defesa.

À professora Letícia por ter aceito fazer parte da banca de defesa.

A minha orientadora, Tania Mara Cruz, pelo interesse, dedicação e orientação neste trabalho. Pelas conversas pacientes, pelas cobranças, e pelo carinho dedicado a mim e às minhas dificuldades.

E a pequena Ester, que mesmo ainda dentro de mim, me torna muito feliz! Espero-te ansiosamente!

RESUMO

As políticas afirmativas relacionadas à temática étnico-racial vêm reforçando, principalmente a partir da Lei 10.639/03, o ensino das relações étnico-raciais na educação básica e nos cursos de licenciatura. Diante dessas discussões, apresenta-se o problema de pesquisa: Como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADEMIA? Buscando responder a este questionamento construiu-se como objetivo geral produzir uma análise sobre o modo como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADEMIA. Como objetivos específicos destacaram-se: mapear as matrizes e ementas para localizar possíveis inserções da temática étnico-racial; compreender os elementos históricos da inserção dos conteúdos étnico-raciais nas ementas dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADEMIA; e, por fim, verificar se a inserção dos conteúdos étnico-raciais relacionou-se com a Lei 10.639/03. Nessa pesquisa buscou-se trabalhar com o referencial materialista histórico dialético e com a abordagem qualitativa. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados o método documental com levantamento de dados nos sites das instituições e agregou-se também questionários complementares com perguntas abertas junto às coordenações dos cursos analisados. O questionário permitiu cruzar os dados documentais com o relato das coordenações sobre a construção das matrizes. A partir de objetivos específicos e de leituras exaustivas sobre o material encontrado, cotejadas com autores do campo de raça/etnia e currículo em educação física, foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em educação física. Observou-se que, das 12 instituições analisadas, apenas 4 instituições (FURB, UNIFEPE, UNISUL, UNIVALI) apresentavam na Licenciatura em Educação Física disciplinas com conteúdos relativos às relações étnico-raciais. Nestes 4 cursos, foram localizadas 6 disciplinas que, direta ou indiretamente, continham nas ementas algo relacionado à temática étnico-racial. Essas disciplinas obrigatórias trazem em 3 delas referências às relações étnico-raciais e em outras 3 a temática aparece apenas nas disciplinas de capoeira. As conclusões remetem à reflexão que, apesar desse pequeno conjunto constar como parte do currículo, essas disciplinas estão desconectadas com a real função da temática, por serem realizadas de maneira superficial (inclusive de modo virtual) e em algumas delas apenas para cumprir a função legal ou atender ao Projeto Político Institucional estando completamente à margem do currículo. Mesmo quando a temática aparece nas disciplinas de capoeira, observou-se que é de modo pouco contundente, reforçando a concepção eurocêntrica de currículo historicamente presente nas licenciaturas de educação física, que apenas abre uma pequena brecha para essa inserção, mas não a inclui nas demais disciplinas e debates antropológicos. A não importância da temática racial e até mesmo a falta de maior conhecimento da temática do racismo na cultura brasileira gera lacunas na formação dos futuros professores que atuarão sem um conhecimento aprofundado das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; Lei 10.639; currículo; licenciatura em educação física.

ABSTRACT

The affirmative policies related to the racial ethnic theme are reinforcing, mainly through the 10.639/03 law, the teaching of racial ethnic relations in basic education and in graduation. In this context, the research problem is presented: How are the contents related to racial ethnic discussion presented in the graduation courses of the universities of the ACADEMIC system? Intending to answer this question the general aim is to produce an analysis about how the contents related to the racial ethnic debate are presented in the curriculum of the graduation courses of the ACADEMIC system's universities. The main goals are: Map the matrices and the menus to locate the possible insertions of the racial ethnic theme; comprehend the historical elements of the insertion of the racial ethnic contents in the menus of the graduation courses of the ACADEMIC system; and, finally, check if the insertion of the racial ethnic content was related with the 10.639/03 law. In this research it was intended to work with the dialectic historical materialistic referential and with a qualitative approach. As research instruments were used the documental method with data gathering from the institutions' web sites and also questionnaires applied to the institutions' coordinators. The questionnaires allowed checking the documental dates with the coordinators' reports. From specific goals and exhaustive lectures of authors of the racial ethnic theme and physical education curricula, the curricular matrices of the physical education graduation courses were analyzed. It was noticed that among the 12 analyzed institutions, only 4 of them (FURB, UNIFEPE, UNISUL, UNIVALI) had disciplines related to the racial ethnic relations in their physical education graduation courses. In these 4 courses, 6 disciplines had in their menus something related to the racial ethnic theme. These obligatory disciplines had in 3 of them references to racial ethnic relations and in other 3 the theme is present only in the discipline of capoeira. The conclusion takes to the reflection that although this small set is part of the curriculum, these disciplines are not connected to the theme real function, once they are treated superficially (including virtually) and in some cases only to attend to their legal function or to the institution's politic project. Even when the theme appears in the capoeira discipline, it was observed to be in a little scathing manner, reinforcing the Eurocentric historical conception of curriculum of the physical education graduation courses, which leave little space for these insertions, but do not include in other disciplines and anthropologic debates. The lack of importance of the racism theme in Brazilian culture leaves gaps in the formation of the future teachers that will act without a deep knowledge of the racial ethnic relation.

Key words: racial ethnic; 10.639 law; curriculum; physical education graduation.

LISTA DE SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ONU – Organização das Nações Unidas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

IES – Instituição de Ensino Superior

CREF – Conselho Regional de Educação Física

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

PPI – Projeto Político Institucional

PPC – Projeto Político do Curso

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Distribuição percentual da população, por cor ou raça Brasil.....14
- Gráfico 2 - Distribuição do rendimento familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, segundo a cor ou raça Brasil – 1999/200942
- Gráfico 3 - Proporção das pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, por posição na ocupação, segundo a cor ou raça43
- Gráfico 4 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça e o nível de ensino frequentado48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Instituições do Sistema ACAFE	22
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição percentual, por cor ou raça (%) no Brasil e regiões.....	15
Quadro 2 – Banco de teses CAPES.....	18
Quadro 3 – ANPED.....	19
Quadro 4 – CONBRACE.....	19
Quadro 5 – Revista Pensar a Prática.....	19
Quadro 6 - Instituições de ensino superior e cidades.....	22
Quadro 7 - Evolução do número de homicídios, da participação e da vitimização por raça/cor das vítimas na população total. Brasil, 2002/2010.....	44
Quadro 8 – Frequência e porcentagem dos adjetivos característicos de pessoas simpáticas e antipáticas atribuídos por estudantes a pessoas de cor negra e cor branca, segundo o que eles próprios pensam e segundo o que eles pensam ser a opinião dos brasileiros.....	45
Quadro 9 – Distribuição percentual dos estudantes segundo a cor e a Universidade.....	48
Quadro 10 – Número de ingressantes na UFSC conforme cor e período.....	49
Quadro 11 – Fases históricas do movimento negro.....	53
Quadro 12 – Instituições de ensino superior e áreas dentro da licenciatura em educação física.....	67
Quadro 13 – Disciplinas vinculadas à saúde e licenciatura.....	69
Quadro 14 – Instituições e respectivas ementas.....	73
Quadro 15 – Instituições e respectivas ementas e seus descritores.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	25
1.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A EDUCAÇÃO.....	27
1.3 A INFLUÊNCIA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	30
2 CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCATIVO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	35
2.1 CONCEITOS DOS ESTUDOS DE RAÇA E RACISMO	35
2.2 O CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO E O RACISMO	40
2.3 EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL	45
2.4 MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO.....	50
3 BREVE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES ÉTNICO- RACIAIS	57
3.1 O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	58
3.2 O EUGENISMO PRESENTE NA CONCEPÇÃO HIGIENISTA E MILITARISTA.....	62
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
4.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE AS MATRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A LEI 10.639/03.....	66
4.2 DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS E RESPECTIVAS EMENTAS COM CONTEÚDOS RELACIONADOS AO TEMA ÉTNICO-RACIAL	72
4.3 AS MUDANÇAS CURRICULARES E SUAS RELAÇÕES COM A LEI 10.639/03	75
4.4 A CULTURA EUGENISTA E A PRESENTE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	79
4.5 A CAPOEIRA COMO ESTRATÉGIA AFIRMATIVA	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE	95

INTRODUÇÃO

Esta dissertação parte das inquietações que surgiram em minha prática como professora de educação física da Educação Básica e das disciplinas ministradas no Ensino Superior, muitas vezes relacionadas à temática do currículo.

Durante o percurso de leituras e de rupturas de paradigmas no curso de mestrado, pude aprofundar alguns questionamentos sobre a realidade social. Percebi que a luta por direitos étnico-raciais não se realiza somente por militantes negros/as, e que mesmo sendo uma mulher branca de descendência ítalo-alemã, me senti responsável por também lutar, de alguma forma, contra os preconceitos existentes, pesquisando assim sobre a temática das relações étnico-raciais, a qual é esquecida dentro da educação física.

Segundo Aguiar (2007), a classe é, para Marx, um conceito objetivo decorrente da esfera produtiva. A produção gera distribuição de poder na sociedade, distinguindo-a em classes, a qual provém da posse de bens que têm importância no mercado. Ao obter-se a mais valia, a classe dominante além de possuir os bens materiais, considera-se com maior prestígio social e a detenção da razão.

Em nossa sociedade as desigualdades de classe evidenciam-se em números apresentados no Relatório de Observação nº4 – As desigualdades na Escolarização no Brasil (BRASIL, 2009), que revela a grande diferença no percentual de analfabetos maiores de 15 anos, sendo que entre os mais ricos, apenas 2,0% são analfabetos, e já os mais pobres, são 17%. Esses números são resultado do dualismo da educação básica que, segundo Libâneo (2012), apresenta uma escola do conhecimento para a classe dominante e uma escola de acolhimento para a classe dominada. Apesar do nome acolhimento, o sentido de acolher não é o de privilegiar a cultura e o aprendizado desses alunos, mas acolhê-los para um sistema e um currículo que visa deixá-los cada vez mais submissos ao sistema social.

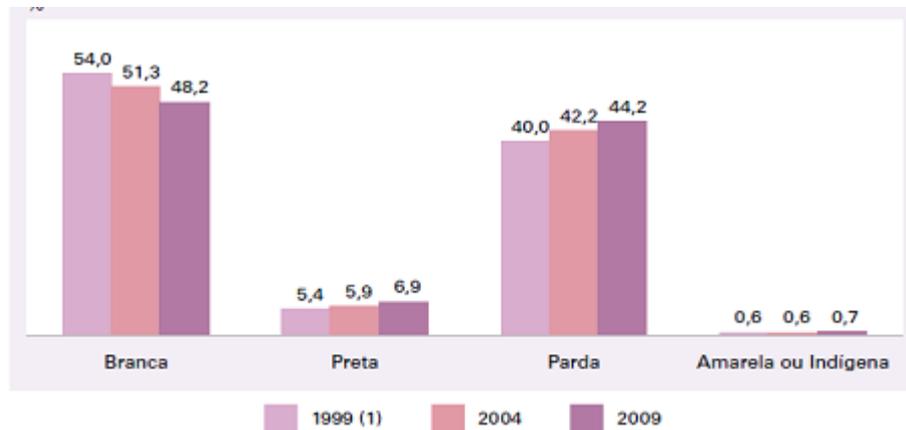
Nesse sentido, as desigualdades de classe evidenciam-se entre os dominantes e dominados, mas também se distinguem quando observamos as classes como um conjunto de pessoas com mesmo destino ou origem, pois neste sentido, podemos verificar mais uma distinção, a de raça/etnia (AGUIAR, 2007).

Esse dualismo de classe que faz predominar a cultura hegemônica, perpetua também verdades preconceituosas em relação a raça/etnia por meio do ocultamento

da questão racial. Nesse contexto, percebemos que, ainda hoje, faltam informações sobre a participação de negros/as na sociedade brasileira. (SANTOS, 2007). Necessário frisar que dentre a população negra há integrantes pertencentes às classes médias e burguesas que vivenciam o dualismo na outra ponta, estando em escolas até privadas de ótima qualidade e que, apesar de sofrerem o racismo, o sofrem de modo diferenciado ou atenuado.

De qualquer modo trataremos aqui como negros de modo geral devido ao agrupamento dos dados encontrados. Sob o prisma da segmentação por cor ou raça, conforme o último censo (IBGE, 2010), destaca-se no Brasil uma mudança na distribuição da população nos últimos dez anos. Conforme o gráfico 1, percebemos o aumento da população preta e parda de 1999 a 2009, que juntas subiram de 45,4% a 51,1%. É importante ressaltarmos que o IBGE apresenta no seu sistema de classificação cinco categorias: branca, preta (negros), parda (mulatos), amarela ou indígena.

Gráfico 1 - Distribuição percentual da população, por cor ou raça Brasil 1999/2000



Fonte: IBGE (2010).

Quadro 1 - Distribuição percentual, por cor ou raça (%) no Brasil e regiões				
Região	População branca	População preta	População parda	População amarela ou indígena
Brasil	48,2	6,9	44,2	0,7
Região Centro-Oeste	41,7	6,7	50,6	0,9
Região Norte	23,6	4,7	71,2	0,4
Região Nordeste	28,8	8,1	62,7	0,3
Região Sudeste	56,7	7,7	34,6	0,9
Região Sul	78,5	3,6	17,3	0,7

Fonte: IBGE (2010).

Não sabemos afirmar se o acréscimo na população negra se deu devido ao aumento do número de negros nascidos ou pela autoafirmação de ser negro. Até 1990, eram os entrevistadores que atribuíam a cor às pessoas que respondiam o Censo. Hoje, com a autoclassificação de cor, podemos refletir sobre a força das políticas advindas dos movimentos sociais, que disseminam a autoafirmação de cor. Autoafirmar-se de certa cor/raça/etnia faz parte, de acordo com Gomes (2005), do processo de identidade que se elabora gradativamente enquanto construção social, histórica e cultural, em que o sujeito tem que se reconhecer pertencente a tal grupo étnico/racial.

Porém, apesar do aumento do número da população que se considera negra, a situação de desigualdade que sofre este grupo pouco se modificou. Essas discriminações sociais são reforçadas na escola, pois apesar de obrigatória no Brasil, a educação ainda é muito desigual em sua implementação. Conforme Gentili (2009), é assim em decorrência da desigualdade social e econômica que se articula com uma educação diferenciada para negros e brancos quer na permanência quer no acesso.

Segundo o IBGE (2010), existem indicadores que revelam essas diferenças no analfabetismo, no acesso à educação, e no maior risco de vulnerabilidade.

Apesar de avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos. (IBGE, 2010, p. 227).

Sobre o tempo de escolaridade também podemos ver uma diferença. Conforme os dados do último Censo (IBGE, 2010, p. 227) “a população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos”.

De acordo com Medeiros (2012), essas contradições presentes na sociedade também o estão no ambiente escolar, pois silenciosamente a escola impõe modos de conduta, pensamentos e opiniões que, muitas vezes, estão em defasagem até mesmo com os direitos já conquistados pelos movimentos sociais. Apesar de ser um espaço fértil para as manifestações de racismo, essas questões ainda são pouco mediadas, ou melhor, são abafadas dentro do contexto escolar pela falta de uma reflexão profunda sobre os negros na sociedade brasileira (SANTOS, 2007).

Ao ter sua cultura desprezada, o estudante negro não se identifica com a própria cultura escolar, pois não se reconhece naquele meio, que o discrimina, isola e violenta, influenciando sua formação. Ao desestimular a reflexão e o debate sobre as questões étnico-raciais, a escola age de acordo com interesses da sociedade capitalista, que silencia as camadas trabalhadora.

A fim de questionar o racismo e buscando reconhecer a cultura, os direitos e valorização da comunidade negra na escola e demais espaços, se fez e faz necessário políticas de ações afirmativas, pois o racismo no Brasil “agrava desigualdades e gera injustiça” (OLIVEIRA; LINS, 2008, p. 2008). As ações afirmativas podem ser entendidas como “ações políticas dirigidas a um tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2005, p. 12).

Uma das ações propostas pelo governo, depois de muita pressão dos movimentos sociais, foi a Lei 10.639/03 que regulamenta o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, com intuito de proporcionar aos estudantes (negros ou brancos) o reconhecimento e a valorização da cultura afro.

Essa política curricular fundada em bases históricas, antropológicas e sociais da realidade brasileira busca, segundo Santos (2005), combater o racismo e o preconceito racial a partir da socialização de conhecimentos e disseminação de valores que promovam um ideal de nação democrática e valorização da identidade cultural.

A Lei 10.639/03 recomenda que o ensino da temática étnico-racial seja realizado em todas as disciplinas escolares, inclusive a educação física, a qual

necessita problematizar a base em que foi criada, pautada no ideal de corpo e aparência vinculado ao embranquecimento, que resulta numa dificuldade em aceitarmos valores identitários e estéticos de matriz étnico-racial negra. Ao trabalhar a lei, a educação física precisa considerar o corpo como um contexto social, e não biologista e mecanicista. (MOREIRA; SILVA, 2010).

As aplicações dessa lei e de seus desdobramentos curriculares variam muito entre as escolas e entre os professores, pois são eles os principais responsáveis por difundirem alguns ideais contidos em seus conteúdos disciplinares. Ao pensarmos na importância da Lei 10.639/03 e suas implicações acerca das relações étnico-raciais nos currículos escolares, nos indagamos também, quão importantes são as discussões sobre as relações étnico raciais na formação de professores, particularmente no currículo das licenciaturas em educação física.

Identificamos a formação inicial de professores como primordial na construção das concepções e visões de mundo sobre a educação, por isso, é fundamental que também os assuntos relacionados aos mais diversos conhecimentos culturais sejam aprofundados. Conforme a Resolução CNE/CP 1 que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002, p. 1), a organização curricular deverá orientar a formação docente para o “acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural”.

Porém, vimos que a Lei 10.639/03, que aborda esse trato da diversidade a partir das relações étnico-raciais é esquecida dentro das aulas de educação física. Nesse sentido, abordamos como problema de pesquisa: Como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do sistema ACADEMIA?

Para respondermos a este questionamento construímos como objetivo geral de nossa pesquisa: Analisar como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do sistema ACADEMIA.

E como objetivos específicos destacamos:

- mapear as matrizes e ementas para localizar possíveis inserções da temática étnico-racial;

- compreender os elementos históricos da inserção dos conteúdos étnico-raciais nas ementas dos cursos de licenciatura em educação física das Instituições de Ensino Superior do sistema ACADEMIA;
- verificar se a inserção dos conteúdos étnico-raciais relacionou-se com a Lei 10.639/03.

Antes de darmos início à pesquisa procuramos realizar uma breve revisão bibliográfica que nos permitisse localizar a temática dentro das discussões acadêmicas e nos possibilitasse um diálogo com outros/as pesquisadores/as.

Efetuamos um levantamento das produções acadêmicas desde 2003 (ano de promulgação da Lei 10.639/03) no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES utilizando os descritores: relações étnico-raciais; currículo; formação de professores; educação física; raça; Lei 10.639/03, utilizados de forma aleatória e conjunta, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 - Banco de Teses CAPES

DESCRITOR	QUANTIDADE E CONTEÚDO DO MATERIAL ENCONTRADO
Educação física e raça	1 – educação básica
Licenciatura em educação física e raça	1 – educação básica
Currículo de licenciatura em educação física e raça	0
Currículo de licenciatura em educação física e diversidade	1 – ensino superior e formação de professores
Currículo em licenciatura em educação física	2 – currículo, formação de professores em educação física
Educação física e preconceito	0
Lei 10639 e licenciatura	0
Lei 10639 e licenciaturas em educação física	0
Lei 10639 na formação de professores	1 – educação básica
Lei 10639 e a educação física	1 – docência em educação física
Lei 10639 e currículo	1 - docência em educação física
Educação física e relações étnico-raciais	2 – educação básica

Fonte: Autora, 2014.

Pesquisamos também nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente nos Grupos de

Trabalho – GT 08 “Formação de professores”, GT 12 “Currículo” e GT 21 “Educação e relações étnico-raciais”.

Quadro 3 - ANPED

ANO	GT	QUANTIDADE E CONTEÚDO DO MATERIAL ENCONTRADO
2003	12	1 – educação básica
	21	1 – educação básica
2005	21	2 – formação de professores 1 – movimentos sociais 1 – educação básica
2006	21	1 - formação de professores
2010	08	1 – currículo em educação física
2011	12	1 – currículo em educação física
2012	21	1 – relações étnico-raciais e formação de professores

Fonte: Autora, 2014.

Pesquisamos ainda nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, especificamente nos GTT 3 – Corpo e Cultura; GTT 4 – Políticas Públicas; GTT 6 – Formação profissional e Mundo do Trabalho; GTT 8 – Movimentos Sociais; GTT 12 – Inclusão e Diferença (o qual foi incluído no congresso a partir de 2009).

Quadro 4 - CONBRACE

ANO	GT	QUANTIDADE E CONTEÚDO DO MATERIAL ENCONTRADO
XV CONBRACE – PERNAMBRUCO – 2007	GTT 6 – Formação de Professores e Mundo do Trabalho	1 – formação inicial de professores em educação física
	GTT 8 - Movimentos Sociais	1 – relações étnico-raciais
XVI CONBRACE – BAHIA – 2009	GTT 3 – Corpo e cultura	1 – corpo negro e preconceitos no futebol
XVII CONBRACE – PORTO ALEGRE – 2011	GTT 6 – Formação profissional e mundo do trabalho	2 – currículo em licenciatura em educação física

Fonte: Autora, 2014.

E finalizando, pesquisamos na revista Pensar a Prática da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Quadro 5 - Revista Pensar a Prática

ANO	VOLUME E NÚMERO	TIPO DE MATERIAL ENCONTRADO
2006	v. 9, n. 2	3 - formação de professores em educação física no ensino superior 1 – formação inicial e currículo no ensino superior em educação física 1 – reforma curricular da educação física na educação básica
2008	v. 11, n 1	1 – cultura corporal e currículo multicultural da educação física
2009	v.12, n 2	1 - formação de professores em educação física no ensino superior
2010	v. 13, n 3	1 - formação de professores em educação física e contextos inclusivos
2010	v.14, n 1	1 – currículo da educação física na educação básica 1 - formação de professores em educação física no ensino superior
2014	v.17, n1	1 – formação de professores, currículo e educação física inclusiva

Fonte: Autora, 2014.

Depois de realizada a busca, lemos os resumos dos textos encontrados e os dividimos conforme o tipo de material, sendo que especificamos temas vinculados: à educação básica; à formação de professores vinculados a educação básica ou a outras áreas; currículo em licenciatura em educação física; docência em educação física; e formação de professores em educação física.

Apesar do vasto conteúdo encontrado, nenhuma pesquisa era relativa à formação de professores de licenciatura em educação física e relações étnico-raciais ou à Lei 10.639, por isso esses autores não estarão presentes no texto, e dialogaremos com outros autores que vêm discutindo o tema em suas pesquisas.

Após realizar a busca de materiais, iniciamos os estudos teóricos sobre o tema, sobre os quais iremos discorrer durante a pesquisa. A fim de facilitar o estudo do texto, organizamos essa pesquisa em quatro partes, sendo elas: Introdução, Fundamentação teórica, Discussão dos resultados e Considerações Finais.

Na introdução, além de discutirmos inicialmente a problemática do tema, inserimos também nosso percurso metodológico. Os capítulos da nossa fundamentação teórica dividem-se em: Pressupostos Teóricos; Contexto histórico-educacional e as relações étnico-raciais; Breve histórico da organização curricular na educação física e as questões étnico-raciais. Na Discussão dos resultados, apontamos as análises feitas a partir das matrizes e ementas e também dos relatos

das coordenações. Nas considerações finais realizamos uma síntese do que foi a realização desta pesquisa, apontando futuros caminhos para outros estudos.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Em nossa pesquisa nos utilizamos da abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2004), é capaz de incorporar a questão da intencionalidade, pois trabalha com o universo dos significados, o que corresponde a um espaço mais profundo dos fenômenos. Os pesquisadores qualitativos são preocupados com o processo e não simplesmente com o produto. A base epistemológica dessa pesquisa é o materialismo histórico dialético, sobre o qual nos debruçaremos mais adiante.

O método documental foi nosso instrumento de pesquisa e que, para Bell (1993), trabalha com os documentos como fonte de dados para o investigador, que através da análise, revela seus significados. Ao utilizar os documentos como fonte de informação, o pesquisador usa técnicas para o manuseio, segue etapas para a organização dos materiais e observa as categorias de análise, para enfim, elaborar suas sínteses. (FLORES, 1994).

Além da análise documental, no decorrer da pesquisa agregamos a coleta de informações com as coordenações e que serviu como um meio de cruzar os dados, já que passamos a visar não só os documentos e o que neles estava escrito, mas a visão das coordenações sobre o processo de criação dessas disciplinas.

O processo de pesquisa iniciou-se pelo mapeamento das instituições de ensino superior do Sistema ACADE que apresentavam o curso de licenciatura em educação física. O Sistema ACADE é uma associação civil, da qual fazem parte 16 instituições de ensino superior (fundações), entre elas centros universitários e universidades (comunitárias, estaduais, municipais). Para nossa pesquisa, utilizamos somente as instituições com cunho comunitário, a fim de não compararmos uma instituição comunitária com uma estadual (UDESC) ou municipal (USJ), cujas histórias e estruturas são muito diferenciadas.

Assim, pesquisamos as seguintes instituições de ensino superior:

Quadro 6 – Instituições de Ensino Superior e cidades-sede

Instituição	Sede
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Tubarão
Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE	Brusque
Universidade Regional de Blumenau – FURB	Blumenau
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	Itajaí
Universidade do Estado de Santa Catarina – UNOESC	Joaçaba
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	Criciúma
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC	Lages
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Joinville
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	Rio do Sul
Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE	Orleans
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ	Chapecó
Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP	Caçador
Universidade do Contestado – UNC	Mafra
Centro Universitário Católica de Santa Catarina – CATÓLICA	Jaraguá do Sul

Fonte: Autora, 2014

Figura 1 – Mapa das instituições do Sistema ACADE



Fonte: ACADE, 2014

Sendo assim, buscamos no site destas 14 instituições, quais delas apresentavam o curso de licenciatura em educação física na cidade sede. Essa seleção foi realizada para especificar apenas um curso por instituição na cidade sede¹. Desta maneira, consideramos nosso locus de pesquisa 12 instituições do Sistema ACADE que possuíam o curso de licenciatura em Educação física.

Ressaltamos aqui o começo de nossa caminhada para encontrarmos os materiais. Nossa primeira ideia era analisar os projetos de curso, matrizes curriculares e ementas das 12 instituições a serem pesquisadas. Porém, o projeto de curso era disponibilizado on-line em apenas duas delas, e as matrizes e ementas em nove delas. Após envio de e-mails às coordenações e do pouco retorno optamos por analisar somente as matrizes curriculares e as ementas dos cursos. Ainda assim, uma vez que três instituições não possuíam as ementas on-line as conseguimos por intermédio das coordenações ou de alunos e professores dos cursos.

Encontramos nas matrizes curriculares apenas 6 instituições que apresentam nos cursos de licenciatura em educação física a temática diversidade. Porém, em duas instituições as disciplinas continham no nome a palavra diversidade, mas verificamos que suas ementas eram destinadas a diversidade apenas quando relacionada à inclusão dos deficientes.

Desta forma, encontramos quatro instituições que apresentavam em suas matrizes disciplinas com possíveis temas relativos às relações étnico-raciais, e por esse motivo, decidimos realizar uma investigação em campo junto às coordenações. Como relatado anteriormente, entramos em contato via e-mail e telefone com as coordenações dessas 4 instituições, apresentando nossa intenção de pesquisa, sendo que um deles nos alegou sobre a impossibilidade de nos conceder materiais e entrevistas, o que nos fez reduzir então nosso universo para apenas 3 instituições.

Nas 3 instituições, procuramos então obter informações com as coordenações, diretamente com intuito de entender como se deu a constituição dessas ementas e a justificativa pela escolha desse tema.

Inicialmente, nossa proposta era realizar uma entrevista com as coordenações, nos deslocando até a cidade sede dessas IES para a realização das mesmas. Porém, por motivos pessoais, não tivemos essa possibilidade, optando então pelo modo virtual. O primeiro passo foi apresentar nosso tema e objetivo de pesquisa, requerendo a participação dessas coordenações. Após a resposta com o

aceite, agendamos as conversas e enviamos o roteiro semiestruturado, para que elas tivessem em mãos os dados sobre datas e presença de professores.

As conversas foram realizadas por meio virtual, utilizando o programa SKYPE, que nos permitiu registrar de modo escrito as falas das coordenações. Consideramos que esse modo de realização da entrevista prejudicou na qualidade das respostas obtidas, pois: no período da conversa observamos que coordenações saíram para atender outras pessoas; grandes períodos de silêncio, os quais não sabíamos confirmar se eram para pensarem na resposta ou pela ausência. Por isso, consideramos que as entrevistas converteram-se em questionários e utilizamos esses dados apenas como um complemento à análise documental. Depois de realizados os questionários com a Coordenação X (14/04/2014), Coordenação Y (06/04/2014) e Coordenação W (12/05/2014), arquivamos esses documentos.

As coordenações têm idades entre 47 e 54 anos, sendo dois homens e uma mulher. Uma delas tem mestrado, outra doutorado e uma terceira está realizando o doutorado. As três autoatribuíram a cor branca como descrição de cor, e uma delas ressaltou que é branca, com ascendência indígena.

Os dados foram analisados a partir do referencial do materialismo histórico e dialético, dos estudos sobre educação e de raça/etnia, articulados com a proposição por crítico-superadora da Educação Física. Os eixos de análise que elaboramos foram: possíveis relações com a Lei; o protagonismo de professores/as negros/as; e a capoeira como um espaço utilizado para ampliação da discussão cultural sobre raça/etnia. Agregamos uma análise sobre o currículo na educação física e suas diferentes áreas articulando-as com o eugenismo na educação física, por considerarmos haver, ainda, um grande silêncio em relação à questão étnico-racial nas licenciaturas dos cursos pesquisados.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentaremos uma breve discussão acerca do materialismo histórico-dialético, destacando os aspectos relativos à totalidade, às contradições e à dialética, destacando ainda a importância do conceito de ideologia para o debate étnico-racial. Realizamos um estudo utilizando os autores Saviani e Libâneo, observando a presença do materialismo histórico-dialético na educação, a partir da pedagogia histórico-crítica. Encerramos o capítulo expondo a influência que ambas tiveram para a concepção crítico-superadora, principalmente utilizadas pelo Coletivo de Autores (1992).

1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

As leituras e discussões realizadas nas disciplinas do mestrado auxiliaram na escolha da concepção a seguir nesta pesquisa. Percebemos que já tive um pequeno contato com alguns pressupostos do materialismo histórico-dialético na graduação, mas somente no mestrado que o reconheci como uma concepção filosófica que trata o ser humano e a realidade material como o elemento primordial da existência, pois é o homem quem determina a própria vida.

Para o materialismo, as respostas para os fenômenos sociais estão contidas nesses mesmos fenômenos, ou seja, não são ou acontecem por obra de uma essência divina ou do acaso, mas da evolução da sociedade e de seus componentes.

Dentro da concepção marxista considera-se o conhecimento como um processo em movimento que nunca é definitivo, acabado, e compõe uma totalidade. “Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo”. (KONDER, 1981, 37). Coutinho (1972) afirma que a dialética não foca no todo e nega as partes que o constituem, e nem pensa nas partes abstraídas do todo. Ela observa as contradições entre as partes e a junção entre as mesmas. Entendemos então, que necessitamos de uma visão do conjunto, do todo, para analisarmos todas as partes que o compõem, pois a realidade é sempre mais complexa e rica de conhecimentos do que conseguimos observar num primeiro momento.

Surge assim, dentro das pesquisas, a necessidade de elaborar sínteses para alcançar as entrelinhas da realidade. Conforme Kosik (2010), a totalidade não significa abordar todos os fatos do contexto pesquisado, mas aprofundar o estudo das conexões que podem influenciar no objeto de pesquisa, uma compreensão dialética da realidade.

Essa visão dialética permite que o pesquisador realize a passagem do olhar mais complexo (abstrato) ao mais simples, a fim de torná-lo concreto. Segundo Konder (1981), o concreto é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, é a unidade na diversidade. Esse movimento entre o abstrato e o concreto, é possível a partir da contradição, pois esta promove a transformação dos fenômenos, partindo da negação daquilo que está posto, sempre refletindo o outro lado da situação ou da matéria, que conforme Masson (2012), a presença do contrário contribui para que a realidade passe de um estado a outro.

Marx entende o real como o concreto em movimento (sob contradições) dentro de um processo histórico, específico a cada período, expresso por meio dos modos de produção e formações sociais nele contido. A história não está além dos homens, ela é um processo vivido. (CIAVATTA, 2001). Segundo Marx e Engels (1993, p. 36-37), “a consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real”.

Ao fazer parte intrinsecamente desse processo, o homem realiza a práxis cotidiana. Segundo Pires (1997, p. 83), o conceito de práxis de Marx pode ser apreendido como a prática articulada à teoria, “prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática - é prática *eivada* de teoria”.

Outro conceito relacionado ao real é a ideologia. Mészáros (2004, p. 65) destaca que “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, que “afeta tanto os que desejam negar sua existência quanto aqueles que reconhecem abertamente os interesses e os valores intrínsecos das várias ideologias”.

Em sua obra “O poder da Ideologia” (MÉSZÁROS, 2004) diferencia as ideologias em dominantes e críticas. A ideologia dominante, criada a fim de consolidar a hegemonia da classe dominante, utiliza-se de ideais para manipular e

dominar a classe trabalhadora. Para fortalecer-se, combina-se com outras formas de ideologias, como religião e filosofia, com objetivo de manter as estruturas sociais.

O segundo tipo de ideologia, as críticas, advinda da classe trabalhadora, busca confrontar a visão de mundo hegemônica, debatendo possibilidades da superação e evitando a alienação de grupos sociais e proporcionando o desvelamento do real.

[...] em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”. (MÉSZÁROS, 2004, p.57).

Para o autor, todo o poder está revestido de ideologia, já que a relação de dominado e dominante está ligada à interferência de fatores ideológicos.

1.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A EDUCAÇÃO

Ao buscarmos esse viés na educação e na sociedade, deparamo-nos com inúmeras barreiras que vão contra os nossos interesses, pois ao fazermos parte de uma sociedade capitalista, vivemos sob o efeito de sua busca infinita pelo lucro e pela exploração do trabalho.

Quando buscamos refletir nosso papel como professor, precisamos compreender que estas relações de poder chegam à escola de diversas formas, porque ela é um dos instrumentos mais fortes para reproduzir e manter desigualdades sociais (LIBÂNEO, 2012), além de excluir até mesmo quem está dentro dela.

A pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada. As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado até elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estar surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. (FREITAS, 2007, p. 979).

Ao depararmos com essa tentativa de perpetuação do ideal capitalista como verdade imutável, temos que buscar novos rumos para a educação, compreendendo que existem outras correntes que procuram transformá-la, pois, conforme Freitas (2007, p. 979), “o verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal”, que busca manter os ideais burgueses calando a luta dos trabalhadores.

Deste modo, entendemos que o materialismo histórico-dialético e sua vertente na educação, a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2003), procura quebrar a lógica dominante do capitalismo a partir dos ideais da dialética materialista como um tripé: concepção, método de análise e práxis (FRIGOTTO, 1991).

Entendemos que não só a educação como um todo, mas também a educação física deve manter-se em alerta crítico, para perceber as mudanças sociais que a cercam, pois estas refletem diretamente na sua práxis pedagógica. Conforme Iora e Souza (2011, p. 2), “faz-se necessário assim, repensar propostas para superação das características do ‘olhar superficial’”.

A educação é, conforme Saviani (2003), um fenômeno próprio dos seres humanos, que se diferenciam dos animais a partir do trabalho, pois este é fruto da necessidade de adaptar a natureza a si, ou seja, transformá-la, sendo então, uma ação intencional, tornando o mundo humano, o mundo da cultura. Por isso, podemos afirmar que a educação é um processo de trabalho social.

O conceito de trabalho pode ser dividido em trabalho material (os bens materiais) e o trabalho não-material, as ideias, conceitos, valores que devem ser adquiridas antes do trabalho material. Portanto, a educação é um trabalho não material, em que o produto não se separa do produtor. “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade e os conhecimentos produzidos pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2003, p. 7).

Conforme Santos e Gasparin (2012), o homem, por não nascer sabendo pensar, sentir, avaliar e agir, necessita aprender através de um processo. Para Leontiev (2004, p. 285) “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

O objeto da educação, então, está atrelado aos elementos culturais (conhecimentos) que precisam ser apreendidos pelo ser humano, e às formas como realizar essa aprendizagem.

A pedagogia histórico-crítica foi instituída a partir da década de 1970, por Dermeval Saviani e traz “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2003, p. 93), e inspira-se no materialismo histórico-dialético:

[...] nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. (SAVIANI, 2007, p. 420).

Dentro desse contexto, a escola é responsável pela educação do saber sistematizado, os saberes da ciência. Segundo Saviani (2003), a mesma deve propiciar a aquisição de instrumentos que permitam o acesso ao saber científico. Conforme o autor, para a escola existir, não basta o saber sistematizado, mas a viabilização do mundo, a fim de transformá-lo num saber escolar.

Também constituindo um movimento dialético está o desenvolvimento do pensamento, afinal, para essa abordagem, o acesso ao conhecimento está no movimento, e sua apropriação é fundamental para a compreensão e transformação da sociedade. O conhecimento é visto na pedagogia histórico-crítica como um meio, pois o professor tem o interesse de aprofundar os conhecimentos que serão apresentados aos alunos, a medida que estes conquistem e aprimorem mais conhecimentos. Ou seja, ao mesmo tempo em que propicia o acesso aos conhecimentos a partir dos conteúdos, a partir de uma experiência concreta, busca que o aluno analise criticamente os fatos e ultrapasse a aparência deles.

Desta forma, o método de ensino vai da ação à compreensão da ação, para que seja então, construída a síntese, que é a unidade entre a teoria e a prática. O professor media o conhecimento advindo do cotidiano do aluno (sua experiência concreta) com o conhecimento científico (historicamente produzido). Os pressupostos para a aprendizagem partem da avaliação do que o aluno já sabe, e seu entendimento aos novos conhecimentos apresentados, “a aprendizagem se dá a

partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão mais clara e unificadora” (LIBÂNEO, 1998, p. 42).

Neste sentido, conforme Santos e Gasparin (2012), os alunos devem descobrir o real significado dos conteúdos científico-culturais propostos pela escola, pois entendendo a importância destes conhecimentos para a transformação social, o aluno torna-se um cidadão mais autônomo. Esses conteúdos de ensino são tratados como “conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados a luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos.” (SAVIANI, 2007, p. 419).

Assim, Saviani (2003) afirma que a educação identifica quais os elementos culturais são necessários para que o ser humano se aproprie, e estimula a descoberta de como fazê-lo, reforçando a ideia de que pela educação o ser humano se humaniza.

1.3 A INFLUÊNCIA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sendo tanto tempo influenciada por ideais eugênicos, carregados de uma matriz preconceituosa racial e sexual é que deve-se hoje buscar na matriz curricular dos cursos de formação de professores uma base histórica com intuito de problematizar quais dificuldades advém dessa história. (TAFFAREL, 2005)

O objetivo dessas problematizações é fazer com que os professores de Educação Física tenham em sua formação uma matriz que “permita ampliar a consciência do ser humano, e ampliar a compreensão sobre determinações e contradições históricas”. (TAFFAREL, 2005, p. 419). Para Taffarel (2005, p. 47), “a consolidação da identidade do professor de educação física para o exercício profissional, durante a sua formação acadêmica”, requer: uma formação teórica multidisciplinar e interdisciplinar, fazendo um redimensionamento das áreas de conhecimento; uma unidade entre teoria e prática; e tornar o trabalho como princípio educativo, colocando a pesquisa como intermédio.

Nesse contexto, quando defendemos a ideia de um redimensionamento nos conteúdos, buscamos fugir da esportivização da educação física que foi centrada,

historicamente, nas modalidades esportivas e na área biológica, e que somente nas últimas décadas amplia suas referências. Conforme Pereira (2003), a função da escola dentro destas abordagens tradicionalistas é transmitir conhecimentos básicos para a formação do aluno, para que este se molde a sociedade, mantendo os mais críticos de forma ordenada para continuar a servirão ao sistema.

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

Sendo assim, busca-se uma referência dentro das abordagens críticas da educação física, que contribuam para que os futuros professores tenham uma visão superadora da educação.

A concepção crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo, tendo recebido na educação física grande influência de Derymerval Saviani. O trabalho mais marcante dessa abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado Metodologia do Ensino de Educação Física, publicada pelo Coletivo de Autores.

Conforme o Coletivo de Autores (1992), na concepção crítico-superadora o aluno deve compreender a educação física como uma prática social cuja origem histórica e cultural deve ser questionada, afinal, o contexto sócio-econômico, político e cultural do aluno do século XXI é diferente daquele em que foi criada a educação física e seus conteúdos, como o esporte e o jogo.

Essa visão dialética da educação propiciou um projeto histórico transformador para a educação física que, por meio da concepção crítico-superadora, propôs uma nova visão sobre as relações entre o conhecimento cultural, o contexto escolar e o PPP, visando a aprendizagem e o desenvolvimento da formação humana. A

proposta crítico-superadora objetiva a emancipação humana, buscando problematizar as relações sociais. A educação física, através desta abordagem, contribui para uma reflexão sobre a cultura corporal e a consciência das classes sociais visando a construção de uma sociedade não desigual.

Assim a proposta crítico-superadora busca,

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

Segundo Iora e Souza (2011) a dialética, a crítica à realidade e a busca das contradições para a transformação social são as principais influências do materialismo-histórico para esta concepção de educação física.

Para o Coletivo de Autores (1992) a racionalidade deve estar presente no entendimento das concepções de sociedade e sujeito. Ao defender a racionalidade do ponto de vista da classe trabalhadora, a luta de classe é aliada a uma aspiração sem interesses pessoais, com o objetivo da liberdade das classes em geral.

Desta maneira, os preceitos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica permitem outra visão sobre a educação física, a qual sai do determinismo biológico e psicológico, a favor de um elemento cultural em prol da emancipação humana.

Assim, a educação física é compreendida conforme a concepção crítico-superadora como uma disciplina cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem, e nela,

Será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do cimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 103).

Desta forma, segundo o Coletivo de Autores (1992), essa proposta¹ atribui características específicas à reflexão pedagógica. Ela é diagnóstica, pois exige uma leitura dos dados da realidade que precisam ser interpretados. É judicativa, porque

¹ Os autores basearam-se na proposta da Pedagogia da Revelação, de João Francisco de Souza (1987).

julga a partir dos interesses de determinada classe social. É teleológica, porque determina um alvo aonde se quer chegar, essa direção poderá ser conservadora ou transformadora da realidade, dependendo da perspectiva de quem reflete.

O conhecimento é tratado como ponto de partida para a reflexão, e depois de realizada a síntese, para a transformação. A seleção desse conhecimento escolar deve obedecer três princípios de seleção: a relevância social do conteúdo; a contemporaneidade do conteúdo; e adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno.

A concepção também apresenta quatro princípios para organizar e sistematizar os conteúdos: confronto e contraposição dos saberes, onde afirma que se deve partir do que o aluno sabe, para mediar a incorporação dos conhecimentos; a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, no qual sugere que os conteúdos devem ser ensinados de forma não fragmentada, e sim simultânea, para que o aluno alcance a totalidade; a espiralidade da incorporação das referências do pensamento, o qual busca uma espiralidade dos conceitos do pensamento; e a provisoriade do conhecimento, o qual propõe que os conteúdos também são provisórios, que sofreram e sofrerão mudanças e evoluções. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Outro elemento interessante desta abordagem é a problematização nas aulas, que é uma maneira de atingir questões norteadoras por meio de problemas advindos durante a prática da aula. As problematizações devem instigar os alunos a pensarem sobre os acontecimentos ocorridos ali, como um ato de violência física ou verbal, um preconceito ou bullying entre outros.

E a estruturação dessas aulas, entende-se, de acordo com Coletivo de Autores (1992), como um espaço organizado intencionalmente, para possibilitar a direção da aprendizagem, pelo aluno, do conhecimento dos conteúdos da educação física e dos diversos aspectos das suas práticas. Parte-se da totalidade para as partes, ficando assim, mais simples a sua compreensão.

Por fim, a reflexão que a obra traz da sociedade atual e sua relação com a educação física, exprime o sentido de um novo olhar sobre a prática educativa e sobre esta disciplina.

Nessa perspectiva, essa concepção propõe como conteúdo da Educação Física uma área de conhecimento denominado de Cultura Corporal, que seriam os jogos, danças, lutas, ginástica, esporte, e outros são identificados como formas de

representação de realidades vividas pelo ser humano, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Essa prática contribui para a afirmação dos interesses das camadas populares, e permite desenvolver uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade, cooperação, liberdade de expressão dos movimentos, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

2 CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCATIVO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

O segundo capítulo apresenta quatro subtítulos que abordam os estudos sobre a temática étnico-racial. Inicialmente buscamos compreender o conceito de raça e etnia, baseados numa pequena retrospectiva histórica, entendendo a importância da construção desses conceitos para o racismo. Depois, observamos a relação da sociedade brasileira e as questões étnico-raciais, sociedade de classes que se diferencia em brancos e negros, em que há um distanciamento entre os números de IDH, rendimento e discriminação. Também vimos essa diferença na relação entre negros e brancos na educação, tanto no acesso quanto na permanência na educação básica ou superior. Para encerrar o capítulo, trazemos uma reflexão sobre a importância do movimento social negro e sua luta pela inclusão de políticas públicas.

2.1 CONCEITOS DOS ESTUDOS DE RAÇA E RACISMO

O conceito de raça veio do italiano *razza*, que etimologicamente veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Assim como muitos conceitos, ele modifica-se ao passar dos anos. Conforme Munanga (2003), sua primeira utilização foi na área da Zoologia e Botânica, para a classificação de espécies vegetais e animais. No latim medieval seu significado passou a designar a descendência.

Mesmo que a ciência afirmasse que todos os homens e mulheres são pertencentes a mesma espécie (*homo sapiens*), ordem (grande símios) e classe (mamíferos), no século XVIII a cor da pele predominou na classificação dos homens, tornando-se critério para a divisão humana em três raças: branca, negra e amarela. Houve então uma utilização das nomenclaturas da Zoologia e Botânica para a classificação humana, sendo que termos como raças “puras” eram utilizados para animais e vegetais, e foram legitimados na classificação humana como indicadores de dominação e sujeição nas classes sociais. (MUNANGA, 2003).

Para o autor, o problema não está na classificação das raças, mas na hierarquização que estes conceitos apresentam. A aparência biológica (cor da pele e traços morfológicos) foi utilizada como valorização ou desvalorização das qualidades psicológicas, intelectuais, morais e culturais.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2003, p. 5).

Em 1884, o conceito de raça ganha a dimensão de classificação também para a diversidade humana. Em 1912 nos Estados Unidos, descobriu-se que o crânio de descendentes não brancos tinham tendência a alongar-se com o tempo, o que afirmava que as características do crânio era influenciada mais pelo meio do que por fatores raciais. Após anos de pesquisas na área, surgem resultados críticos à essas categorizações.

Com a descoberta dos estudos do genoma humano (1990/2000) percebe-se que a cor da pele é definida somente pela concentração de melanina e que menos de 1% dos genes são responsáveis por essa construção genética, que inclui também na cor dos olhos e cabelos.

Conforme Munanga (2003, p. 5), essas pesquisas trouxeram embasamento para afirmar que “raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem”.

A hierarquização das raças fez surgir teorias como a raciologia, que apesar de considerar-se científica, era extremamente doutrinária, com fins de legitimar os sistemas de dominação racial. A partir desses discursos raciais é que se constitui um conceito de raça muito distante da diferença biológica, totalmente carregado de ideologias de poder e dominação.

Nogueira (2002) apresenta os conceitos de raça que temos atualmente, distinguindo-os em:

- Raça como classificação: é utilizada para mencionar as características comuns entre indivíduos com a mesma ascendência, ou seja, definir um grupo de pessoas que vieram de uma mesma origem.

- Raça como significante: trata o conceito de raça a fim do discurso, na forma de expressão, som ou imagem, na decodificação e na utilização dele no popular.
- Raça como sinônimo: este conceito foi o mais utilizado na história, pois foi construído na hierarquização das raças. É tido como sinônimo, pois funciona como ligação direta entre indivíduo e classificação biológica e suas implicações. Ex: o negro é sinônimo de preguiça, o branco, de trabalhador.

Essas utilizações modificam o modo como percebemos o conceito de raça. Alguns biólogos sugeriram a retirada do conceito dos dicionários e textos científicos, afirmando que é inexistente essa diferenciação racial. Mas como o conteúdo dessa palavra é etno-semântico e político-ideológico², os estudiosos da área preferem utilizá-lo.

Nesse contexto, surge a etnia, mais um conceito atrelado a temática racial. Como a palavra raça foi sendo atribuída historicamente aos fatores biológicos, a palavra etnia ganhou ares sociais e culturais. Inicialmente acreditava-se que etnia tinha o mesmo significado que raça, pois, para Ianni (1996, apud, NUNES, 2002, p. 8) “etnia é o conceito científico habitualmente utilizado para distinguir os indivíduos ou as coletividades por suas características fenotípicas”.

Diferentemente dessa primeira concepção, segundo Munanga (2003), etnia pode ser considerada o conjunto de indivíduos que tem um ancestral comum, ou a mesma língua, ou a mesma região, ou cultura. Enfim, é o compartilhamento de uma mesma crença, confirmada pelos mesmos costumes. Conforme Nogueira (2008), o termo etnia é importante para distinção entre indivíduos que, mesmo tendo a cor da pele iguais, possuem traços culturais e sociais diferentes, tornando-os etnias distintas.

Alguns autores utilizam o termo etnia no lugar de raça, mas para Munanga (2003) isso é uma tentativa de amenizar, tornar o termo raça mais cômodo, de “fala politicamente correta”, que nada modifica a realidade dos valores que estão atribuídos a essas palavras.

² Consideramos o conteúdo da palavra etno-semântico porque exprime significados e significantes àqueles que são chamados de preto, pardo ou negro, ou demais termos. É também político-ideológico porque carrega consigo uma visão da sociedade que a usa, muitas vezes impregnada de uma ideologia dominante, no caso, eurocêntrica.

Há cerca de 40 anos geneticistas e biólogos moleculares afirmaram que as raças puras não existem cientificamente. Chegaram mesmo até a preconizar a eliminação do conceito de raça dos dicionários, enciclopédias e livros científicos como medida de combate ao racismo. Não demoraram a concluir que essa proposta era uma ingenuidade científica, dando-se conta de que a ideologia racista não precisava do conceito de raça para se refazer e se reproduzir. (MUNANGA, 2005/2006).

Preferimos utilizar o termo raça e etnia em conjunto seguindo três linhas de pensamento. A primeira é utilizar a palavra raça para apontar todo o contexto social que a envolve, como o preconceito, discriminação, o peso da afirmação da cor, etc. Como raça é um conceito que é buscado para práticas discriminatórias, a ideia é utilizá-la para denunciar o racismo no sentido de Raça Social. Em segundo, não concordamos com a ideia de utilizar a palavra etnia como um modo de neutralizar a palavra raça, mas como reflexo da diferença cultural entre os próprios negros (ou brancos) os quais são originários de diferentes regiões e ancestralidades, muitas vezes gerando conflitos entre os povos de mesma cor. A terceira foi seguir uma tendência nos estudos sobre a temática, que se utiliza das duas palavras conjuntas.

Depois de apresentarmos os conceitos de raça e etnia, aprofundaremos o conceito de racismo, que está diretamente atrelado aos significados de raça.

Criado em meados de 1920, o racismo é uma crença na naturalização da hierarquia das raças, pela relação direta entre os aspectos físicos, morais, intelectuais e culturais. O racista utiliza o conceito de raça no sentido sociológico, ou seja, a raça não é somente um grupo de indivíduos com os mesmos aspectos biológicos, mas um grupo social com os mesmos traços culturais, o qual considera inferior ao grupo que ele é pertencente (MUNANGA, 2003).

É a história e origens do racismo que aumentam ainda mais essa afirmação de superioridade entre as raças. A primeira origem do racismo vem do mito Bíblico de Noé, que apresenta claramente a classificação entre as raças. No mito, Noé tem ancestrais de três raças, branca, amarela e negra. Num dos episódios da história, o filho negro de Noé faz comentários desrespeitosos sobre o pai, e este o amaldiçoa dizendo que os filhos dele servirão de escravos para os outros. Essa teoria definiu-se como um dogma, e justificou a escravização dos negros durante a expansão do capitalismo no Mundo Novo (NOGUEIRA, 2002). Já a segunda origem, do século XVIII, deriva da Biologia e a análise das características físicas e pessoais. A teoria de Carl Von Linné, o Lineu, apresenta uma classificação do homo sapiens em:

Americano: que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.

Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (MUNANGA, 2003, p. 9).

Os elementos dessa classificação feita por Lineu sobrevivem ao tempo, mas modificam-se um pouco graças aos estudos na área biológica que aboliram o conceito científico de raça.

Utilizando novamente os estudos de Nogueira (2002), trazemos a distinção que o autor realiza dos conceitos atuais de racismo, categorizando em:

- Racismo estrutural: mesmo com as diversas ações de combate ao racismo, poucas ações são diretamente ao racismo estrutural. Este se configura no racismo silencioso, aquele que está na estrutura social, ou seja, pela diferença entre negros e brancos nos direitos a educação, moradia, saúde, emprego.
- Racismo institucional: quando as instituições, públicas ou privadas atuam de forma diferenciada em relação a determinados grupos raciais ou quando as políticas públicas são utilizadas contra esses grupos.
- Racismo do meio ambiente: este termo define-se pelo padrão dos estabelecimentos das áreas onde a segregação étnico-racial é maior. Um exemplo é a localização dos lixões, normalmente situado nas comunidades negras e latinas.
- Racismo europeu: são manifestações que não se localizam somente em ponto geográfico, mas são tendências mundiais. Estão muito ligadas a “limpeza étnica”, por causa das imigrações, e aos ataques por grupos neonazistas à negros e homossexuais.

A partir destes consideramos como racismo qualquer ato que caracterize uma superioridade sobre um grupo considerado inferior por causa de sua aparência (fenótipo) e expressão cultural.

2.2 O CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO E O RACISMO

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. (MUNANGA, 2008, s.p.).

Diferentemente do racismo nos Estados Unidos, onde não existem as classificações de mulatos, pardos ou mestiços, mas sim negros, no Brasil usam-se essas classificações na linguagem popular ou nos mecanismos de reconhecimento da população, como no IBGE, que utilizam pretos (negros) e pardos (mulatos) para tentar esconder algumas verdades: somos, na maioria da população (51%), negros, e tentamos de diversas formas esconder isto. Ao afirmar essa dificuldade, Munanga (2008) traz à tona um assunto polêmico no país, pois considerar-se negro interfere de diversas formas na vida dos sujeitos.

Para compreender a relação da sociedade brasileira com a questão racial, precisamos resgatar o processo histórico. O início dessa relação se dá por meio da escravidão e segregação que os negros sofriam nas fazendas que, para Schwarcz (2005), era uma segregação dissimulada, pois haviam mundos diferentes, o mundo da “senzala” e o mundo da “casa grande”. Depois de trazer cerca de 4 milhões de africanos como escravos, em 1888 o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, que apesar de seus intuitos humanitários, não deu nenhum amparo aos negros que saíram das inúmeras fazendas como ex-escravos e compuseram a força de trabalho para os piores ofícios do sistema econômico e social da época.

Com a necessidade de força de trabalho, e com o forte intuito de embranquecer a população brasileira, o governo estimula a imigração europeia, na segunda metade do século XIX. O branqueamento foi pautado na inferioridade do negro e do mulato, e no medo de uma possível degeneração racial, se acaso a população desta raça aumentasse. Com propósito de acabar com os negros e suas marcas fenotípicas (tipo do cabelo, nariz, lábios), é implantada uma política de miscigenação, para que os filhos resultantes desta mescla tivessem mais aparência branca, e assim, passassem seus genes brancos para os futuros descendentes (TELLES, 2012).

Após a década de 1930, o Brasil foi considerado por muito tempo uma “democracia racial”. Para Heringer (2002), já que não tínhamos uma segregação

racial como os Estados Unidos e a África do Sul, “sabíamos” conviver em harmonia entre brancos e negros.

Em 1940 substituiu-se o termo democracia racial por democracia étnica, que Telles (2012) afirma ter servido somente para amenizar o conceito de raça. A palavra democracia representava a irmandade, ou as fluídas relações sociais.

O ideal da democracia racial (passou-se a usar novamente essa terminologia) perdurou pela era Vargas (1930 – 1945) que usava do carnaval e do futebol como uma imagem de um país harmonioso racialmente. No discurso de Vargas, os jogadores brasileiros e os dançarinos do carnaval representavam o que havia de melhor no povo negro e mulato, mas esse enaltecimento continuava com uma ideologia racista (TELLES, 2012).

Conforme Fernandes (1964, apud SCHWARCZ, 2005, p. 172),

O padrão brasileiro de relação social, ainda hoje dominante, foi construído por uma sociedade escravista, ou seja, para manter o ‘negro’ sob a sujeição do ‘branco’. Enquanto esse padrão de relação social não for abolido, a distância econômica, social e política entre o ‘negro’ e o ‘branco’ será grande, embora tal coisa não seja reconhecida de modo aberto, honesto e explícito.

Os anos 1980 foram importantes no processo de democratização política e principalmente para as questões raciais, pois os grupos de militância iniciavam as discussões com o governo sobre o ideal da democracia racial, num país com desigualdades socioeconômicas e principalmente raciais.

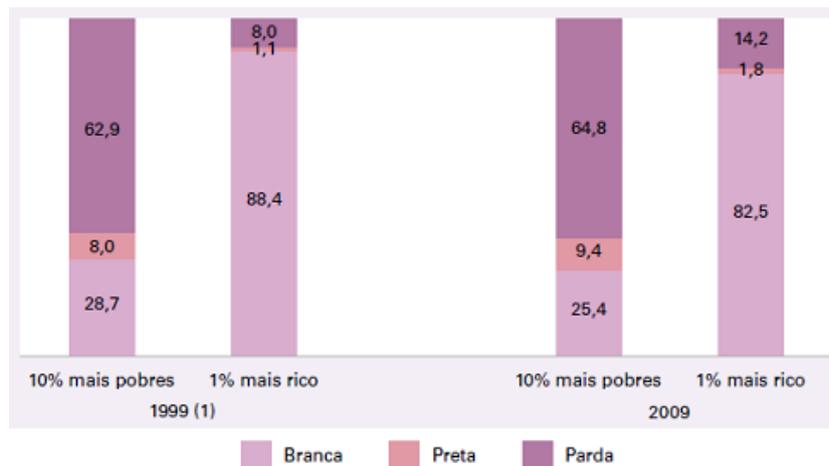
Percebemos então que a história das relações entre a sociedade brasileira e os negros foi baseada sempre na conceituação de raça como uma inferioridade, e isso nos dá possibilidades de compreender as desigualdades que abarcam essa população, como o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, a distribuição de renda, as oportunidades no mercado de trabalho, a composição familiar e segurança.

O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é utilizado desde 1990 como uma metodologia de mensuração do bem-estar das populações do mundo. Os números são mensurados numa escala de 0,0 a 1,0 sendo que os países que somam um IDH maior que 0,800 são classificados como IDH alto; de 0,500 a 0,799 como IDH médio, e abaixo de 0,500, IDH baixo.

Paixão (2000) realizou uma pesquisa analisando o IDH das regiões do Brasil para brancos e negros. Os resultados apontaram que enquanto o IDH da população branca do Brasil era de 0,796, considerado um IDH médio/alto, os negros tinham um IDH de 0,680. Por mais que os números não expressassem uma enorme diferença entre si, essa pequena desvantagem numérica acarretaria em inúmeras diferenças sociais e desigualdades raciais.

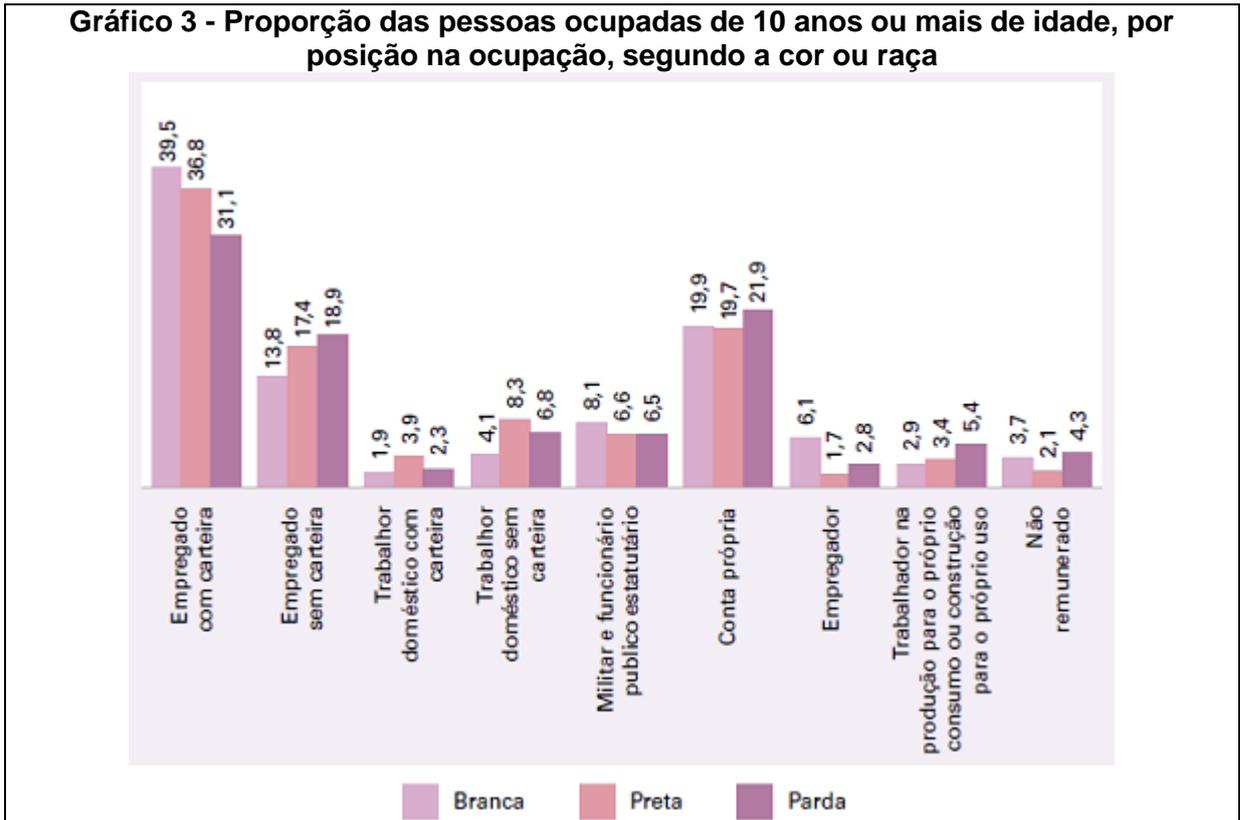
Conforme o último Censo do IBGE (2010) houve uma ascensão no percentual dos negros e pardos da população considerada como os 1% mais ricos (termo que o IBGE utiliza). Porém, isso não justifica que toda a população negra e parda teve uma melhoria, pois o índice deles no percentual dos 10% mais pobres corresponde à 74,2% do total.

Gráfico 2 - Distribuição do rendimento familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, segundo a cor ou raça Brasil – 1999/2009



Fonte: IBGE, 2010.

Também se exprime como desigualdade racial a participação no mercado de trabalho. Existe uma diferença entre negros e brancos na ocupação de cargos. Na categoria empregadores, tem-se um percentual de 6,1% de brancos, e os negros encontram-se em maioria nas categorias de empregado sem carteira (36,3%), empregados domésticos sem carteira (15,1%) e trabalhador para próprio consumo ou produção própria (8,8%).



Fonte: IBGE, 2010.

A constituição das famílias negras e pardas também é diferente das brancas. Segundo o Censo do IBGE (2010) as famílias negras e pardas são constituídas em maior proporção por casais com filhos menores de 14 anos. E aquelas famílias onde a mulher, sem cônjuge, cria os filhos pequenos, é de 49,2% para negras e pardas e de 17,7% para brancas.

Esses índices refletem também na relação com a segurança e violência. Conforme dados da pesquisa Retratos das desigualdades de Gênero e Raça do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA (2011), o percentual das vítimas de agressão no Brasil são distintos, cerca de 1,8% dos negros e 1,3% dos brancos, sendo as maiores diferenças entre jovens de 18 a 24 anos.

Os números de homicídios retratam ainda mais essa diferença, que de 2002 à 2010 afirma-se na queda do número absoluto de homicídios na população branca, de 9.701 para 6.503, e do aumento nos números da população negra, de 16.083 para 19.840 (WAISELFISZ, 2012).

Quadro 7 - Evolução do número de homicídios, da participação e da vitimização por raça/cor das vítimas na população total. Brasil, 2002/2010

Ano	Branca	Preta	Parda	Negra*	Ama- rela	Indí- gena	Total	Participação (%)		Vitimi- zação(%)
								Branca	Negra	
2002	9.701	2.429	13.654	16.083	43	32	25.859	37,5	62,2	65,8
2003	9.721	2.791	14.079	16.870	90	31	26.712	36,4	63,2	73,5
2004	8.587	2.492	14.166	16.658	61	31	25.337	33,9	65,7	94,0
2005	7.717	2.261	14.567	16.828	32	48	24.625	31,3	68,3	118,1
2006	7.607	2.285	15.149	17.434	38	44	25.123	30,3	69,4	129,2
2007	6.928	2.300	15.263	17.563	12	70	24.573	28,2	71,5	153,5
2008	6.964	2.269	16.743	19.012	22	72	26.070	26,7	72,9	173,0
2009	6.997	2.177	17.078	19.255	17	51	26.320	26,6	73,2	175,2
2010	6.503	2.233	17.607	19.840	27	50	26.420	24,6	75,1	205,1
Total	70.725	21.237	138.306	159.543	342	429	231.039	30,6	69,1	125,6
Δ%	-33,0	-8,1	29,0	23,4	37,2	56,3	2,2			

Fonte: Waiselfiz, 2012.

Além das inúmeras diferenças sociais encontradas entre brancos e negros, convivemos numa sociedade extremamente preconceituosa e discriminadora. Lopes (2005) afirma que as pessoas desenvolvem as ideias racistas na vivência com sua família, seus pares, nas religiões e nas escolas.

Podemos conceituar preconceito racial como “ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou refletida” e discriminação racial como “atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas”. (LOPES, 2005, 187).

Para o autor, o preconceito e a discriminação criam uma sociedade dualística, uma com a visão do discriminador, que estabelece as regras, que se considera o melhor, o mais capaz; e outra com a visão do discriminado, que se submete às decisões do discriminador e que luta para construir sua identidade.

Um estudo realizado por Camino, Silva, Machado e Pereira (2000) com estudantes de uma Universidade no nordeste do país, demonstra a visão que os brasileiros têm dos brancos e negros perante alguns adjetivos tidos como características pessoais. Conforme o quadro abaixo, percebemos que mesmo indicando características boas sobre os negros nas suas opiniões, quando foi para relatar a possível opinião dos brasileiros, os números modificam-se. Sobre o adjetivo inteligente, os acadêmicos responderam que achavam os brancos mais inteligentes

(65%). E sobre desonestidade e agressividade, os negros foram considerados 55% mais desonestos e 60% mais agressivos.

Quadro 8 – Frequência, em porcentagem, dos adjetivos característicos de pessoas simpáticas e antipáticas atribuídos por estudantes a pessoas de cor negra e cor branca, segundo o que eles próprios pensam e segundo o que eles pensam ser a opinião dos brasileiros.

Adjetivos característicos de	Opinião própria sobre		Opinião dos brasileiros sobre	
	Negros	Branco	Negros	Branco
Pessoas Simpáticas:				
Alegre	50	34	22	31
Simpático	53	39	13	46
Honesto	40	30	05	34
Inteligente	40	47	09	65
Pessoas Antipáticas:				
Egoísta	12	38	15	18
Antipático	12	38	40	18
Desonesto	16	33	55	13
Agressivo	21	40	60	13

Fonte: Camino, Silva, Machado e Pereira, 2000.

Consideramos essa pesquisa relevante por apontar essa visão cheia de pré-conceitos existentes na visão dos entrevistados, mas ressaltamos também esse pré-conceito na própria formulação das questões, pois essas categorias, relativas a valores sociais, são produções históricas, ou seja, a personalidade é uma construção histórico-cultural.

As desigualdades e as atitudes de preconceito e discriminação são facilmente visíveis em todo o país. Esses temas fazem parte de um problema grave (mas silenciado) que afeta a inserção dos negros na sociedade brasileira, os quais estão submetidos desde a infância, ao difícil acesso e permanência na educação, e na idade adulta às precárias oportunidades de trabalho e remuneração. (HERINGER, 2002).

2.3 EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

O acesso e permanência na educação são relacionados às melhores oportunidades de trabalho e por consequência, um melhor rendimento, visto que a educação é um dos caminhos para garantir uma ascendência social (HERINGER, 2002). Diante disso, ressaltamos a importância de um estudo sobre a educação no

Brasil e as diferenças raciais encontradas no acesso e permanência de brancos e negros na educação básica e nas universidades brasileiras.

Para compreendermos o contexto atual dessa discussão, precisamos entender como se deu a educação do negro no Brasil. Conforme Passos (2010), o negro teve contato com a educação formal do país muito depois dos brancos, pois as leis que regulamentavam a educação proibiam a presença dos negros nas escolas, como o decreto nº 1333, de 1 de fevereiro de 1854, ou como o Regimento Interno para Escolas Públicas de Santa Catarina de 1869: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; 2º. Os escravos” (ROMÃO; CARVALHO, 2003, apud PASSOS, 2010).

A exclusão dos escravos da escola, segundo Passos (2010), servia para mantê-los longe do letramento, que representaria um perigo à sociedade escravista, e também para afastar do ambiente escolar e dos demais alunos, as “moléstias” contagiantes e a cultura “primitiva” que eles trouxeram da África. Algumas cidades, principalmente a Corte brasileira, ofereciam um treinamento para os escravos de 8 a 10 anos, destinados a aprender um ofício como jardineiro, cocheiro ou cozinheiro.

Depois da abolição da escravatura, pouco mudou em relação à educação. A elite que necessitava de ex-escravos para o trabalho, defendia uma educação “moral, religiosa e profissional” aos libertos, entendendo que era importante educá-los para a não-escravidão. Esse tipo de educação não representava uma transformação na vida dos negros, possibilitando sua verdadeira entrada na sociedade, mas um reforço na condição em mantê-lo como força de trabalho não qualificada e, ainda, submetido a renegar suas crenças e tradições.

Com a proclamação da república, alguns ideais do governo e sociedade modificam-se, principalmente os ligados à educação. A escola pública passa a ser o centro das atenções como uma instituição integralizadora, a fim de despertar o patriotismo nos brasileiros e nos imigrantes vindos da Europa. Porém essa integração ainda não chega aos negros, pois mesmo libertos (pela Lei do Ventre Livre, nº 2040, de 1871 ou pela própria Lei Áurea, de 1888) são proibidos de ingressar no sistema escolar. A educação para os negros acontecia quando uma pessoa escolarizada decidia dar aulas nos asilos e orfanatos gratuitamente, ou depois, quando se iniciou as escolas próprias para os negros, nos quilombos ou nas periferias das cidades (FELIPE, FRANÇA, TERUYA, 2007).

O ingresso do negro na escola regular inicia-se pela preocupação do governo e de alguns intelectuais com o alto índice de analfabetismo no Brasil, que comprometeria o progresso econômico da nação. Entretanto, mesmo dentro da escola, o negro não é incorporado aos objetivos da educação. As teorias do higienismo através do branqueamento da população torna a escola um ambiente racista e discriminatório, produzindo muitas desigualdades raciais e principalmente, a evasão dos negros das escolas (PASSOS, 2010).

Com o passar das décadas, a escola continua repetindo os atos de desigualdade e racismo, confirmados por meio dos estudos comparativos entre brancos e negros na realidade escolar, diferenças estas apontadas no acesso, na permanência e na exclusão, criando um “*apartheid* educacional”, como afirma Gentili (2009, p. 1068):

Uma das evidências mais eloquentes e perversas da desigualdade educacional na América Latina é a persistência do racismo dentro do sistema escolar, o lado obscuro de sociedades que se condecoram como sendo as herdeiras de uma mestiçagem providencial e devotas de uma suposta democracia racial que a realidade se esforça dia a dia para desmentir. O racismo educacional persiste na América Latina mediante processos de discriminação pedagógica e curricular, [...] assim como em uma constante e tenaz segregação sofrida por esses grupos na qualidade e na quantidade de suas oportunidades educacionais. As oportunidades de acesso e permanência da população indígena e negra aumentaram substantivamente na América Latina. Contudo, a distância que separa as condições educacionais entre esses grupos e os mais favorecidos não diminuiu, e a produção institucional do *apartheid educacional* tornou-se mais complexa, embora menos contundente.

Segundo o autor, as condições que corroboram com esse processo são: o acesso e a progressão educacional diferenciada; discriminação pedagógica em virtude de critérios de raça e etnia; qualidade educacional desigual; injustiça curricular; uma distribuição desigual das oportunidades educacionais.

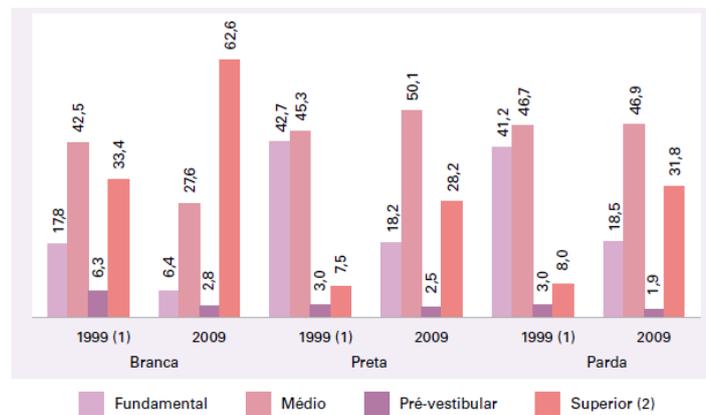
No Brasil, esta realidade dualista é facilmente vista nos índices do Censo do IBGE (2010), onde aparecem os números relacionados às taxas de analfabetismo, tempo de estudo e acesso aos níveis da educação.

Mesmo com uma queda na taxa de analfabetismo de 2000 - 2010, o país ainda tem cerca de 14,1 milhões de analfabetos, 26,7% são pretos e pardos e 5,9% são brancos. Esses números aumentam quando pensamos no analfabetismo funcional, em que 18,6 milhões de pretos e pardos que frequentaram a escola tem

dificuldades na compreensão de textos e fazem somente uma decodificação na leitura.

A média de anos de estudo também tem sido muito desigual. No ano de 2009, a população branca de 15 anos ou mais tem em média 8,4 anos de estudo. Já a população preta e parda, em 2009, apresentou uma média de 7,0 anos de estudo. (IBGE, 2010). Esta média expressa o acesso aos diferentes níveis da educação, pois conforme o gráfico 4, apesar de um grande aumento na frequência dos pretos e pardos no ensino superior, temos uma queda no ensino fundamental e também nos pré-vestibulares.

Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça e o nível de ensino frequentado



Fonte: IBGE (2010)

Percebemos maiores números sobre a frequência de negros na universidade depois de 2000, pois até esse ano, eram poucas as estatísticas sobre a identidade racial ou cor dos alunos. Mesmo com o aumento dos negros na universidade, vemos que ainda há uma grande diferença entre o percentual com os brancos.

Quadro 9 – Distribuição percentual dos estudantes segundo a cor e a Universidade em 2003

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB
Branca	76,8	86,5	47,0	50,8	63,7
Parda	17,1	7,7	32,4	34,6	29,8
Preta	3,2	0,9	10,4	8,0	2,5
Amarela	1,6	4,1	5,9	3,0	2,9
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Queiroz (2004).

Conforme Queiroz (2004) apresenta no quadro acima, percebemos o maior índice de negros (pretos e pardos) na UFMA e na UFBA (42,8% e 42,3%, respectivamente), e o menor número na UFPR (8,6%), a qual apresenta o maior número de estudantes brancos (86,5%).

Em Santa Catarina esses números também aumentaram, mas ainda são bastante distintos, como observamos no quadro abaixo baseados no Relatório de Avaliação das cotas sociais e étnico-raciais (2012) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Quadro 10 - Número de ingressantes na UFSC conforme cor e período

	2004 a 2007	2008
Negros	1%	4,6%
Pardos	7,5%	-

Fonte: Autora, 2014.

Lopes (2005) verificou que os negros advêm na sua grande maioria das escolas públicas, e os brancos com mais recursos, das escolas particulares, e que os pais dos negros tem menor escolaridade e condições socioeconômicas e por isso, os estudantes negros, não conseguem ingressar numa universidade pública. Conforme Guimarães (2003), as causas dessa desigualdade decorrem de cinco fatores: pobreza, falta de qualidade da escola pública, preparação insuficiente, falta de apoio familiar e da comunidade, e o tipo de seleção para entrar na universidade que se dá pelo vestibular. Por virem das classes trabalhadoras e trabalhar desde cedo, os jovens negros não concluem o ensino médio ou desistem de prestar o vestibular. É importante ressaltarmos que o mesmo acontece com os brancos também pertencentes às classes trabalhadoras, pois o recorte de classe atinge a todos e dificulta o acesso ao ensino superior. Relembrando que não atinge a todos os negros, como já dissemos antes, pois há a entrada na universidade de negros não originários das classes trabalhadoras.

Para enfrentar essas desigualdades no acesso a universidade, Sampaio (2002) identifica três proposições que os estudiosos apresentam. A primeira proposta, que gera muita polêmica na área educacional e das políticas públicas, é a inserção das cotas para alunos negros. A segunda proposição é um maior investimento no ensino público, com objetivo de criar mecanismos para acompanhar

o desempenho dos alunos no ensino médio e criar cursinhos pré-vestibulares para a população negra e de baixa renda. E a terceira proposta, advinda da classe burguesa, tem pouca força e muita resistência, é o fim da gratuidade nas universidades públicas, e a adoção de financiamento para alunos negros e de baixa renda.

Além da dificuldade no acesso, os estudantes negros também encontram dificuldades em manter-se na universidade, como relata um ex-aluno negro a Reis (2007, p. 58):

Fui o primeiro membro da família a ingressar na Universidade, não tinha recursos. A manutenção foi o mais difícil. [...] Eu sabia que a Universidade deveria dar conta da diversidade do conhecimento, mas ela não leva em conta que esta diversidade está pautada na diversidade dos povos. Ela ignora o povo negro. A Universidade não se importa com a permanência do estudante, ninguém nunca perguntou como você ia tirar xerox; se você tinha tomado café para agüentar o dia inteiro etc. Chega a ponto de você lutar muito por uma coisa e ter que desistir no meio do caminho, como eu mesmo pensei em desistir. Várias vezes eu pensei: como eu venho na próxima semana? Como eu vou comer na rua? Não consegui bolsa Pibic. Não consegui bolsa alimentação. Eu me perguntava: Como esta diversidade que está dentro da Universidade sobrevive?

Como se pode ver sobreviver na universidade vai além de custear os estudos, implica em alimentação fora de casa e material escolar. Alguns grupos de alunos negros acabam criando grupos ou núcleos de estudantes de apoio mútuo, levando alimentos e dividindo entre si, repassando material já utilizado para os demais, e ajudando-se na área de informática, porque muitos deles não tiveram qualquer acesso antes de estarem na universidade. A permanência desses alunos centra-se em dois aspectos: os estudantes negros têm sempre que provar sua capacidade e competência, e não desistem, apesar de todas as dificuldades, porque necessitam aproveitar a oportunidade de estarem ali. (REIS, 2007).

2.4 MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

O Movimento Negro constituiu-se como um importante movimento social da sociedade brasileira, o qual tem em sua história, ações de luta e de reconhecimento da identidade negra, desde a escravidão no Brasil, seja com os quilombos, revoltas ou resistências. É composto por organizações e entidades de diferentes áreas da

sociedade, mas com um objetivo em comum: a luta contra o racismo e a discriminação racial. Conforme Castells (2002, apud ROCHA, 2006, p.63):

Os movimentos sociais podem ser conservadores, revolucionários, ambas as coisas, ou nenhuma delas. Afinal, concluímos (espero que em definitivo) que não existe uma direção predeterminada no fenômeno da evolução social, e que o único sentido da história é a história que nos faz sentido. Portanto, do ponto de vista analítico, não há movimentos sociais “bons” ou “maus”. Todos eles são sintomas de nossas sociedades, e todos causam impacto nas estruturas sociais, em diferentes graus de intensidade e resultados distintos que devem ser determinados por meio de pesquisas. (...) Contudo, parto do princípio de que todos representam indícios significativos de novos conflitos sociais, germes de resistência social e, em alguns casos, de transformação social.

A luta do Movimento Negro contra o racismo, que marginaliza os negros no trabalho, na educação, na política e na cultura, utiliza a “raça” como a identidade que move reivindicações por direitos, que favorece a ação de um projeto em comum, e por esse motivo, é que utilizam a nomenclatura “negro” quando classificam pretos e pardos. Todas entidades que estão atribuindo suas reivindicações a essa luta são consideradas parte do Movimento Negro. Segundo Rufino dos Santos (s/p, apud DOMINGUES, 2007, p.102),

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

A partir dessas diversas manifestações é que o Movimento Negro desencadeou alterações na sociedade e na política. A história do Brasil é marcada por um silêncio por parte dos dominantes quando se trata das desigualdades raciais. Essa situação intensifica-se a mudar na década de 1970, com a maior denúncia do movimento à democracia racial. Em 1980, iniciou-se a construção de espaços para

debate com os poderes públicos, e em 1986 foi realizada em Brasília a Convenção Nacional do Negro na Constituição, no qual se aprovou um documento com reivindicações e com o acolhimento na constituição da criminalização do racismo e do direito a posse de terras ocupadas pelas comunidades quilombolas.

No ano de 1988 houve uma forte mobilização do Movimento Negro pela denúncia das ausências de mudanças nas condições de vida da população negra mesmo passando-se 100 anos da abolição. Foram conseguidas algumas conquistas neste mesmo ano, como a inclusão na Constituição Federal do racismo como crime inafiançável e imprescritível. A importância que o Movimento Negro passou a ter no âmbito nacional abriu caminho para os pressupostos chegarem até o governo federal, que cria a Fundação Cultural Palmares – FCP que, vinculada ao Ministério da Cultura, promove “valores culturais, sociais e econômicos da influência negra na formação da sociedade brasileira”. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 87).

Outra grande manifestação que representa a luta do Movimento Negro é a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995. O evento, realizado em Brasília, juntamente com algumas centrais sindicais, reuniu cerca de 30 mil pessoas, com o objetivo de pressionar o governo federal a se comprometer contra o racismo. A marcha obteve resultados, pois o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, criou o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI de Valorização da População Negra a fim de propor ações de combate à discriminação racial.

No ano seguinte, o governo federal realiza o seminário “Multiculturalismo e Racismo: o papel das ações afirmativas nos estados democráticos contemporâneos”, e no Distrito Federal instituiu-se que as propagandas do governo deveriam retratar as diversas etnias.

Domingues (2007) apresenta um quadro com as fases históricas do Movimento Negro, bem como suas influências, conceitos e relações.

Quadro 11 – Fases históricas do movimento negro

Movimento Negro Brasileiro	Primeira Fase (1889-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)
Conjuntura internacional	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da <i>negritude</i> e de descolonização da África	<i>Afrocentrismo</i> , movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de auto-identificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afro-descendente”
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
Capacidade de mobilização	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda
Relação com a “cultura negra”	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambigüidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)

Fonte: Domingues (2007).

Foram as inúmeras manifestações do Movimento Negro que depois de muitos anos fizeram com que o Estado brasileiro implementasse políticas públicas que buscassem a superação das desigualdades raciais. As políticas públicas são compreendidas como instrumentos para diminuir as injustiças sociais sempre pautadas nas iniciativas da sociedade e visam reduzir a desigualdade através de uma concepção de ideologia e de medidas transformadoras. São diferenciadas em: políticas universais - aquelas destinadas a atender os direitos mínimos a toda população, como saúde e educação; políticas focalizadas - direcionadas a uma parte da população, com certa necessidade reconhecida. E as ações afirmativas, que são ferramentas destinadas a alcançar igualdade entre os desiguais, por meio da equidade, para que, através dessas ações, os direitos universais cheguem a todos. (WERNECK, 2010).

Essas políticas começaram a ser implantadas no Brasil, mais fortemente depois da Conferência Internacional da ONU de combate ao Racismo, à Xenofobia e outras formas de Intolerância, que ocorreu em Durban, na África do Sul, em 2001. Os estudos realizados pelo IBGE e pelo IPEA ganham notoriedade nacional, e apresentam a relevância da temática étnico-racial, de exclusão e pobreza dos negros no Brasil. O Presidente da República assina em 2002, o decreto 4.228, o qual institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas, coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, com o objetivo de desenvolver ações em várias áreas do governo.

Outra medida deste governo foi a criação do Programa Diversidade na Universidade com a Lei 10.558/02, que tem como objetivo: “Implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente excluídos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”. (ROCHA, 2006, p. 80). Várias outras ações realizadas nesse governo contribuíram para o debate das relações étnico-raciais em nível de política pública:

- Posse da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, mulher negra, no Conselho Nacional da Educação;
- Inclusão da temática Diversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais, em 2002.

- Convênio entre o Ministério do Planejamento, o PNDU e o IPEA, para realização de pesquisas sobre as desigualdades raciais;
- Inclusão do Programa de Ações Afirmativas nos Ministérios de Desenvolvimento Agrário, Cultura, Saúde e Justiça;
- O Ministério Público do Trabalho cria a Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidade e Eliminação da Discriminação.
- Implementação do Projeto de Lei 3.198 de 2000, que cria o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem racismo por causa da raça/cor/etnia.

No governo Lula a atuação do movimento negro produz efeitos significativos. É criada a Secretaria Especial, responsável pela implementação das políticas públicas. No primeiro ano do governo, foi assinada a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, e recomenda o mesmo para os demais níveis, como as creches e educação infantil e para o ensino superior. Esta lei altera a principal lei da educação brasileira, a Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB. (ROCHA, 2006). Isso é importante, pois não se trata de uma lei específica para a população negra, mas um meio de alcançar todo o sistema nacional de educação, desde as escolas públicas e privadas, conselhos e secretarias e universidades.

Junto com o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), elas buscam implementar o estudo sobre:

- Consciência política e história da diversidade;
- Fortalecimento de identidade e de direitos;
- Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

A partir da Lei 10.639/03 que faz parte de ações afirmativas criadas pelo governo, depois de muita luta dos movimentos negros, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio. Segundo Passos (2014), essa lei possibilita que crianças,

jovens e adultos se apropriem da história do Brasil, principalmente da história dos negros e da importância de seu papel.

Mas foi em 2009 que a educação superior se vê perante a necessidade já apontada para a educação básica. Nesse ano será lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na tentativa de facilitar o estudo das aplicações da lei, conforme nível de ensino e sujeitos sociais (conselhos de educação, núcleos de estudo, fóruns de educação, etc.) (PASSOS, 2014).

O Plano estabelece para as instituições de ensino superior (IES) as seguintes ações:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a tematicada Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2009, p. 30-31).

Essas ações criam no MEC, nos sistemas de ensino, escolas, gestores e educadores uma responsabilidade na concretização dessa política, por meio de projetos, formações e o ensino.

3 BREVE HISTORICO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, trazemos inicialmente uma pequena leitura sobre o conceito e o papel do currículo, e os silênciamentos presentes no currículo oculto. Após, aprofundamos o estudo do currículo na licenciatura em educação física, buscando nas diretrizes e demais autores os encaminhamentos para a formação dos professores. Apontamos, também, como as concepções higienistas e militaristas inseriram os ideais eugênicos na educação física.

Conforme o documento “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura” do MEC (BRASIL, 2007, p. 18), entende-se currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Por muitos anos, considerou-se o currículo como as atividades pedagógicas organizadas dentro das instituições escolares, podendo ser desenvolvidas e meramente repassadas, ou construídas dentro do espaço escolar.

Um conceito mais abrangente de currículo é proposto por Saviani (2003, p. 3), que o considera como o conjunto das atividades escolares, que incluem desde o material físico ao humano que a elas se destinam. “Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola [...] tudo o que acontece na escola é currículo”. Portanto, o currículo destina-se a orientar os conteúdos da educação e sua distribuição de tempo e espaço.

Para Santos (2007), além do papel organizador do currículo, ele é o elemento norteador dos conteúdos, conhecimentos e práticas a serem socializadas na escola, pois nele estão implícitas escolhas culturais, sociais e políticas.

Percebemos que o destaque do currículo escolar são as disciplinas e seus conhecimentos, muitas vezes, “petrificadas” durante anos, assumindo uma verdade que percorre o ambiente escolar: somente o que está no currículo é importante. (PASSOS, 2002).

Ao contrário disto, ressaltamos que existe também no currículo um silêncio que deve ser percebido. Trata-se do currículo oculto, que abafa ou transmite valores,

regras, e relações hierárquicas implícitas nos livros didáticos e na atuação dos professores e demais profissionais da escola.

Que consequências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos (as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)? (BRASIL, 2007).

Segundo Santos (2007), o currículo oculto se refere às normas e valores transmitidos implicitamente na escola, facilitando a produção da obediência e passividade visada pela sociedade que governa o mundo do trabalho.

Conforme Medeiros (2012), durante toda sua vida escolar, muitas crianças negras nunca se identificaram nos murais expostos na escola, nem nos livros, nem nos quadrinhos e vídeos, pois a cultura hegemonicamente branca é a que predomina nesses veículos, em que a criança negra não aparece.

Ao ter sua cultura desprezada, o estudante negro não se identifica com a própria cultura escolar, pois não se reconhece naquele meio, que apenas o discrimina, isola e violenta, influenciando sua formação. Ao desestimular a reflexão e o debate sobre as questões étnico-raciais, a escola age de acordo com interesses da sociedade capitalista, que silencia suas contradições.

No currículo o negro está no livro de história e nas festas do “Dia da Consciência Negra e do Zumbi dos Palmares”, mas não está o debate sobre as relações de poder que constituem os valores transmitidos pela escola, em que o vencedor é sempre o branco, forte e cristão, e o negro é o escravo sem cultura e história (PASSOS, 2002).

Com a instituição da Lei 10.639/03, as escolas se preocuparam com essas questões, fazendo atividades abordando o folclore das raças/etnias, mas esquece do conteúdo implícito no dia-a-dia, o racismo, o desrespeito, o preconceito.

3.1 O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física tem um vasto campo de atuação. Ela pode ser compreendida como uma prática-pedagógica que atua na escola com conteúdos

vinculados a cultura corporal, como o jogo, o esporte, a luta, a ginástica e a dança. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sua história está intimamente ligada à política educacional adotada a cada governo, criando assim, de acordo com o período político, um tipo de educação física, com o objetivo de proporcionar o lazer, a formação corporal e a disciplina.

A maior interferência dessas mudanças histórico-culturais aconteceu, e ainda acontece, nos cursos de formação de professores, pois ali se encontra o lócus da práxis, os estudos teóricos e a prática profissional, e por esse motivo, vimos uma supervalorização da cultura hegemônica dos esportes, principalmente dos eugênicos na construção histórica da educação física, o que influencia, até hoje, a formação acadêmica, e o currículo da área.

Estas críticas são feitas há anos, pois conforme Guiraldelli (1998) a formação acadêmica em educação física restringia-se a mera reprodução de informações, acreditando que a presença de quatro ou cinco esportes no currículo da Licenciatura seria o bastante na formação do profissional. Esse modelo de currículo sempre valorizava a execução dos movimentos, sem entender o processo integralizador do esporte na escola.

O futuro profissional encontra um sério problema decorrente da grande quantidade de disciplinas prático - esportivas obrigatórias nos currículos da Licenciatura em Educação Física, que é a dificuldade em caracterizar a própria Educação Física, confundindo a educação do movimento, foco de atenção da Educação Física com a educação pelo movimento, não justificando sua existência nos currículos escolares principalmente no ensino da pré-escola e primeiro grau. (PELLEGRINI, 1988, p. 258, apud GUIRALDELLI, 1998).

Conforme Betti e Betti (1996), dois currículos foram fundantes para a educação física: o tradicional-esportivo e o de orientação técnico-científica. O primeiro, surgido na década de 1960 e com ápice em 1970 e 1980, chamado também de “esportivização”, estava baseado nas disciplinas práticas, principalmente os esportes, focalizando a capacidade técnica e física dos acadêmicos. Existia uma dicotomia entre teoria e prática, pois a teoria era somente lecionada em sala e a prática realizada na rua (quadra, piscina, pista, etc.). Já o currículo de orientação técnico-científica, vinha para quebrar esse conceito de esportivização, abrindo espaço as disciplinas teóricas gerais, vindas das ciências humanas. Nesse currículo, surgem as propostas de ensino voltadas as sequencias pedagógicas, ou seja, o

acadêmico deve aprender a ensinar. E coexiste uma relação entre a teoria e a prática, afirmando que a teoria dá continuidade para a prática.

Diferentemente das duas propostas de currículo acima, surgiu em meados de 1987 a proposta de formação profissional pautada no currículo ampliado, que estabelece uma relação entre diversas áreas que devem compor o currículo, seja técnica, ética, política, científica, esportivista ou pedagógica. (TAFFAREL, 2005).

Atualmente, a formação de professores é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996 e outras diretrizes, como a Resolução CNE/CP n.º 02/2002 que organiza a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação em nível superior.

A proposta do MEC para Formação de Professores para a Educação Básica – Cursos de Licenciatura e Educação Física (2008), institui que os cursos devem apresentar carga horária mínima de 2800 horas e período mínimo de 3 anos. Institui ainda:

O perfil do egresso: O **Licenciado** é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Física. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação Física, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento da Educação Física em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

Os temas abordados na formação: Administração Desportiva; Anatomia Humana; Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Cinesiologia; Dança; Fisiologia Humana; Fisiologia do Exercício; Fundamentos da Educação Física; Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Política e Estrutura da Educação Física; Prevenção de Acidentes; Recreação e Lazer; Respectivos Esportes; Ritmo e Movimento; Treinamento Desportivo; História, Filosofia e Sociologia da Educação; Metodologia e Prática da Educação Física; Tecnologias da informação e comunicação aplicadas à Educação Física; Psicologia da Educação; Probabilidade e Estatística; Legislação Educacional; Língua Brasileira de Sinais

(LIBRAS); Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; Ética e Meio Ambiente; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Os ambientes de atuação: O **Licenciado em Educação Física** trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como clubes, academias de ginástica, clínicas, hospitais, hotéis e parques; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria. (TAFFAREL, 2012, p. 1).

Há também as diretrizes curriculares nacionais (2002 e 2004) que regulamentam essa formação em licenciatura em educação física. As diretrizes estabelecem orientações para a construção dos currículos, objetivando assegurar a qualidade na formação dos professores, pois devem “estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica”. (LDB 9.394/96; PARECER CNE/CES 776/97, apud TAFFAREL, 2012, p. 1).

Na LDB e nessas diretrizes, a educação física é uma área de estudo que foca seu conhecimento no movimento humano, seja nas dimensões biológicas, sociocultural e corporal. Utiliza-se da ginástica, do esporte, do jogo, da dança, das lutas, do exercício físico, da musculação, da brincadeira popular, e outras manifestações da expressão corporal, como instrumentos no campo profissional.

Nesse sentido, vemos que a Educação Física deve destituir-se de um currículo pautado somente na esportivização ou práticas tradicionais, mas busca uma criticidade na formação.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as diretrizes nacionais para a licenciatura em educação física, em seu Art. 2º que a organização curricular das instituições deverá orientar o currículo para a formação docente voltado à:

- I – o ensino visando á aprendizagem do aluno;
- II - **o acolhimento e o trato da diversidade;**
- III - o exercício de atividades de **enriquecimento cultural;**
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (CNE/CP 1, 2002, p.1, grifo nosso).

A mesma resolução apresenta em seu Art. 6º parágrafo 3º, os conhecimentos exigidos para a formação, que “além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo **questões culturais**, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência”. (CNE/CP 1, 2002, p.3, grifo nosso).

E a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, institui em seu Art. 3º, que a educação física tem como área de conhecimento e intervenção profissional o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades, inclusive, da formação cultural.

Apresenta ainda as competências e habilidades que deverão nortear o currículo, como “dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por **valores sociais, morais, éticos e estéticos** próprios de uma sociedade plural e democrática”. (RESOLUÇÃO nº 7, 2004, p. 2).

É importante ressaltarmos que nenhuma das resoluções trazem a temática étnico-racial visivelmente, mas sim diluída nas questões culturais. Mesmo a Resolução de 2004, que foi publicada após a Lei 10.639/03, não comenta diretamente a inserção da temática dentro dos currículos de licenciatura em educação física.

3.2 O EUGENISMO PRESENTE NA CONCEPÇÃO HIGIENISTA E MILITARISTA

Para responder aos interesses do governo em relação à eugeniização do país, duas concepções foram fundamentais, a concepção higienista e militarista. A concepção higienista, comandada pela instituição médica, busca através da educação física, dentro da escola e fora dela, um ideal grego para o homem brasileiro. Na concepção militarista, esse ideal continua, mas agregando também o ideal do atleta, considerado um semi-deus.

O termo eugenia nasceu na Inglaterra em meados do século XIX, baseado nos estudos da biologia sobre a evolução e hereditariedade humana. Tem como objetivo, conforme Silva (2008), discussões sobre o melhoramento da espécie, pautado na teoria de Charles Darwin, em que a sociedade poderia fazer o mesmo papel que a natureza fez em anos: selecionar o homem em “prol” da evolução da espécie, surgindo então a ‘melhor raça’.

O Brasil do final do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX era um país heterogêneo, onde as raças, branca, negra e indígena povoavam o mesmo território, mas de forma bastante diferenciada.

Por meio da ideologia do branqueamento da população brasileira, a partir dos preceitos da eugenia, o governo do país invoca o Movimento Higienista e Sanitarista para reformar as estruturas das duas principais capitais, Rio de Janeiro e São Paulo, “limpando” as áreas centrais e belas da cidade e empurrando os trabalhadores para os morros.

Silva (2008) afirma que os ideais do branqueamento da população estavam intimamente ligados à teoria da seleção natural, onde os negros e os índios, por serem considerados inferiores, deveriam estar fadados ao desaparecimento.

Ideologia do branqueamento visava à construção de uma Grécia brasileira, pois, segundo o principal autor da eugenia no país, Renato Kehl (1917, apud Silva, 2008, p.80), “a Grécia constitui uma civilização exemplar em seus campos de Poesia, Arte e Filosofia, no louvor divino à beleza e robustez física, em seu esforço para o aperfeiçoamento humano”.

Ao valorizar o modelo de homem grego, os eugenistas acreditavam que o Brasil tinha um “problema racial” que, segundo Maciel (1999), vinha da mestiçagem, considerado fator de degeneração da raça. Os negros, ao se misturar com os brancos, deixavam marcas fortes sobre as características físicas dos homens, como cor da pele, nariz, lábios e cabelos, que iriam recordar os ancestrais escravos.

O pensamento ariano do embranquecimento é reforçado nessa citação de Kehl (241, apud. MACIEL, 1999, p. 132):

Ninguém poderá negar que no correr dos anos desaparecerão os negros e os índios das nossas plagas assim como os produtos resultantes desta mestiçagem. A nacionalidade embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano.

Estes meios visavam à educação eugênica da população, através de jornais, livros, hospitais, e principalmente da escola, para que as noções de limpeza virassem hábito para o povo.

Na escola, uma das disciplinas utilizadas para difundir a ideologia do branqueamento e do ideal eugenista foi a educação física. A Educação Física surge no Brasil, compondo o currículo escolar, como promotora da “saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças”. (SOARES, 2007, p. 91).

Conforme Silva (2008), com este objetivo a educação física, denominada de ginástica na época é incorporada as escolas como uma salvação nacional, buscando a formação de *corpos saudáveis e belos como os antigos gregos*.

Segundo Oliveira (2008), os benefícios que se podiam atribuir à ginástica eram inúmeros e foram definitivos não só para a educação do físico do povo brasileiro, mas também para a sua educação moral e intelectual. O aprendizado de gênero também estava ali: aos meninos, que deveriam reafirmar seu espírito de luta, autonomia e liderança, recomendava-se então a corrida e a equitação, já para as meninas manterem a sua docilidade, deveriam executar movimentos relacionados à dança, canto, poesia e ginástica.

Acredita-se então, como exposto por Castellani Filho (2007), que era necessária para a construção da pátria uma sociedade saudável e isto seria possível se as mulheres, futuras mães, fossem fortes e robustas, pois era a mulher que geraria os filhos da Pátria, o bom soldado e o elegante e civilizado cidadão, sendo que a Educação Física *da mulher integral, higiênica, plástica* primava pelo ensino de trabalhos manuais, jogos infantis, esportes e ginástica educativa.

A partir do Decreto n. ° 1.652, de 15 de janeiro de 1894 é aprovado o Regulamento para o Internato do Ginásio Nacional determinando a criação do Batalhão do Exército e sua responsabilidade sobre a educação militar, evidenciando a relação extremamente próxima entre a Educação Física e o Exército. Este serviria para a melhoria do regime disciplinar nos estabelecimentos e para o desenvolvimento do patriotismo (CASTELLANI FILHO, 2007).

A Educação Física militarista era pautada no rendimento técnico-desportivo e desligada de maiores reflexões. Ao considerar esse contexto educativo, Castellani Filho (2007) fez menção de que a Educação Física não se destinava a cuidar dos homens, mas da força de trabalho.

A preocupação com o aspecto físico dos sujeitos representava também uma ação preventiva em termos de segurança nacional, pois moldava o pensamento e canalizava a força e a atenção dos trabalhadores para práticas esportivas esterilizadas, afastadas de questões de ordem política. “Assim, o mundo do jogo, do esporte, por sua vez, representou uma parcela dos esforços governamentais para manter coesa a nação sob uma ideologia.” (ROSA, 2006, p. 58).

Para Castelo Branco (1933, apud JUNIOR; GARCIA, 2011, p. 252), os ideais eugenistas para a educação física militarista, eram: “a melhoria progressiva da espécie, fomento da boa geração branca; procriação hígida ou sadia; em síntese, aperfeiçoamento físico, psíquico e moral do homem”.

Essa foi uma das maneiras que o governo brasileiro buscou o tão desejado progresso. A ideologia do ideal governista encontrou e fomentou uma produção teórica carregada de princípios quantitativos, alienantes, e validados no progresso científico de áreas como a Fisiologia, a Biomecânica e o Treinamento Desportivo (GHIRALDELLI, 1988).

Entendemos, conforme o Coletivo de Autores (1992), que a educação física deve ser um componente importante na construção da cidadania, na medida em que seu objeto de estudo é a produção cultural da sociedade, da qual os cidadãos têm o direito de se apropriar, pois são produtores da mesma.

Desta maneira, acreditamos que a proposta crítico-superadora entende a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal e a Educação Física escolar como uma área/disciplina que introduz e integra o aluno nesta área da cultura, formando o cidadão que vai produzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para praticar os jogos, os esportes, as danças, lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O quarto capítulo apresenta as reflexões acerca do material pesquisado. Através das categorias de análise, entendemos a composição das matrizes curriculares e a presença de ementas que apresentam o conteúdo étnico-racial e as relações entre a implementação das ementas nas matrizes e a Lei 10.639/03. Por fim, observamos a cultura eugenista ainda presente na educação física, e a capoeira como estratégia afirmativa, caminho utilizado para a implementação da questão negra no currículo.

4.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE AS MATRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O currículo das licenciaturas em Educação Física assemelha-se a um *Frankenstein*³, construído a partir de diferentes concepções, com disciplinas que ora privilegiam uma epistemologia, ora outra, que acarretam múltiplos discursos e visões de sociedade, escola e ensino (NEIRA, 2009).

No intuito de facilitar uma leitura das matrizes curriculares, elaboramos um quadro para agrupar as disciplinas que faziam parte de uma mesma área, baseados na própria estrutura das matrizes, utilizando os nomes das disciplinas como base para essa divisão.

1. Área da saúde: disciplinas relacionadas à anatomia, cinesiologia, biomecânica, nutrição, medidas de avaliação corporal, primeiros-socorros, higiene, etc.
2. Área dos esportes: todos os esportes como o futebol, o futsal, o voleibol, o basquete, a ginástica, a natação, as lutas, etc. Incluímos aqui as disciplinas que são relacionadas às pessoas com deficiência, pois a maioria delas apresenta no seu título e ementa a ligação com o esporte adaptado e o paradesporto.
3. Área da pesquisa: enquadram-se aqui as metodologias de pesquisa e projetos, trabalho de conclusão de curso, estatística, língua e produção textual.

³ Termo utilizado pela autora Neira (2009) para representar a junção de várias concepções, baseado na história de Frankenstein, homem criado a partir de partes de outros corpos.

4. Área das licenciaturas: compreendem as disciplinas que fazem parte do currículo das licenciaturas, como a didática, as relacionadas ao ensino da educação física nas escolas.
5. Área dos estágios: disciplinas destinadas a cumprir os estágios curriculares obrigatórios.
6. Área dos conhecimentos gerais: são as disciplinas que compreendem as grandes áreas de estudo, como psicologia, filosofia, sociologia, ética, e incluímos aqui também a disciplina de libras, por ser obrigatória nos cursos de licenciatura.
7. Área das atividades rítmicas/dança e recreação: compreende as disciplinas de dança, ritmo e movimento, lazer, folclore, recreação e brincadeiras.

Quadro 12 – Instituições de ensino superior e quantidade de disciplinas e carga horária (hora/aula) de cada área dentro do curso de licenciatura em educação física

Instituição	Área 1 Disc. h/a	Área 2 Disc. h/a	Área 3 Disc. h/a	Área 4 Disc. h/a	Área 5 Disc. h/a	Área 6 Disc. h/a	Área 7 Disc. h/a	Total de disciplinas e carga horária ⁴
FURB	16 1.080	19 900	6 288	17 522	4 360	4 216	2 144	64 3.510
UNESC	6 258	13 796	4 216	14 648	4 414	3 180	4 216	48 2.810
UNIARP	12 495	1 855	4 180	8 354	4 405	5 270	2 90	54 2.640
UNIBAVE	12 864	7 608	6 320	9 576	3 400	4 320	2 128	43 2.800
UNIDAVI	6 324	9 648	5 180	11 936	2 504	8 396	3 180	44 3.420
UNIFEBE	10 510	10 480	4 180	14 770	3 405	7 270	2 105	47 2.890
UNIPLAC	12 675	18 960	5 255	9 405	4 300	5 300	3 180	55 3.135

⁴ A quantidade de horas/aula é a referente na matriz, lembrando que além das disciplinas, há também as atividades complementares, que incluem no somatório.

UNISUL	16 810	11 570	5 270	9 300	5 420	3 180	3 90	52 2.930
UNIVALI	6 504	10 720	2 144	19 1.350	3 414	4 216	4 288	48 3.708
UNIVILLE	7 432	10 720	1 72	11 756	2 480	6 432	3 216	40 3.384
UNOCHAPECÓ	9 450	11 630	4 210	13 585	5 405	4 150	5 225	51 2.655
UNOESC	9 420	13 750	5 210	18 630	4 420	5 240	3 150	53 2.700

Fonte: Autora, 2014.

Taffarel (2005) afirma que a Educação Física está frequentemente envolvida com problemas teóricos, pois o campo de conhecimento desta área está em construção e sofre a disputa e influência de diferentes áreas de conhecimento como saúde, ciências humanas e sociais.

Conforme a Resolução nº 7 de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004), a formação inicial desses professores deve conter conhecimentos específicos, como as dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumental, e didático pedagógico. Mas também inclui uma formação ampliada, abrangendo diferentes conhecimentos, como: relação ser humano-sociedade; biologia do corpo humano; e produção do conhecimento científico e tecnológico.

Ao analisar as matrizes e ementas dos cursos de licenciatura, pudemos observar que alguns deles estão extremamente ligados ao campo da saúde, pois dos 14 cursos analisados, 5 deles apresentam mais de 10 disciplinas ligadas à essa área. Vimos que nas IES FURB, UNIARP, UNIBAVE, UNISUL e UNIPLAC as disciplinas da área da saúde são em maior número do que as da área da licenciatura. Isso significa que ainda há uma indefinição com relação ao papel da saúde em relação aos objetivos da licenciatura.

Quadro 13 – Disciplinas vinculadas à saúde e licenciatura

IES	Área da saúde	Área da licenciatura
	N. de disc. - carga horária	N. de disc. - carga horária
FURB	16 – 1.080h/a	17 – 522h/a
UNIARP	12 – 495h/a	8 – 345h/a
UNIBAVE	12 – 864h/a	9 – 576h/a
UNISUL	16 – 810h/a	9 – 300h/a
UNIPLAC	12 - 675h/a	9 – 405h/a

Fonte: Autora, 2014.

Desde 2004 há uma distinção entre a formação do profissional de educação física na licenciatura e no bacharelado. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em educação física (2002) os licenciados são destinados a atuar na Educação Básica, ou seja, nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, bem como para desempenhar atividades de planejamento, coordenação e supervisão de atividades pedagógicas do sistema formal de ensino. Podem também atuar em pesquisas relacionadas ao ensino e suas interfaces com outras áreas de estudo. Já o bacharel em educação física forma profissionais para a área não-escolar (clubes, academias, centros comunitários, hotéis, associações recreativas, empresas e outros), atuando com programas de atividades físicas e saúde para grupos de crianças, jovens, adultos e idosos em condições saudáveis ou integrantes de grupos especiais (com fatores de risco, portadores de deficiência, gestantes e outros). Para a atuação no ensino superior, ambos os profissionais estão aptos para lecionar, desde que tenham os demais cursos de pós-graduação exigidos pelas instituições.

A temática da saúde está presente em ambas as formações, mas modifica-se na intensificação e aprofundamento dos estudos conforme os cursos. É importante ressaltarmos que consideramos as disciplinas ligadas à saúde relevantes para a licenciatura em educação física, pois nosso foco é o movimento do corpo humano, mas temos que criticar conteúdos descontextualizados. Exemplificamos nossa afirmação ao analisarmos a disciplina de Medidas de Avaliação Física/Corporal, presente em alguns dos cursos: sabemos que ela é ligada à área da saúde, pois utiliza testes biomédicos para avaliação da capacidade corporal, e a consideramos como disciplina necessária também para os licenciados. Destacamos, no entanto, que seu ensino deve ser voltado à aplicação desses testes em estudantes conforme

as condições das escolas, que não possuem laboratórios específicos para a realização desses testes e nem mesmo os materiais necessários, e que no curso deve ser ensinado como adaptar materiais e espaços para que sejam realizados. Além disso, essas implementações devem ser realizadas na escola vinculadas às propostas de seus respectivos projetos pedagógicos e não como programas supérfluos realizados por algum órgão municipal em forma de programas de saúde direcionados à educação física.

Refletimos também sobre a área dos esportes. Quando observamos quais esportes aparecem nas matrizes, verificamos que há uma semelhança no currículo dos cursos sobre o tempo destinado e escolha quando falamos de futebol, voleibol, atletismo, basquete e handebol.

A pesquisa de Rosário e Darido (2005), realizada em Rio Claro/SP, também aponta os mesmos dados. Os professores de educação física restringem suas aulas aos esportes tradicionais, distribuindo um esporte coletivo a cada bimestre, e outros conteúdos, como os jogos, dispostos paralelamente durante o ano. Segundo Nascimento e Mattos (2010) muitos professores utilizavam como conteúdos de suas aulas somente o conhecido “quadrado mágico” dos esportes, o futsal, handebol, basquete e voleibol, os quais constituem a prática da educação física escolar vigente. Conforme pesquisa realizada por Gregório (2007) no Amapá, foi constatado que todos os professores trabalhavam esportes coletivos tradicionais (voleibol, futebol/futsal, handebol e atletismo) como principal conteúdo de suas aulas, ministrando uma modalidade por bimestre. A fixação nessas modalidades, de acordo com os professores, era limitada não só devido à carência de estrutura e material didático para trabalhar outros conteúdos, mas principalmente por não se sentirem preparados para lecionar outro esporte, algo que eles diziam ser “diferente”. Esse despreparo parece decorrer da falta de diversificação da matriz na formação inicial dos professores, apesar de haver incidência de outros esportes, como o basquetebol, a natação, a ginástica e as lutas.

Nas matrizes e ementas aqui estudadas observamos a presença da ginástica e das lutas somente em 7 IES: FURB, UNESC, UNIARP, UNIFEBE, UNISUL, UNIVALI e UNIVILLE; e somente ginástica nas IES UNIDAVI, UNIPLAC. Por mais que estas IES apresentem a disciplina de ginástica, consideramos que todas deveriam conter em suas matrizes também as lutas, pois ambas as modalidades

fazem parte da educação física, e contemplam um conteúdo necessário para o conhecimento do movimento humano.

O número alto de disciplinas referente à área dos esportes pode ser observado nos cursos de licenciatura das 8 IES: FURB, UNESC, UNIARP, UNIBAVE, UNIPLAC, UNISUL, UNOCHAPECÓ, UNOESC. Algumas possuem esse alto número, por trazer esportes diferenciados, esportes radicais, na natureza, com raquetes, de mesa, mas vimos que na maioria das matrizes apresentam pouca carga horária, ao contrário do número de horas para os esportes hegemônicos, que têm duas disciplinas específicas para cada, como: Futebol e Fundamentos do Futebol; ou Voleibol I e Voleibol II.

Essa importância dada aos esportes, principalmente aos hegemônicos, nos faz refletir sobre como a formação profissional em educação física ainda é muito esportivizada por motivos históricos e pela influência dos esportes. Segundo Azevedo (2009, p. 76), a formação de professores de educação física prioriza os aspectos técnicos em lugar de elementos mais críticos. Estes cursos dão ênfase a modelos tecnicistas, com futuros professores direcionados ao esportivismo, “incapazes de pensarem criticamente sobre os meios e os fins de uma política escolar, sobre o seu papel de educador e o que deve ser feito em sala de aula para uma formação crítica do educando”.

Além do problema do esporte, temos a própria distribuição de prioridades que ora privilegiam a saúde, ora privilegiam disciplinas de conteúdo geral, sem articulá-las com o campo da educação física. Ao entrevistarmos a Coordenação da Universidade Y, percebemos certa preocupação e indignação sobre essas prioridades dentro da matriz. Ao indagarmos sobre o número de créditos de disciplinas relacionadas à temática étnico-raciais, ele responde:

Poderíamos ter um número maior de créditos caso não houvesse na nossa IES tantas disciplinas do eixo geral, do eixo do Centro da Saúde, que **tira** muito a nossa especificidade. Poderíamos ter mais horas, não fora este problema de cultura organizacional. (Coordenação Universidade Y, grifo nosso).

Na construção histórica do currículo em educação física houve muita vinculação à saúde e a determinados esportes. Desde 1960, como afirmam Betti e Betti (1996), há a utilização do modelo tradicional-esportivo, no qual se enfatiza as disciplinas ditas práticas. O conteúdo teórico (reduzido) deve ser lecionado em sala

de aula e a prática, realizada fora da sala, serve também como avaliação (testes físicos, capacidade motora, etc). Apenas em meados de 1980/1990 que surge um novo modelo, o técnico-científico, que acrescenta as disciplinas ligadas a pesquisa e fundamentação filosófica nos cursos de educação física.

4.2 DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS E RESPECTIVAS EMENTAS COM CONTEÚDOS RELACIONADOS AO TEMA ÉTNICO-RACIAL

Novas mudanças curriculares serão exigidas dos cursos superiores, entre eles as licenciaturas em educação física, a partir da Lei 10.639/03. As IES passam a ter uma grande responsabilidade nos cursos de licenciatura, pois conforme as ações de implantação da Lei os conteúdos destinados à formação de professores devem possibilitar o debate dessa temática. Segundo Passos (2014), o currículo das licenciaturas tem grande influência na organização do currículo da educação básica, já que ao apresentar os conhecimentos a serem socializados pelos professores para o aprendizado do aluno demonstram a seleção do que consideram prioritário; nesse momento veremos, nas escolhas e silêncios presentes nos currículos, o resultado das disputas sociais e culturais que podem privilegiar certas culturas.

Diante das orientações curriculares nacionais, observamos em nossa pesquisa que apenas 4 instituições, FURB, UNIFEPE, UNISUL, UNIVALI, apresentavam em seu curso de Licenciatura em Educação Física disciplinas que desenvolvessem uma discussão acerca das relações étnico-raciais.

As IES estão sendo pressionadas interna (por professores, acadêmicos e grupos de pesquisa) e externamente (Movimento Negro, pesquisadores e sociedade) para que reestruturem seus currículos com vistas a contemplar a lei 10639/03. Contudo, ainda existe uma resistência, que Gomes (2011, p. 43) define como uma “situação de desequilíbrio” a respeito da discussão das questões étnico-raciais na formação inicial de professores. Essas questões, quando abordadas, não tem ocupado um lugar relevante nos currículos, seja por despreparo ou por conceitos racistas inculcados no “pensar” sobre educação e que está presente nas instituições, coordenações e docência.

Ao encontrarmos essa temática em apenas 4 IES, refletimos sobre o silenciamento que acontece dentro das IES e seus currículos. Conforme Gomes (2012), não se deve confundir o silêncio com o desconhecimento, pois está presente

nessa discussão toda ideologia racista, o mito da democracia racial e a implantação desses ideais na educação. “No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?”. (GOMES, 2012, p. 8).

Podemos verificar a ocorrência desse debate em 4 matrizes curriculares analisadas, das quais encontramos 6 disciplinas que direta, ou indiretamente, continham nas ementas algo relacionado à temática étnico-racial.

Quadro 14 – IES e respectivas ementas

IES ⁵	TÍTULO DA DISCIPLINA E EMENTA (com grifo nos descritores observados)
IES W	Estudos Sócio-culturais: Sociedade, Estado e Cidadania. Ética e Direitos Humanos. Teorias clássicas e contemporâneas para a análise das sociedades. Redes sociais, comunidades e formação do sujeito. Processos midiáticos e práticas culturais. Cultura, identidade e relações étnico-raciais. A formação do povo brasileiro.
IES X	Esporte Individual I – Capoeira: Condicionamentos sociais e históricos representados no jogo da Capoeira. O processo histórico e o desenvolvimento da Capoeira. Fundamentos sociais, culturais, filosóficos, pedagógicos, rituais, rítmicos, técnicos e lúdicos. Elementos básicos da Capoeira, como preparação corporal, canto, instrumentos e seus toques. O jogo de Capoeira aplicado a educação básica e a relação dos movimentos específicos da Capoeira com os movimentos dos demais esportes.
IES Y	Desafios Sociais Contemporâneos: Caracterização da sociedade contemporânea. Implicações na vida cotidiana e nas atividades profissionais. Aspectos desafiadores de algumas problemáticas sociais contemporâneas: sustentabilidade ambiental, relações inter-étnicas , relações de gênero, implicações sócio-ocupacionais das políticas sociais e econômicas, relação globalização-localização, violência urbana. Capoeira: Bases antropológicas e históricas da Capoeira. A Capoeira e suas implicações no desenvolvimento psicomotor. Aprendizagem motora da Capoeira. A prática da Capoeira nos seus aspectos psicopedagógicos. A Capoeira como Etnomotricidade brasileira - Aspectos multiculturais.

⁵ A partir dessa especificação das IES que contém a temática étnico-racial, iremos identifica-las como IES W, X, Y e Z, pois trataremos os dados das entrevistas realizadas com as coordenações, e preferimos não divulgar seus nomes. Utilizamos as últimas letras do alfabeto para não ter nenhuma correlação com a tabela apresentando as IES que foram pesquisadas.

IES Z	<p>Bases socioculturais: As principais teorias sociais. Macro e micro sociologias.</p> <p>Questões sociológicas: gênero, classe social e etnia. Conceitos de cultura e análises socioculturais e antropológicas do jogo, esporte e corpo. Correntes filosóficas e antropológicas da cultura de movimento. Filosofia e corporeidade.</p> <p>Manifestações culturais e artes marciais: Fundamentos históricos e filosóficos das diferentes manifestações culturais: jogo, luta e dança. Vivência dos fundamentos técnicos, rituais, movimento e regras básicas da capoeira e das artes marciais.</p> <p>Conhecimento de intervenção pedagógica, procedimentos teórico-metodológicos e processos avaliativos.</p>
-------	--

Fonte: Autora, 2014.

Sendo assim, observamos que de 12 cursos analisados, somente 4 IES apresentavam disciplinas vinculadas à temática étnico-racial, e destas, nenhuma continha no nome da disciplina a temática, que aparecia somente em suas ementas.

Essas 6 disciplinas que observamos são obrigatórias, ou seja, fazem parte do currículo do curso e todos devem cursá-las, diferentemente de outras disciplinas que são optativas. Destas disciplinas, em 3 aparecem diretamente o tema das relações étnico-raciais: IES W (relações étnico-raciais), IES Y (relações inter-étnicas) e IES Z (etnia) mas, não são necessariamente trabalhadas.

Localizamos na ementa da disciplina de Desafios Sociais Contemporâneos o descritor “relações inter-étnicas”. Sobre ela conseguimos o seguinte comentário crítico da Coordenação:

Os acadêmicos não gostam de Desafios Sociais Contemporâneos (a queixa é enorme em todos os cursos). Quem leciona a disciplina são docentes do Centro de Ciências Humanas e Sociais, em geral não são comprometidos com nossa área, o que desmotiva muitíssimo os acadêmicos. Pelo que sei, não é trabalhado nada em relação as questões étnico-raciais, está só presente na ementa. (COORDENAÇÃO Y).

Isso ocorre também na IES W, que apresenta a disciplina de Estudos socioculturais, que traz em sua ementa o descritor “relações étnico-raciais”. Em suas respostas, a Coordenação W, relata que, por ser uma disciplina virtual, criada e coordenada por outra área, diz não saber como se deu sua construção e como é a atuação.

Como se deu a criação da disciplina **Estudos socioculturais**?

R: Não participei do processo, não saberia te informar, uma vez que esta certificação é institucional. (COORDENAÇÃO W).

Entendemos que a inserção de novas disciplinas e conteúdos vinculados à temática étnico-racial nas IES propicia um contato necessário com conhecimentos até o presente silenciados e que serão fundamentais aos futuros professores. Porém, observamos que nas 4 IES houve uma inserção totalmente desconectada com a real função da temática. Por serem realizadas de maneira formal, virtual e sem aprofundamento, percebemos que foram agregadas somente para cumprir a função legal, completamente a margem do currículo. Desta forma, concordamos com Gomes (2012, p. 105) quando esta afirma que o necessário seria uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”.

Sobre esse faz de conta também na educação básica, Gomes afirma:

[...] ações desconexas e estanques na escola que tende a folclorizar a discussão sobre a questão racial, como por exemplo: chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos/as sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afrobrasileira; colocar os alunos/as da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o significado da presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento *hip-hop* para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando a participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de luta e resistência negras (GOMES, 2008, p.86).

Rodrigues (2010) trata ações como “fetiches de restrições excêntrico-comemorativas”, as quais são destinadas apenas a “visitar o currículo escolar”, sem legitimações, sem discutir os porquês de tais culturas estarem sempre em segundo plano. Mesmo apenas visitando a escola e o currículo escolar, essas ações tendem a passar distantes dos conteúdos da educação física, que quase sempre reforçam os ideais etnocentristas de que brancos são aptos para alguns esportes (natação, tênis, equitação, balé etc) e os negros, por serem muito diferentes, são aptos a outros (atletismo, basquete ou futebol).

4.3 AS MUDANÇAS CURRICULARES E SUAS RELAÇÕES COM A LEI 10.639/03

Gomes (2010), ao realizar uma pesquisa em âmbito nacional sobre o conhecimento e aplicação da Lei 10.639/03 na educação básica, reconhece haver,

em vários lugares do país, um desconhecimento sobre o significado da lei, muitas vezes destinando a aplicação dela somente para escolas com grande número de alunos negros. A partir da análise de Gomes (2010) percebemos também que professores e diretores das escolas básicas ainda não estão preparados para abordar a temática étnico-racial em suas aulas/escolas. É interessante ressaltarmos que não é só pela falta de conhecimento da temática que a lei não é cumprida, mas também pela difusão de uma ideologia racista que assola o Brasil. O pensamento ideológico racista e dominante considera tal temática como supérflua, e por isso, silencia sobre ela.

A resposta parece estar não só na falta de formação continuada, mas também porque a temática chegou de forma tímida, ou não se enraizou nos cursos de graduação de licenciatura, os quais servem de principal base de conhecimento científico para os futuros profissionais.

Será que as coordenações conheciam a Lei 10.639/03 e o Plano de Implantação das Diretrizes, que desde 2003 e 2009, respectivamente, tornam “obrigatório” o ensino da temática étnico-racial? É interessante ressaltarmos que as coordenações das IES W, X e Z, ao serem indagados sobre o ano de montagem e início de aplicação dessas matrizes, todos citaram os anos de 2012/2013.

A lei influiu relativamente, porque, ao questionarmos sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, obtivemos as respostas positivas:

Sim, temos o conhecimento, inclusive consta na questão legal do curso (no PPC). (Coordenação W).

Sim. Mas já havia por parte da metade do corpo docente da ocasião certa compreensão de que esta dimensão deveria ser contemplada. (Coordenação Y).

Nossa hipótese de que a temática foi incluída por quem conhecia a Lei se mostrou acertada, ainda que refletimos que a existência da Lei não foi suficiente para fazer com que a problemática do racismo fosse discutida em larga escala, pois, afinal, das 12 IES, somente 4 apresentavam ementas com a temática.

Ressaltamos que, apesar de encontrarmos a temática em 4 IES, em uma delas essa abordagem era realizada em uma disciplina virtual, o que nos parece insuficiente para uma discussão do racismo, visto predominar no Brasil o

politicamente correto que, certamente, é mais difícil de ser desvelado sem o debate em sala de aula.

Para uma das coordenações parece haver um conhecimento da lei, mas não necessariamente de sua relação com os conteúdos da educação física, pois a Coordenação W afirmou que essa temática foi incluída porque esta é uma aplicação geral da IES, ou seja, faz parte de referências do Projeto Político Institucional (PPI):

Pesquisadora: Existe alguma referência no PPI - Projeto Político Institucional para a inserção de alguma temática dentro das matrizes? R: Sim, existem temáticas que devem ser abordadas, mediante algumas discussões realizadas entre professores, gestores e diretores da instituição, como gênero e raça. (Coordenação W).

Pesquisadora: Você ou algum dos professores do curso tinha o conhecimento da lei 10.639/03 (Lei que insere na LDB a obrigatoriedade do ensino da História da África e africanidades na educação) quando foram elaboradas essas ementas? R: Sim, temos o conhecimento inclusive consta da questão legal do curso, mas a responsabilidade da construção da certificação não ficou conosco. (Coordenação W).

É importante ressaltarmos que a IES W produziu em 2012/2013 uma discussão entre os cursos de licenciatura junto à área da Educação para inserir disciplinas ligadas a temática étnico-racial e gênero e que passou a fazer parte dos currículos de História e Pedagogia. Nessa IES, o curso de licenciatura em educação física participa dos grupos de pesquisa e discussão junto à área da saúde e pela informação da Coordenação não se inseriu no debate.

A Coordenação Y deixa claro que não foi só pela obrigatoriedade da lei e das aplicações institucionais do PPI, mas afirma que esses documentos foram utilizados como suporte e justificativa.

Pesquisadora: Por que escolheram como um dos temas da ementa a questão das relações étnico-raciais? R: Nossa cidade tradicionalmente era de colonização germânica e itálica, mas atualmente, acompanhando a tendência mundial de migração, está se tornando muito miscigenada e então, mais do que nunca, há a necessidade de se discutir estas relações. (Coordenação Y).

Havia muita resistência, tivemos de impor a questão legal. (Coordenação Y).

É interessante analisarmos essa justificativa da Coordenação Y, pois comenta que houve necessidade do debate nos últimos anos, pois vieram negros e outros

para a região. Segundo dados (Santa Catarina, 2014), o número de negros na cidade em que a IES se encontra aumentou 41,3% em sete anos (2007 a 2013) o que de certa forma permite que a Coordenação elabore esse raciocínio. Todavia, nos questionamos sobre os negros já existentes anteriormente na região, que sabe-se haver, mesmo que em menor número.

Neste sentido, entendemos que não somente a questão legal se faz como primordial ou como sentido para a ação, mas o contexto sociocultural. A fala da Coordenação Y, ainda que desconheça a presença negra na cidade, reflete uma análise mais ampla de quem são os sujeitos, na academia e fora dela, que fazem parte do curso, da instituição e da comunidade. Essa Coordenação, ao ser questionada sobre a criação dessas disciplinas e ementas, revela um conhecimento sobre a história da educação física e também sobre as novas concepções de raça e etnia:

A disciplina Bases Históricas e antropológicas da educação física e esportes teve por base a disciplina história da educação física, com enfoque marcadamente eurocêntrico. (Coordenação Y).

Entendemos que a relação com a lei ocorre de modo diferenciado na instituição como um todo (que se reflete no PPI), como na congregação dos cursos (professores e Coordenação, que se reflete no PPC). Ao realizar as entrevistas, vimos que nas três instituições a temática étnico-racial é abarcada dentro do PPI, provavelmente como uma forma de cumprir as obrigações legais. Porém, ao questionarmos sobre o contexto criado nas matrizes e ementas por causa dessa obrigatoriedade, vimos que nas IES W e X as disciplinas que possuem essa temática não o fazem como foco principal, mas secundarizado. Essa secundarização da temática faz com que ela fique diluída dentro das disciplinas, apresentando somente uma pequena discussão acerca do tema, o qual não se torna atrativo e nem foca a necessidade dos debates étnico-raciais.

Nesse sentido, vimos dois focos que se cruzaram: a força da legislação e a resistência à ela. Percebemos como estamos atrelados a um passado/presente racista, e por isso a força da legislação é importante, mas não suficiente no momento de se propor mudanças curriculares antirracistas. Talvez se a Coordenação Y não tivesse usado da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, os demais professores impediriam a inserção das temáticas nas ementas. No entanto, ainda que a lei seja fundamental como princípio de ação, sabemos não garantir a prática

docente depois, já que os estudos de educação estabelecem, há muito, a diferença entre os currículos prescritos e os currículos reais. Tais conteúdos poderiam, em qualquer curso de licenciatura, ser trabalhados pelo conjunto de docentes independente estar ou não em ementas específicas, mas na educação física a situação é um pouco mais complexa que nos demais, principalmente porque a resistência e a presença do racismo na educação física tem origens na cultura eugenista que trabalharemos a seguir.

4.4 A CULTURA EUGENISTA PRESENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A falta de diálogo e a resistência a essa temática, como já dissemos, está muito atrelada ao currículo da Educação Física, que se vincula ao seu passado eugenista e higienista. Esta combinação entre duas concepções gerou ações comandadas por médicos sanitaristas, que tinham como fim promover a diminuição das doenças e a limpeza racial. Para isso, os governos adotavam medidas que incluíam a área da saúde e a área da educação, e dentro dela, a educação física.

Nela se inseriu a ideologia do branqueamento, que no fazer docente em educação física implica em silenciamento dos/sobre negros, baseado no ideário das classes dominantes. A educação física levava (e ainda leva) a escola brasileira uma aproximação muito grande da ideologia do branqueamento e, portanto, do racismo. (BRITTO, 2010).

Mas a presença de profissionais negros na criação das ementas e da matriz curricular nos pareceu ser um forte aspecto mobilizador para a definição das ementas, já que em três instituições (W, X e Y) havia profissionais negros. Sobre a pergunta de haver professores não-brancos no curso durante o período da mudança curricular retomamos a fala da Coordenação Y:

Sim, um afrodescendente, o Prof. C., que não lecionava no curso, só participava há mais de 10 anos do Projeto de Extensão de Capoeira, que existe desde 1994. Eu tenho descendência indígena, e o restante com características mais de descendência europeia. (Coordenação Y).

Pesquisadora: Havia interesse entre professores, grupo de pesquisa? (para a implementação de disciplinas com a temática

étnico-racial). R: Havia interesse de três docentes: Prof. G, Prof. C, e eu. (Coordenação Y).

A Coordenação Y destacou a importância de alguns professores não brancos na implantação do tema, o que nos remeteu a um outro fator importante para a inclusão curricular: o protagonismo de profissionais/professores negros. A sua própria inserção dentro da questão étnico-racial, ao se posicionar como indígena demonstra a preocupação com a temática, inclusive de um ponto de vista histórico e crítico. Na IES Y, essa inserção reflete numa participação mais ativa pelas causas étnico-raciais, pois estes professores não-brancos fizeram com que essa temática fosse além da inserção da disciplina de capoeira, mas também em outras disciplinas, ainda abarcam pouco essa discussão.

Sobre a pergunta da participação negra, a Coordenação da IES W nos informou que “acreditava que sim”, que houve a participação de professores negros na criação dessa matriz. Porém, ao conversarmos com uma professora do curso, nos foi afirmado que não houve essa participação, pois a única professora negra que lecionava no curso saiu da instituição em 2012.

A inserção de professores negros nas IES é bem mais tardia do que de professores brancos, pois ainda que houvesse, isoladamente, professores negros em algumas universidades brasileiras, a presença significativa de professores negros só foi possível depois de 1970 com a consolidação dos cursos de pós-graduação no Brasil e a entrada de grupos de intelectuais negros nas universidades públicas. Muitos deles faziam parte do Movimento Negro e constituíram nas IES os primeiros grupos de pesquisa relacionados a temática étnico-racial (GOMES, 2011).

A participação desses profissionais negros nos grupos de pesquisa e no momento de criação das matrizes curriculares parece apontar para a necessidade de um protagonismo negro para que a temática seja inserida, que passa, também, pela inserção de professores negros nos cursos de educação física.

Buscamos em censos e demais tipos de pesquisas o número de universitários negros matriculados nos cursos de licenciatura em educação física, mas não encontramos esses dados. As pesquisas localizadas revelam dados gerais, dos negros matriculados nas IES, mas não especificamente por cursos. Esses dados são importantes para conseguirmos analisar em quais cursos há uma presença maior de negros, e visualizar quais carreiras esses alunos irão seguir.

4.5 A CAPOEIRA COMO ESTRATÉGIA AFIRMATIVA

Os estudos e práticas sobre a capoeira contribuem, e na educação física não é diferente, para discussões sobre a temática étnico-racial porque trazem consigo, não raro, a visão da ideologia crítica sobre a história do negro no Brasil, suas vivências e expressões culturais. Como prática, a capoeira manifesta-se como jogo, luta e dança, sem assumir-se como somente um deles. Fundamenta-se nas manifestações culturais e corporais através da música, do ritual, da harmonia e do corpo. Segundo Bonfim (2013), a capoeira originou-se no Brasil, através dos negros africanos trazidos como escravos no período Colonial, inspirada nas danças e rituais ancestrais. Desenvolveu-se como uma forma de luta e resistência às injustiças da escravidão, muitas vezes o único meio de defesa pela liberdade dos povos africanos. Após a abolição, ela se torna ainda mais uma forma de resistência desse grupo. A fim de reconhecer e valorizar a capoeira como parte da cultura corporal brasileira, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan reconheceu, em 2008, a capoeira como patrimônio histórico nacional. Porém, muito além de apenas um reconhecimento, temos a necessidade de uma inclusão dessa manifestação cultural na educação.

A Capoeira já vem, há algum tempo, sendo inserida nos currículos de Educação Física. Como exemplo tivemos a proposta para que a capoeira ou outra disciplina vinculada a temática étnico-racial fizesse parte do currículo dos cursos de licenciatura em educação física de maneira concreta, é a utilização do Currículo Ampliado. Essa proposta, segundo o Coletivo de Autores (1992), foi fundamentada num estudo realizado na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco no período de março de 1987 a março de 1991, que teve como objetivo criar fundamentações para o ensino da educação física e seu currículo.

Ao analisar as matrizes curriculares, podemos verificar que em 3 disciplinas aparecem diretamente o tema das relações étnico-raciais e nelas a capoeira ocupa um papel de destaque, mas de modos distintos.

Quadro 15 – Instituições e respectivas ementas e seus descritores

	IES X	IES Y	IES Z
Nome da disciplina - descritor presente	Esporte Individual I: capoeira – Condicionamentos sociais e históricos representados no jogo da Capoeira. O processo histórico e o desenvolvimento da Capoeira	Capoeira - A Capoeira como Etnomotricidade brasileira. Aspectos multiculturais	Manifestações culturais e artes marciais - Vivência dos fundamentos técnicos, rituais, movimento e regras básicas da capoeira.

Fonte: Autora, 2014. .

Na IES Y, a prática da capoeira antecede a Lei 10.639/03, pois desde 1994 é realizada como prática de extensão. Depois, em 2007, ela vem a complementar a matriz curricular de licenciatura em educação física. Já presente na matriz, sua ementa visa não só as partes metodológicas do ensino da capoeira, mas também uma discussão acerca da temática étnico-racial, como podemos ver no tópico da ementa: “A Capoeira como Etnomotricidade brasileira - Aspectos multiculturais”. Salientamos o risco de tal enfoque ser utilizado para trabalhar as questões étnico-raciais vinculando-as à “etnomotricidade”, porque este termo pode, inclusive, referendar determinados tipos de movimento humano ligados aos aspectos raciais, o qual reforça a ideologia não crítica de que os negros são aptos à alguns esporte e os brancos a outros.

Na IES X, a Coordenação aponta que a disciplina de Capoeira aborda todos os conceitos e tem pontos positivos perante aos acadêmicos, mas que não se necessita de mais disciplinas que enfoquem a temática.

Pesquisadora: Há disponibilidade da inclusão de outras disciplinas semelhantes, ou inclusão desse tema em outras ementas?

R: Não. Já está sendo bem abordada nessa disciplina. (Coordenação X).

R: Quem sabe na reformulação do projeto, mediante estudo sobre necessidades. (Coordenação W).

Essa não “necessidade”, revela um posicionamento ideológico das coordenações, que afirmam como ótima a pouca inserção da temática em suas

matrizes (que apenas cumprem uma função legal, já que está no PPI de sua IES e na Lei 10.639/03). Essa visão sobre a pouca importância do tema gera lacunas na formação dos futuros professores, que irão atuar sem ter um conhecimento aprofundado das relações étnico-raciais.

Nessas IES a disciplina de capoeira ao ser afirmada como aplicação da lei, mas de modo tão pouco contundente afirma o seu contrário, ou seja, reforça que há uma dominação eurocêntrica do currículo de educação física, que apenas abre uma pequena brecha para essa inserção, mas não a inclui nas demais disciplinas e debates antropológicos. Tal fato, afirma Bonfim (2013), se dá pelo processo de exclusão que a capoeira sofreu (e sofre) dentro do currículo de educação física.

A inserção da capoeira nas IES segue um pouco desse caminho, mas está ainda muito aquém das possibilidades que permitem trabalhar essa temática na educação física, mas já é um passo que todas poderiam seguir. Passo importante, pois ao retomarmos os nossos dados pesquisados, vemos que das 12 IES analisadas, somente 4 apresentavam na ementa a temática étnico-racial, sendo que em 3 delas, esse tema era viabilizado através da disciplina de capoeira. E quando a ministram, resumem-se a um semestre ou a minicursos de extensão, o que na concepção de proficiência presente no campo da educação física considera-se tempo insuficiente para um domínio. É necessário que haja uma práxis voltada a uma descolonização do currículo, iniciando com

A trajetória histórica da capoeira, desde o seu surgimento passando pela repressão de sua vivência até a sua institucionalização. Posteriormente, [...] seus fundamentos técnicos e ritualísticos, seus processos identitários, e seus sistemas de classificação e hierarquização. (BONFIM, 2013, 7).

Infelizmente, o retrato que temos é da não importância dessa luta de combate ao racismo que pode acarretar, muitas vezes, numa discriminação. Percebe-se que não só o conhecimento (eles conheciam a Lei) e o nível de comprometimento com a questão racial pelas coordenações são fundamentais para uma ação dentro das IES, o que nem sempre ocorre. Gomes (2011) afirma que essa falta de enraizamento na prática escolar ocorre, principalmente, porque ela se choca com a opinião racial dos brasileiros, muito vinculada ao mito da democracia racial, da ideologia do branqueamento e da naturalização das desigualdades raciais. Esse choque dificulta o entendimento da importância dessas discussões no âmbito escolar, pois se torna

somente uma alusão a datas comemorativas de “homenagens”, como o Dia do Zumbi dos Palmares, esquecendo-se que a compreensão da diversidade étnico-racial se exemplifica nas relações de poder e hierarquização da sociedade brasileira.

Assim, Bonfim (2013) ressalta que para validar todos os saberes culturais proporcionados pela capoeira e promover uma superação de preconceitos, o professor de educação física deve aprofundar os estudos e debates sobre as suas relações com a história e cultura africana e a história afro-brasileira.

Neste contexto, a capoeira pode possibilitar a todos os brasileiros, negros ou não, o aprendizado sobre a história e cultura afro-brasileira, através dos elementos africanos da música e dos instrumentos musicais, da ginga, dos ritmos, dos passos da dança, etc. Todavia, mesmo com a disseminação da capoeira pelo Brasil e pelo mundo, sua prática permanece mais aceita por negros e descendentes de negros, e pelas classes trabalhadoras, já que ainda há certa discriminação social comparada a outras práticas esportivas. Assim, entendemos que trazer o debate sobre a capoeira para as IES e para as escolas, permite um protagonismo da temática étnico-racial, dando visibilidade a cultura afro-brasileira e africana, despertando o respeito as diferentes culturas, e refletindo de que maneira tem sido construída a identidade do povo Brasileiro.

A função social deste currículo é gerar a reflexão por parte do aluno, problematizando sobre a realidade social, confrontando o conhecimento científico com o conhecimento advindo do cotidiano e demais influências, como ideologias presentes nas relações sociais. Ao buscar a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social, o currículo ampliado torna-se comprometido com os interesses da classe trabalhadora.

Assim, cada conteúdo ou disciplina tem destaque no currículo, pois age em função social, buscando compreender a realidade. Porém, não é isolada e nem considerada a mais importante, pois representa só uma parte da totalidade, e divide com outros conteúdos e disciplinas essa função desveladora.

Essa articulação entre diferentes conhecimentos é que permite ao aluno “constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações étnico-raciais estão presentes no cotidiano das pessoas, mas a discussão ainda é silenciada dentro de alguns espaços, principalmente na educação. Podemos confirmar esta afirmação através dos estudos teóricos realizados, mas principalmente a partir da problematização que aprontamos nesta pesquisa. Verificar como os conteúdos relacionados a temática étnico-racial está inseridas nas ementas dos currículos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do sistema ACADE, nos fez compreender melhor o assunto e descobrir outros problemas.

Consideramos que os objetivos propostos foram alcançados, pois conseguimos objetivar, e depois da pesquisa, analisar os resultados encontrados para apresentar nossas sínteses.

Ao relacionar nosso problema de pesquisa com o material encontrado, podemos observar que das 12 IES analisadas, apenas 4 instituições (FURB, UNIFEPE, UNISUL, UNIVALI) apresentavam na Licenciatura em Educação Física disciplinas com conteúdos relativos às relações étnico-raciais.

Consideramos este número muito reduzido, pois as matrizes foram formuladas depois da Lei 10.639/03, a qual formaliza o ensino das relações étnico-raciais nas licenciaturas. Percebemos então, que apesar da referida lei, a ideologia racista presente na sociedade brasileira ainda encobre essa temática, tornando-a inoperante ou supérflua. Assim, observamos que uma das hipóteses que tínhamos, que todas as IES deveriam conter a temática, não foi confirmada.

Ressaltamos que o mapeamento das matrizes nos revelou certa incompreensão dos objetivos dos cursos de licenciatura em educação física, pois alguns deles apresentaram um número alto de disciplinas vinculadas à área da saúde ou aos esportes os quais tiram o lugar de temáticas diferenciadas.

Além do número reduzido de IES com a temática, ressaltamos que as ementas que continham algum descritor referente a este conteúdo eram vinculadas a 6 disciplinas obrigatórias, mas de certa forma, marginalizadas. Destas 6 disciplinas, 3 delas faziam referências às relações étnico-raciais e em outras 3 a temática aparece apenas nas disciplinas de capoeira.

Consideramos estas disciplinas marginalizadas porque ao tentarmos compreender os elementos históricos da inserção desses conteúdos, constatamos que, apesar de fazerem parte do currículo, essas disciplinas estão desconectadas com a real função da temática, pois estão de maneira superficial, apenas para cumprir a função legal ou atender ao Projeto Político Institucional. Analisamos também essa (reduzida) inserção como uma certa resistência das coordenações e, indiretamente, de professores pela fala das coordenações sobre eles, que nos demonstram o pouco interesse em aumentar esse debate dentro do currículo.

Desta maneira, a capoeira, que aparece nesses currículos como um início de estratégia afirmativa, ainda nos parece pouco contundente, pois reforça a concepção eurocêntrica de currículo historicamente presente nas licenciaturas de educação física, que apenas abre uma pequena brecha para essa inserção, mas não a inclui, de modo interdisciplinar, nas demais disciplinas e debates antropológicos.

Confirmamos que a não importância da temática racial e até mesmo a falta de maior conhecimento da temática do racismo na cultura brasileira que verificamos nas ausências no currículo bem como nas falas das coordenações gera lacunas na formação inicial dos futuros professores que atuarão sem um conhecimento aprofundado das relações étnico-raciais.

Apontamos como um novo problema, a ser desenvolvido em outras pesquisas, a atuação dos professores, pois percebemos que em algumas IES a temática não estava inserida nas ementas, mas que na prática os professores realizavam o estudo da mesma. Neste sentido, devemos perceber a importância do PPC, ementas e dos planos de ensino, que devem conter todos os conteúdos que devem e são abordados dentro das aulas. Sendo assim, consideramos que um estudo aprofundando esta análise baseados nesses planos e conversas com os professores, podem apresentar resultados ainda mais reais da inserção da temática étnico-racial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Macedula. **A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade.** Cadernos de Pesquisa do CDHIS, n. 36-37, ano 20, p. 83 – 88, 2007.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Esporte, Ensino e Educação Física.** In MALINA, André e CESÁRIO, Sebastiana. **Esporte: Fator de Integração e Inclusão Social?** Campo Grande, MS, Ed. UFMS, 2009.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação.** (3 edição). Lisboa: Gradativa, 1993.

BETTI, Irene Rangel; BETTI, Mauro. **Novas perspectivas na formação profissional em educação física.** Motriz, volume 2, nº 1, junho de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2005.

BRASIL, Presidência da República. As desigualdades na Escolarização no Brasil – Relatório de Observação nº 4. Observatório da Equidade, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2009.

BRITTO, Walfredo Ferreira de. **Diversidade étnica e fazer docente na educação física em Cuiabá-MT: uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente.** 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

BONFIM, Genilson César Soares. **A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania.** Congresso CBCE, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975>.

CAMINO, Leôncio; Silva, Patrícia; Machado, Aline; Pereira, Cícero. **A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica.** Revista psicologia política. P. 13 – 16, 2000.

CASSAB, Latif A. **História oral: miúdas considerações para a pesquisa em serviço social.** Serviço social em revista, vol. 5, nº 2, jan/jun de 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus: 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 130-155.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONCEIÇÃO, Eliane Barbosa da. **Superando as desigualdade raciais: uma análise das principais políticas públicas**. Cadernos Getsão Pública e Cidadania, v.15, n. 56, p. 85 – 108. São Paulo: 2010.

COSTA, Arlindo. **Metodologia da pesquisa**. Mafra: NOSDE. 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Scielo, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>.

FELIPE, D.A; FRANÇA, F.F; TERUYA, T.K. **O negro no pensamento educacional brasileiro durante o período de 1889 a 1930**. Revista HISTEDBR On-line, v. 27, p. 03-18, 2007.

FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. **A questão racial brasileira vista por três professores**. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 168-179, dezembro/fevereiro 2005.

FLORES, J. **Análises de dados qualitativos – aplicações a investigação educativa**. Barcelona: PPU, 1994.

FREITAS, Luis Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. p. 69-90. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional . 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI. Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo em Perspectiva, 14(2), 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext. Acessado em: 24/06/2013.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educação e sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set/dez. 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial:** por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.; SILVA, C.; FERNANDES, A. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. P 39 – 60.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAAE, v. 27, n. 1, p. 109 – 121, jan/abr 2011.

_____. **Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras. v. 12, n. 1, jan/abr, 2012. p. 90 – 109.

_____. **A questão racial na escola:** desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** Uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GRAMISCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** V. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GREGORIO, Joanderson Olimpio. **O Esporte Como Principal Conteúdo de Educação Física em Macapá-AP.** 59ª Reunião Anual da SBPC - Amazônia: desafio nacional. Belém, de **08 de julho até 13 de julho de 2007. Disponível em:** <<http://cev.org.br/biblioteca/o-esporte-como-principal-conteudo-educacao-fisica-macapá-ap/>>.

GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro. **Movimentos e lutas sociais na realidade brasileira.** Revista Debate & Sociedade, Uberlândia, v. 1, n. 2, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Acesso de negros às universidades públicas.** Temas em Debate: Ação afirmativa. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, março/2003.

GUIRALDELLI Junior, Paulo. **Educação Física Progressista:** A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil:** síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18 (suplemento): 57 – 65, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais:** Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Rio de Janeiro, 2010.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva. **Propostas por crítico-superadora e crítico-emancipatória em aulas de educação física: realidade e possibilidade.** V encontro brasileiro de educação e marxismo, marxismo, educação e emancipação humana– UFSC – Florianópolis – SC – Brasil, 2011.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/>.

JUNIOR, Edivaldo Góis; GARCIA, Alessandro Barreta. **A eugenia em periódicos da educação física brasileira (1930-1940).** Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 22, n. 2, p. 247-254, 2. trim. 2011.

JUNIOR, Edivaldo Góis; GARCIA, Alessandro Barreta. **A eugenia em periódicos da educação física brasileira (1930-1940).** Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 22, n. 2, p. 247-254, 2. trim. 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 25ª ed. Editoria brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 15. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LOPES, Vera Neuza. **Racismo, Preconceito e Discriminação. In: Superando o racismo na Escola.** Munanga, Kabelenge. Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

MACIEL, Maria Eunice de S. **A eugenia no Brasil.** Revista Anos 90, Porto Alegre, n. 11, julho de 1999.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach).** São Paulo:HUCITEC, 9ªed., 1993.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais.** IX ANPED Sul, 2012.

MEC, Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, 2007.

MEC, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de. **A Lei 10639/03 e a experiência do Projeto Malungo**: discutindo racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2012.

MELO, Victor Andrade de. **História da educação física e esporte no Brasil**. São Paulo: IBRASA, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. **A lei nº 10.639/03 e a Educação Física**: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas de formação de professores. Revista Lecturas: Educación Física e Deportes, digital, Buenos Aires, ano 15, nº 146, jul. de 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05 de novembro de 2003.

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

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista cedida ao Blog Eu, um negro, em 12 de maio de 2008. Disponível em: <http://umnegro.blogspot.com.br/2008/05/kabengele-munanga-difcil-tarefa-de.html>. Acesso em: 16 de abril de 2014.

NASCIMENTO, Felipe Dias do; MATTOS, Luiz Otavio Neves. **A (re) significação do esporte – um diálogo com a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987)**. III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular Niterói – RJ 23 a 25 de setembro de 2010.

NEIRA, M. G. **Desvelando Frankensteins**: Interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. Revista Brasileira de Docência, Ensino e pesquisa em Educação Física. v. 1, n. 1, Cristalina, 2009.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Conceitos de gênero, etnia e raça**: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. Fazendo Gênero 8 – corpo, violência e poder. Florianópolis, de 25

a 28 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Noqueira-Felipe-Teruya_01.pdf>.

NOGUEIRA, João Carlos. **A construção dos conceitos de raça, racismo e a discriminação racial nas relações sociais**. In: Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular. Florianópolis: Editora Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Raça, etnia e classe: reflexões sobre uma infância trabalhadora**. In: Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular. Florianópolis: Editora Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernando; LINS, Mônica Regina Ferreira. **Memórias e imagens desestabilizadoras para a (re) educação das relações étnico-raciais**. In: Revista Teias, Rio de Janeiro, n. 17, 2008.

PAIXÃO, MARCELO. **Desenvolvimento Humano e Desigualdades Étnicas no Brasil: um retrato de final de século**. Proposta, nº 86, Rio de Janeiro, FASE (no prelo), 2000.

PASSOS, J.C. **Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular**. In: Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis/SC: v.08, p.19 - 43, 2002.

_____. **Juventude negra na EJA: Os desafios de uma política pública**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

_____. **As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados**. In: POIÉSIS, Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, UNISUL, v. 8, n.13, jan/jun 2014.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. **As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde**. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(5): 1527-1534, set-out, 2003.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira**. HAOL, n. 3, p. 73-82, inverno, 2004.

RADUENZ, Edson. **Formação os professores de educação física para atuação na ocorrência do bullying em escolas de educação básica**. Dissertação. Programa de Mestrado e Doutorado. Centro de teologia e ciências humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

REIS, Dayane Brito. **Acesso e permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA.** In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

ROCHA, Luis Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** Dissertação. Mestrado em Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná, 2006.

RODRIGUES, A. Cesar Lins. **A educação física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08.** Reflexão e ação: revista do departamento de educação e do PPGE – mestrado, 2010.

ROSA, Juliano de Melo da. **Nas vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da ditadura militar em Cacequi – RS.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2006.

ROSÁRIO, Luis Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. **A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes,** Motriz, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez, 2005.

SAMPAIO, Helena. Desigualdade no acesso ao ensino superior. Observações preliminares sobre os afro-descendentes. NUPES, Núcleo de pesquisas sobre ensino superior. Universidade de São Paulo. 2002.

SANTOS, S. A. **A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília: DF; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21 – 38.

SANTOS, Isabele Pires. **Identidade, relações étnico-raciais e a capoeira: os olhares de uma escola.** In: Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas/ Rachel de Oliveira (orgs.) – São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.

SANTOS, Marzo Vargas. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARIN, João Luiz. **O trabalho educativo: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** IX ANPED SUL, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação.** IN: Pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, P. **Políticas curriculares para combater o racismo**. A página da Educação. Edição n. 150, ano 14, nov. 2005. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11169&mid=2>. Acesso em: 04 de junho de 2014.

SILVA, André Luiz dos Santos. **A perfeição expressa na carne: A educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917 a 1929**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre / 2008.

SIMIONATTO, Ivete. **Crise, reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão**. Disponível em <www.artnet.com.br/gramsci/texto1.html>. 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 4 ed.

SOUZA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **A questão racial brasileira vista por três professores**. Revista USP. 2005.

STEINHILBER, Jorge. **Opções de graduação para intervenção profissional**. Conselho Nacional de Educação Física, Revista EF, nº 19, março de 2006. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3613>>. Acesso em: 14 de maio de 2014.

TAFFAEL, Neli. **Educação Física Escolar: teoria e prática curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. In: Marcilino Souza Junior (Org.) et al. Recife: EDUPE, 2005.

TELLES, Eduard. **O significado de raça na sociedade brasileira**. Princeton e Oxford: Princeton University Press. Traduzido para português. Versão divulgada na internet em agosto de 2012.

UFSC, **Relatório de Avaliação das cotas sociais e étnico- raciais no período de 2008 –2012**. Florianópolis, 2012.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

WERNECK, Jurema. **Políticas públicas contra o racismo**. Criola: Rio de Janeiro, 2010.

APÊNDICE

Questionário para conversa com as coordenações

1. Quando foi montada a matriz curricular _____?
2. Ela ainda está em vigor?
 - a) Há alguma matriz nova que não está em vigor?
3. Existe alguma referência no PPI projeto político institucional para a inserção dessa temática?
4. Quem foram os profissionais envolvidos na criação das ementas que fazem parte dessa matriz?
 - a) Havia profissionais negros?
5. Como se deu a criação da disciplina _____? Por que escolherem como um dos temas da ementa a questão das relações étnico-raciais?
 - a) Havia interesse entre professores, grupo de pesquisa?
 - b) Há conhecimento da Lei 10.639/03?
6. Como você analisa a criação e implementação dessa disciplina, referente a seus pontos positivos e negativos?
 - número de créditos
 - expectativa e reação dos acadêmicos
 - o foco nas relações étnico raciais
 - formação de professores
 - disponibilidade de professores para lecionar
7. Há disponibilidade da inclusão de outras disciplinas semelhantes, ou inclusão desse tema em outras ementas?

APÊNDICE

Pesquisas encontradas com a temática a ser pesquisada

Banco de teses e dissertações da CAPES

Descritor	Autor	Título	Ano	Nível	Instituição
Educação física, raça e gênero	Edson Raduenz	Formação dos professores de educação física para atuação na ocorrência do bullying em escolas de educação básica	2011	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Lei 10.639 na formação de professores	Cristiano Sant'anna de Medeiros	A lei 10639/03 e a experiência do projeto Malungo - discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista	2012	Mestrado	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Lei 10.639 e a educação física	Walfredo Ferreira de Britto	Diversidade étnica e fazer docente na educação física em Cuiabá-MT: uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente	2010	Doutorado	Universidade Federal do Ceará
Educação física e relações étnico-raciais	Analia de Jesus Moreira	A cultura corporal e a lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador	2008	Mestrado	Universidade Federal da Bahia
Educação física e relações étnico-raciais	Marzo Vargas dos Santos	O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar	2007	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Trabalhos apresentados nos GTs da ANPED

Ano	GT	Autor/ Instituição	Título
2005	21	Ahyas Siss (UFF/Penesb)	Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão?
2005	21	Vilma Aparecida de Pinho (EMEB)	Relações raciais no cotidiano escolar: Percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros
2005	21	Mariza de Paula Assis (UERJ)	A questão racial na formação dos professores na perspectiva dos docentes da UERJ
2005	23	Ruth Sabat (FEEVALE/RS)	Currículo e pedagogia cultural: gênero, raça e etnia na formação docente
2006	21	Luciane Ribeiro Dias Secretaria Municipal de Educação – Ituiutaba	Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente
2012	21	Eugenia Portela de Siqueira Marques, Hildete da Silva Pereira Bolson, Wanilda Coelho Soares de Moraes UCDB	Educação para as relações étnico raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul

CBCE – COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

ANO	GT	BIBLIOGRAFIA
V CSBCE – 2010 – Itajaí – SC	-	0
- IV CSBCE – 2008 – Faxinal do Céu – PR	-	0
XIX CONBRACE – PORTO ALEGRE 2005	-	0
XV CONBRACE – PERNAMBURCO – 2007	GTT 6 - Formação de Professores e Mundo do Trabalho	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM QUESTÃO (Comunicação Oral) Francisco Eduardo Caparroz ; Bruno Silva Vasconcellos ; Karen dos Santos Calegari;

		Ueberson Ribeiro Almeida ; Nicolás Gastón Gumucio
	GTT 8 - Movimentos Sociais	A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS CORPORAIS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS A PARTIR DE GRUPOS DE DISCUSSÃO (Comunicação Oral) Marzo Vargas dos Santos ; Bráulio Amaral Lourenço ; Maíra Lopes de Araújo
XVI CONBRACE – BAHIA – 2009	GTT 3 - <i>CORPO E CULTURA</i>	O CORPO NEGRO E OS PRECONCEITOS IMPREGNADOS NA CULTURA: UMA ANÁLISE DOS ESTEREÓTIPOS RACIAIS PRESENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DO FUTEBOL. Bruno Otávio de Lacerda Abrahão
XVII CONBRACE – PORTO ALEGRE – 2011	GTT 6 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO	AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O PONTO DE VISTA DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO Aline Mara da Silva Araújo, Zenólia Campos Figueiredo
	GTT 6 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO	GRADES DA ESEF/UFRGS: CINCO PONTOS DE TENSÃO EM 70 ANOS DE ALTERAÇÕES CURRICULARES Felipe Wachs, Alex Branco Fraga, Cibele Bossle, Rute Viégas Nunes, Ana Pagliosa Bastos, Felipe Freddo Breunig

REVISTA PENSAR A PRÁTICA

2006 – v. 9, n. 2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA Ari Lazzarotti Filho, Valéria Maria Chaves Figueiredo
	FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULO NO CEFD/UFES Fernanda Simone Lopes de Paiva, Nelson Figueiredo Andrade Filho, Zenólia Cristina Campos Figueiredo

	<p>REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO</p> <p>Gabriel Humberto Muñoz, Régis Henrique dos Reis Silva, Tiago Soares Alves, Danielle Barbosa Santos, Ana Paula Fernandes Bertoldi</p>
	<p>PENSAR AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>Rodolfo Rozengardt</p>
	<p>SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS TEORIAS DO SABER DOCENTE</p> <p>Wanderson Ferreira Alves</p>
2008, v. 11, n 1	<p>A CULTURA CORPORAL POPULAR COMO CONTEÚDO DO CURRÍCULO MULTICULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>Marcos Garcia Neira</p>
2009, v.12, n 2	<p>A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO POLÍTICO SOCIAL</p> <p>Ana Márcia Silva, Aline da Silva Nicolino, Humberto Luís de Deus Inácio, Valéria Maria Chaves de Figueiredo</p>
2010, v. 13, n 3	<p>PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS</p> <p>Gilmar de Carvalho Cruz, Jeane Barcelos Soriano</p>
2010, v.14, n 1	<p>O REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DE CONTEÚDO</p> <p>Luis Eugênio Martiny, Samara Queiroz do Nascimento Florêncio, Pierre Normando Gomes-da-Silva</p>
	<p>A PESQUISA NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>Néri Emilio Soares Junior</p>
2014, v.17, n1	<p>ASPECTOS CURRÍCULARES DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p> <p>Paulo José Barbosa Gutierrez Filho, Maria Dolores Alves Ferreira Monteiro, Rudney da Silva, Carla Regiane Vargas</p>