

Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA E DA ESCOLA**

Monografia submetida à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Especialização em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aneleyce Teodoro Rodrigues

Goiânia
2013

Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA E DA ESCOLA**

Esta monografia foi aprovada em sua forma final

Goiânia, __ de _____ de ____

Prof.^a Dr.^a Aneleyce Teodoro Rodrigues

Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás

BANCA EXAMINADORA

Aluno(a): Hemanuelle Jacob

Orientador(a): Anegleyce Teodoro Rodrigues

Membros:

1.

2.

3.

Data:

Este trabalho é dedicado com carinho e amor à minha filha de dois anos
Betina Juliane Ribeiro Jacob.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo, sempre.

Aos meus pais, Leonice Jacob e Manuel Jacob que sempre me apoiaram e se esforçaram para tornar-me uma pessoa melhor.

Ao meu companheiro de jornada, Leonardo Gregory, que sempre, nos momentos em que pensei em desistir, me animou e me encorajou a prosseguir, que me dá força nos momentos de fraqueza e principalmente não me deixa desistir, nunca.

Às duas amigas de “reencarnações passadas”, Camila Campos e Camila Roldão, que além de apoio moral sempre me ajudaram intelectualmente nos desafios deste curso e no transcorrer desta pesquisa.

A minha irmã, Juliana Jacob, que por várias vezes me transmitiu energias positivas em momentos de turbulência por meio de nossas longas conversas.

Ao Leonardo Gonçalves (Panda) que se tornou meu amigo no percurso do curso, que esteve sempre disposto a me ajudar nas leituras e interpretação da realidade com paciência e sabedoria.

A minha orientadora, que tenho muita tranquilidade em dizer hoje, minha amiga Anegleyce, que me guiou da melhor forma possível, por meio da sua experiência de vida acadêmica, mas principalmente, por se mostrar umas das pessoas mais incríveis e iluminadas em que tive a oportunidade de conhecer e trabalhar.

Aos colegas de curso em especial, Dennia, Ana Paula, Letícia, Geane, Rogério e Péricles; ficam aqui os meus agradecimentos pela oportunidade de estar com vocês durante este dois anos de curso. E aos professores, que apesar das dificuldades, estiveram ao nosso lado nos orientando e ensinando os caminhos por uma educação justa e de qualidade.

E por fim, a todos aqueles que colaboraram com esta pesquisa de forma direta e indiretamente, à escola que me abriu as portas e aos professores entrevistados que se dispuseram a colaborar.

Os homens fazem a sua própria história, mas não o fazem como querem... a tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. Karl Marx

RESUMO

Esta é uma pesquisa de conclusão de curso de Especialização em Educação Física Escolar ministrado pela Faculdade de Educação Física FEF-UFG que foi realizada através de um estudo de caso na escola em tempo Integral Profa Silene de Andrade. A pesquisa objetivou de forma geral identificar como ocorre a discussão e ações sobre cultura negra na escola e as relações de gênero, especificamente identificando como acontece a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 e contribuição da Educação Física nas atividades da escola que abordam o tema de raça e gênero. A metodologia utilizada foi o estudo de caso de caráter exploratório cuja fonte investigativa foi o currículo da escola e as entrevistas feitas com os professores que trabalham a questão de raça e gênero em suas aulas. Esta pesquisa busca contribuir com a reflexão sobre as possibilidades e desafios para a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 assim como, contribuir com a reflexão do papel social que está colocado para as mulheres brasileiras. Queremos também colaborar no processo de conscientização e valorização da cultura Afro-Brasileira e com a construção do orgulho e da identidade negra no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Relações racializadas. Gênero. Currículo. Educação Física.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise sobre a existência do preconceito na escola e intervenção do professor	74
Quadro 2 - Educação étnico racial e importância do estudo	76
Quadro 3 - Raça e Gênero na escola.....	79
Quadro 4 - Currículo e Formação.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	16
1.1. A CULTURA AFROBRASILEIRA	17
1.2 A MULHER NEGRA NO BRASIL	22
1.3 CURRÍCULO: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO	29
1.4 EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS PARA EMANCIPAÇÃO	40
1.4.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E GÊNERO	47
1.4.2 A CAPOEIRA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	50
CAPÍTULO II	54
2.1 A ESCOLA REFERÊNCIA NOS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA	54
2.2 A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS.....	56
2.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	60
2.3.1 ANÁLISE DO PPP DA ESCOLA	62
2.3.2 A LÍNGUA PORTUGUESA NA COMPREENSÃO DE UM PROJETO HISTÓRICO	65
2.3.3 HISTÓRIA E GEOGRAFIA: OUTRO OLHAR SOBRE NOSSOS ANTEPASSADOS	65
2.3.4 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: A MULHER EM DESTAQUE	67
2.3.5 EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES PONTUAIS.....	68
CAPÍTULO III	72
3.1 DIÁLOGOS COM PROFESSORES E O SILÊNCIO DO GÊNERO.....	72
3.2 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E PRECONCEITO	73
3.3 A QUESTÃO DO GÊNERO NA ESCOLA	76
3.4 ACESSO AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES.....	80
CONCLUSÃO	86
REFERÊNCIAS	93
ANEXO- ENTREVISTAS	93

INTRODUÇÃO

A questão racial no Brasil continua sendo um problema enfrentado cotidianamente por homens e mulheres negros. Estatisticamente, ainda podemos encontrar diferentes níveis de desigualdades que refletem diretamente a questão socioeconômica. A escola não pode ficar fora desta discussão, principalmente pelo seu potencial formador. Os preconceitos e os conflitos sociais desencadeiam as piores formas de reprodução na escola.

Reconhecemos no currículo um campo de poder no qual há possibilidade de intervenção e mudança, porém é preciso desvelar e reconhecer a história da cultura negra, que não se inicia pela escravidão, como é colocado em livros didáticos e práticas pedagógicas. Neste sentido, o estudo de raça e gênero, no currículo de educação física, tem importância geral de identificarmos e compreendermos os desafios e as ações de superação em relação às barreiras étnicas/raciais e de gênero no currículo.

A partir disso fizemos um estudo de caso na escola Municipal em Tempo Integral Prof.^a Silene de Andrade, localizada na cidade de Goiânia R. Javaés - Conjunto Residencial Aruanã I Goiânia - GO, CEP:74740-200. A escolha desta escola se deu por indicação da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, pelo trabalho permanente realizado com as questões raciais e de gênero por diversas disciplinas e consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Após a elaboração do projeto de pesquisa o estudo percorreu três momentos: o primeiro foi a identificação do corpo teórico do trabalho e logo sua materialização no primeiro capítulo da pesquisa, o segundo foi a análise de documento, o terceiro, a análise das entrevistas, e por fim as considerações finais da pesquisa.

Os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico (PPP), onde pudemos encontrar os planejamentos anuais de todos os professores, a história da escola e os planos de ação de cada disciplina. Os documentos referentes à Secretaria Municipal de Ensino (SME) foram: Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia (2009), Projeto Político Pedagógico do Município (2012) e a resolução – CME n° 119, de 25 de junho de 2008.

As entrevistas realizadas no terceiro capítulo tiveram como objetivo investigar, por meio da análise do conteúdo dos discursos, as concepções de currículo dos professores, as práticas pedagógicas e suas relações com as

questões étnico/raciais e de gênero . Ainda no terceiro capítulo longe de concluirmos o debate, analisamos os dados apresentados, por meio de estudos comparativos de natureza qualitativa, sob a perspectiva da interpretação dialética do que seja o real concreto, o confronto do referencial teórico com os acontecimentos verificados no transcorrer da pesquisa, oferecendo, com isso, as possibilidades mais adequadas de verificação do problema e a descoberta de novos conteúdos de conhecimento.

Acreditamos que a Educação Física seja capaz de elevar o nível de consciência crítica dos alunos através da cultura corporal, estando altamente qualificada a trabalhar questões políticas e sociais, como o preconceito racial e de gênero. Para o Coletivo de Autores (1992, p.39), a materialidade do corpo construído ao longo do tempo forma e se constitui num tipo de cultura corporal, “[...], resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” e, conseqüentemente, devem ser reconstruídos pelos diferentes processos socioculturais de gerações em gerações.

Em pesquisas focalizadas para a escola (SILVA, 2012; MESSIAS, 2004; APPLE, 2001), encontramos alguns estudiosos do campo da educação, cultura e currículo que têm reconhecido a importância da valorização da cultura negra na prática pedagógica. Estas pesquisas revelam que as práticas curriculares relacionadas com a questão racial e de gênero ainda são muito superficiais nas propostas educacionais presentes na Lei de Diretrizes e Base – LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Além das questões de raça e de gênero, discutiremos também a lei nº 10.639/03 que tem por objetivo incluir a história da África, dos africanos e da cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais das escolas brasileiras. Com essa pesquisa, queremos contribuir com o processo de inclusão da cultura negra não só nos currículos, mas também nas práticas dos professores, com a intenção de valorizar a história brasileira.

Porém, não cabe ao currículo somente, mas a todos os envolvidos no processo educacional, como explica Gomes (2011, p. 117)

Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano

Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente.

Acreditamos que estudar a diversidade racial e de gênero nos currículos pode colaborar significativamente nas práticas pedagógicas dos professores brancos, negros e de outras etnias. Neste processo, pretendemos melhor compreender como acontecem os diferentes tipos de relações e vivências e, apontar alternativas para o processo de discussão acerca da condição de homens e mulheres negras na educação.

Investigando o universo feminino, o fator que nos sensibiliza é a situação das mulheres negras. Ainda existe uma barreira invisível entre a igualdade de direitos e oportunidades para mulheres negras (DIEESE, 2011). Os dados são alarmantes em diversos ambientes sociais, como, por exemplo, diferenças salariais, baixo nível de escolaridade, péssima qualidade de vida, dentre outros dados que expressam as disparidades sociais das mulheres negras. É importante lembrar que a mulher negra, além de sofrer o preconceito de gênero, sofre ainda preconceito racial, assim explica o centro de estudo que realizou várias pesquisas com intuito de traçar um perfil das mulheres brasileiras.

A presença da discriminação racial se acumula à ausência de equidade entre os sexos, aprofundando desigualdades e colocando as afrodescendentes na pior situação quando comparada aos demais grupos populacionais – homens negros e não negros e mulheres não negras. Elas são a síntese da dupla discriminação de sexo e cor na sociedade brasileira: mais pobres, em situações de trabalho mais precárias, com menores rendimentos e as mais altas taxas de desemprego. (DIEESE, 2011)

Portanto, a sistematização desse estudo começou primeiro tentando compreender o conceito de cultura a partir de autores que percebem a realidade em uma perspectiva classista e de dominação, para então elaborarmos a compreensão da cultura afro brasileira e seus desdobramentos na escola e na sociedade. As obras utilizadas como referências foram “A dialética da Colonização” de Alfred Bosi (1992), onde o autor faz um estudo detalhado da evolução do conceito de cultura atrelado ao sistema de dominação e a obra, de Raymond Williams (2007), “Palavras-chave: um vocabulário da cultura e sociedade”, que traz conceitos e significados da

sociedade moderna que foram construídos historicamente em uma perspectiva materialista.

Dando continuidade ao trabalho não podemos falar de mulheres sem apresentarmos dados que representem sua localização na sociedade. Para isso, como principais referências utilizaremos a pesquisa realizada pela Secretaria de Políticas para Mulheres do Governo Federal em parceria com Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas Para Mulheres, que foi uma pesquisa comparativa dos período de 1993 a 2006 e se tornou a primeira pesquisa que traçou um perfil das desigualdades no Brasil através do recorte de raça e gênero .

E a outra pesquisa, também inédita, o Primeiro Anuário sobre a Mulher Brasileira (2011) realizada pela Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) em parceria com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Estas pesquisas nos apresentarão um perfil das mulheres brasileiras localizando a situação de vidas principalmente das mulheres negras.

Porém, sabemos que apenas os dados estatísticos não explicam o processo de desqualificação e exploração das mulheres negras. É necessário que entendamos por um viés histórico-social que os autores e militantes nos apresentam. Saffioti (2009) nos fala sobre a articulação das três categorias; etnia / raça, gênero e classe e como estas estão inseridas no processo de exploração e dominação.

Já quando falamos das várias conquistas das mulheres ao longo da história da humanidade que aconteceram mediante lutas e reivindicações por respeito e igualdades de direitos, não poderíamos deixar de mencionar as lutas travadas pelas mulheres negras no reconhecimento de suas especificidades no seio da sociedade brasileira, para esta discussão nos apoiaremos em Rodrigues (2011) “Movimento de mulheres Negras: Trajetória e Articulações com o Estado Brasileiro” que vai nos apresentar a trajetória destas mulheres por reconhecimento nos movimentos sociais.

Nas últimas décadas, temos presenciado avanços na educação brasileira, no tocante à diversidade racial, dentre elas, no ano de 1997, houve a inclusão da Pluralidade Cultural entre os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o fortalecimento das ações afirmativas no ensino

superior e a criação da lei nº 10.639/03, que tem por objetivo incluir a história da África e dos africanos nos currículos oficiais das escolas brasileiras.

O estudo do debate de currículo no Brasil foi importante para percebermos quais são os mecanismos utilizados para combater preconceitos étnicos e de gênero e promover condições nos alunos e nos professores de fazerem uma reflexão crítica e histórica da sociedade e dessa população. Porém, faz-se necessário que entendamos como o campo do currículo se consolidou no Brasil e como a discussão da teoria crítica chega até a área da Educação Física. Os autores que nos ajudaram nesta tarefa são Antônio Flávio Moreira (1990) com a obra “Currículo e programas no Brasil” e Anegleyce Teodoro Rodrigues (2012) com seu estudo “Currículo e Práticas Escolares”.

Acreditamos que só com uma formação humana será possível libertar alunos e professores dos preconceitos gerados pelos e para os interesses da classe dominante. Nesse sentido, estamos de acordo com Apple (2006, p. 76) quando diz que “a escola não é um espelho passivo, mas, uma força produtiva ativa, que pode também servir para legitimar as forças econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectas a ela. É justamente essa ação que precisa ser revelada”.

Temos clareza de que o processo educacional é uma mediação de sociabilidade, uma forma de inserir os sujeitos no universo social. Portanto, se o universo social está impregnado de preconceitos étnicos, de idade, classe social, isso refletirá na prática educativa, seja inculcado por alunos ou por professores. Por isso, queremos, na pesquisa, discutir uma educação emancipatória que rompa com os estereótipos, com os preconceitos sociais, com a alienação e que realmente discuta de forma crítica e reflexiva a existência humana, a essência para uma verdadeira transformação social.

Os estudos de Nilma Lino Gomes (1996, 2002, 2003, 2012) nos auxiliarão ora na compreensão da manifestação da cultura negra por escolares e professores, ora nas discussões de currículo e diversidade racial, a partir do documento “Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo” (2007), elaborado em parceria com o Ministério da Educação, que teve como objetivo levar a discussão da cultura negra para os currículos de todas as escolas brasileiras.

Utilizaremos os estudos de Apple, porque acreditamos que a obra “Ideologia e Currículo” (2006) é capaz de sustentar a discussão sobre o papel que o currículo representa em uma sociedade de classe. O autor faz um estudo que contextualiza a ação da ideologia nos currículos, expressando como a escola e os currículos agem como controle social e evitando situações de conflitos. Acreditamos que temas como raça e gênero, quando fogem dos padrões sociais, geram conflitos na sociedade, e Apple (2006 p.142) traça um debate muito importante sobre a categoria conflito nas relações sociais, onde o mesmo é percebido pelo autor como um fator positivo para a evolução de consciência coletiva, explicitando

no conflito como uma categoria legítima de conceitualização e como uma dimensão válida e essencial da vida coletiva poderia capacitar alunos a desenvolver uma perspectiva política e intelectual mais válida e mais potente.

Os estudos de currículo nos ajudou a entender a relação da teoria e da prática, a partir do foco dos professores e fazendo os seguintes questionamentos: como os mesmos lidam quando as contradições referentes à discriminação racial e de gênero acontecem no cotidiano escolar? Por que os professores sentem dificuldades em se posicionar sobre o assunto? É possível trabalhar a lei nº 10.639/03? Como acontecem as experiências pedagógicas sobre cultura afro-brasileira nas aulas? Qual a contribuição da Educação Física para esta discussão?

Para estas questões apresentadas, tentamos elencar algumas saídas pedagógicas para o trabalho com os conteúdos de diversidade racial e de gênero presente na escola e na Educação Física. As obras que nos orientou para a mediação do processo pedagógico com o ensino dos temas desta pesquisa foram: Metodologia do Ensino de Educação Física (2004) que, além de trabalhar com os conteúdos específicos da Educação Física, apresenta-nos concepções de currículo, de educação e de sujeito a partir de compreensão histórica e material dos acontecimentos da sociedade em decorrência da cultura corporal. Outra obra que nos referenciamos no processo de mediação do conhecimento será Pedagogia do Oprimido (1994) de Paulo Freire onde buscaremos suas contribuições nos debates de emancipação de oprimidos e opressores como também na função da educação como prática de liberdade.

CAPÍTULO I

1.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Para falarmos da cultura afro-brasileira e seus desdobramentos nos currículos nacionais, é preciso que façamos, antes, uma reflexão sobre o termo cultura e o que o mesmo representa em uma sociedade de classes. O termo cultura, até a sua formulação moderna, passou por várias significações e modificações na escrita, dado o tempo e o país em que era desenvolvida. Os primeiros usos do termo cultura estavam relacionado com cuidado sendo o sentido principal cultivado ou cuidado. Com a evolução do termo, mas especificamente na Inglaterra, França e Alemanha século XVIII nos e século XIX, o termo civilização associa-se ao significado de cultura, porém a associação de significado do termo civilização e cultura é explicada pela dominação e suposta superioridade europeia perante a populações colonizadas. (WILLIAMS, 2007, pp.117-120).

Quando falamos de populações colonizadas, remetemo-nos à realidade deste estudo, no qual julgamos ser necessário compreendermos a relação que existe entre colonização e cultura, já que o Brasil fez parte desse processo de colonização e, a partir desse processo, se desenvolveu uma civilização que possui dentre outras, a cultura afro-brasileira.

Segundo Bosi (2008) os termos *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do termo em latim *colo*, no qual sua matriz verbal é colônia, enquanto espaço que se está ocupado, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar. O sentido de *colo* requer *tomar conta de* e isso não importa somente em cuidar, mas também em mandar. Podemos perceber que há uma relação íntima entre cultura e *colonus* que segundo o mesmo autor é aquele que cultiva uma propriedade rural em vez de seu dono (BOSI, 2008, p.11-12).

Portanto, quando Williams (2007, p. 120) fala da equiparação de significado do termo cultura e civilização em meados do século XVIII e início do século XIX, há uma compreensão, primeiro, de que o povo colonizado não era civilizado e nem possuía cultura, “bons costumes”, crenças religiosas que não

fossem “pagãos”, e, segundo, já que os colonos não possuíam cultura, a mesma a ser disseminada, legítima, forçosa e inescrupulosamente seria a cultura do país colonizador.

É importante que entendamos como acontece o processo de colonização e o conceito de cultura, para explicarmos a desqualificação da cultura do povo colonizado, pois é partir do princípio de exploração e dominação que pretendemos compreender o silenciamento nos currículos e nas práticas pedagógicas da cultura afro-brasileira. O silenciamento diante as questões raciais, seja nas relações pessoais, educacionais e políticas no Brasil tem sua raiz nesse processo de colonização que não fica somente na modernização do capitalismo mundial, mas vai além, “aciona e reinventa regimes arcaicos de trabalho, começando pelo extermínio ou a escravidão dos nativos nas áreas de maior interesse econômico” (BOSI, 2008, p. 20).

Em concordância com o mesmo autor, que, propositalmente, contraria conceitos apresentados por estudiosos clássicos do sistema colonial do Brasil, a colonização não foi uma assimilação (GILBERTO FREYRE, 2002), tão pouco processo feliz de aclimação e solidariedade cultural (S. B. DE HOLANDA, 1984) mas sim;

Para extrair os seus bens com mais eficácia e segurança, o conquistador enrijou os mecanismos de exploração e de controle. A regressão das táticas parece ter sido estrutural na estratégia de colonização, e a mistura de colono com agente mercantil não é molde a humanizar as relações de trabalho. Contraditoriamente e necessariamente, a expansão moderna do capitalismo comercial, assanhada com a oportunidade de ganhar novos espaços, brutaliza e faz retroceder a formas cruentas e cotidiano vivido pelos dominados. (BOSI, 2008, p.21)

O sentido do desenvolvimento crítico do termo exploração, segundo Williams (2007, p.176), surge no século XIX, quando o sentido fora utilizado para referir-se à pessoas, portanto, além da exploração do trabalho escravo (uso do homem pelo homem) houve também a exploração sexual, que nada, nem de longe, tem a ver com *carência de orgulho racial* (GILBERTO FREIRE, 2002) dos colonizadores portugueses e sim da condição de dominação perante os colonos que se materializavam nas atitudes de estupros e violência praticados contra as mulheres negras e indígenas.

Entendendo antropologicamente que cultura “se refere a heranças de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso” (BOSI, 2008, p. 309) e que os estudos culturais de determinadas sociedades indicam “fundamentalmente os sistemas de significações ou símbolos” (WILLIAMS, 2007, p. 122), podemos falar que a cultura afro-brasileira faz parte da cultura brasileira e que as mesmas estão correlacionadas com a cultura popular e com cultura de massa ou a dominação cultural.

Sobre as potencialidades e possibilidades da cultura brasileira, Bosi (2008 p. 326) descreve que “a cultura erudita cresce principalmente nas classes altas e nos seguimentos mais protegidos da classe media: ela cresce com o sistema escolar”. Williams, (2007, p. 123) percebe esse processo com a associação do termo classe, quando ocorre a distinção entre arte “alta” e arte e entretenimento populares.

Considerando a cultura afro-brasileira como elemento constituinte da cultura popular, Bosi (2008, p. 326) explica que:

[...] a cultura popular pertence, tradicionalmente, aos extratos mais pobres, o que não impede o fato de seu aproveitamento pela cultura de massa e pela cultura erudita, as quais podem assumir ares popularescos ou populistas em virtude da sua flexibilidade e da sua carência de raízes.

Portanto, a população negra, que fora sequestrada do continente Africano, possuía significações, produções artísticas, costumes e tradições religiosas genuinamente africanas que foram desconsideradas, já que a dominação e exploração a partir da colonização requer, brutal e forçosamente a disseminação de uma cultura de manutenção das relações de poder.

Apple (2009 p.42) utiliza o termo de capital cultural para explicar aquele conhecimento que é considerado, para as classes dominantes, essencial para o controle da sociedade. Ou seja:

É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social. Em sua própria produção e disseminação como mercadorias públicas e econômicas – livros, filmes, materiais, etc., são repetidamente filtradas por meio de comprometimentos ideológicos e econômicos.

A partir disso, e do estudo feito sobre os conceitos práticos de cultura e colonização, podemos dizer que o estudos culturais afro-brasileiros não fazem

parte dos conteúdos considerados de maior interesse pelos professores, pela escola e pelo estado por causa da sua história de negação, dominação e exploração da população negra presente na formação da sociedade brasileira, pois, mesmo após a abolição da escravidão, o estado brasileiro não proporcionou condições para que os ex-escravizados se alfabetizassem, se instrumentalizassem para então ocuparem de forma igualitária o mercado de trabalho.

O poder materializado na dominação criou assim uma cultura de vadiagem da população negra que foi expressa na forma da Lei de Vadiagem que, logo após a Lei Áurea, tolhia a liberdade da população negra e a prática da capoeira, componente cultural genuinamente brasileiro. Portanto, existe uma relação íntima entre poder e cultura que define e intermedia as relações pessoais e institucionais. Apple (2006, p. 104) pode nos falar melhor sobre isto:

O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexões entre si, mas como atribuições das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômico se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais.

Nas décadas de 1980 e 1990, surge nos Estados Unidos uma nova categoria racial que é importante ressaltar em nosso estudo, para melhor compreender como acontece a íntima relação de poder e cultura. O conceito e o uso da palavra branquidade surge em um contexto de justificação do recuo da políticas sociais nos Estados Unidos como uma forma de mascarar as verdadeiras desigualdades e injustiças sociais. O homem branco se sente neste momento injustiçado por ampliar os recursos financeiros para as camadas populares de predominância negra, já que os mesmos, segundo suas justificativas, estavam na situação de risco social por mera acomodação.

O estudo de Giroux (1999), “Por uma Pedagogia Política da Branquidade”, vem nos mostrar o papel da mídia americana na formação e legitimação desse novo racismo e como a discussão de raça é colocada em um contexto social capitalista:

O discurso da branquidade expressa o sentimento e a confusão de brancos que se sentem vitimizados e amargurados, enquanto mascaram profundas desigualdades e práticas sociais dentro de uma ordem social atual. Desviando a política da raça da supremacia branca, do legado histórico de

escravidão e segregação, bem como o fardo contínuo da injustiça racial suportada pelos afro-americanos e por outras minorias nos Estados Unidos (GIROUX, 1999, p. 99).

O sentimento, discurso, e ações sobre a branquidade foram objetos de estudo de vários grupos sociais - intelectuais negros, conservadores, feministas negras - que se debruçaram sobre este conceito para melhor entender se este seria um racismo as avessas, se o mesmo era mais uma vitimação negra ou se a branquidade se colocava como o mais novo racismo que se formava como uma tática e estratégia de discriminação racial.

Ora, tendo compreensão dos objetivos da indústria cultural, Giroux (1999) descreve com clareza o papel que a mídia cumpriu na legitimação da branquidade como uma tática e estratégia dominante na reafirmação da dos direitos do homem branco:

[...] revisaram e reafirmaram os princípios básicos eugênicos das décadas de vinte e trinta e apresentaram uma defesa das hierarquias raciais. Na empresa popular o discurso de discriminação racial e de desigualdade social deram lugar a histórias chocantes sobre o crime negro, estrangeiros ilegais se apossando de empregos ameaça de déficit decorrente do pagamento de benefícios sociais associados às mães solteiras adolescentes e a inserção de gangs ta rap artista negro, tais como Snoop Doggy Dog e Yce Cub corrompem os valores morais da juventude branca de classe média (GIROUX, 1999, p. 100).

É necessário que compreendamos que as políticas de branquidade estão relacionadas a benefícios e exclusões sociais dos quais são justificados pelo sentimento de que a população negra está à margem da sociedade porque são promíscuos "por natureza", marginais e sem cultura e que, portanto, a população branca está refém destas pessoas e os gastos sociais de equiparação educacional e profissional são desnecessários. A branquidade é uma forma de identidade racial branca que se baseia na dominação e exclusão das camadas populares para justificar a desigualdade social.

Trouxemos esta breve explanação do que representaram as discussões sobre branquidade nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, e que ainda são objetos de estudos para as categorias raciais, para exemplificar que no Brasil a discussão de raça também está intimamente ligada com a dominação de uma sociedade de classe. Pois em uma sociedade que não possui políticas necessárias de igualdade racial e justiça social, torna-se

praticamente impossível a formação do reconhecimento da cultura afro-brasileira como um legado histórico nacional.

Os desdobramentos do processo de colonização baseado no trabalho escravo recaem com maior ênfase para as mulheres negras, que, desde as consequências sociais e econômicas desse processo de exploração escravocrata até formação de padrões brancos de beleza e estereótipos de mulher do qual a mulher negra não faz parte. Nestes últimos séculos o corpo branco virou padrão de superioridade e de beleza enquanto os de cor negra, objeto de discriminação, exploração, submissão e desqualificação no conjunto dos demais corpos.

A próxima parte do nosso estudo se dedicará em denunciar e desocultar a situação alarmante que milhares de mulheres negras vivem em todo o Brasil. O preconceito racial e de gênero são cotidianos para estas mulheres chegando a atingirem sua humanidade, causando danos e risco para sua sobrevivência.

1.2 A MULHER NEGRA NO BRASIL

A questão racial no Brasil nos mostra uma triste realidade vivida pelas mulheres negras. Sabemos que a exploração, desvalorização e toda violência praticada contra a mulher, seja ela negra ou não negra, acontece em vários ambientes sociais e nas relações pessoais. A situação das mulheres em todo o mundo é alarmante, a relação de submissão e opressão perante a figura masculina é histórica, na qual utiliza-se de vários argumentos, desde religiosos até uns mais tendenciosos que tentam comprovar a superioridade biológica e intelectual masculina, tudo para tentar justificar o sexismo e práticas muitas vezes brutais de mutilação e violência contra as mesmas.

Em diferentes momentos históricos, podemos identificar a exploração e submissão feminina perante o homem, porém, vamos nos deter nas formas e consequências da exploração da mulher negras na sociedade brasileira. Neste sistema, é estabelecida uma relação de dominação – exploração masculina perante as mulheres.

Para pesquisarmos o tema de mulheres negras, tivemos que nos atentar aos debates de racismo, gênero e classe social. Concordamos com

Saffioti (2009) quando diz que o sexismo e o racismo se originaram em um mesmo período, sendo o racismo de base escravista, em momentos de conquistas de povos, independente etnias ou cultura, enquanto os homens eram exterminados, as mulheres se tornavam vulneráveis e eram escravizadas servindo para três funções: mão de obra, objeto sexual e reprodução.

Sendo assim a mesma autora explica que:

Aí estão as raízes do sexismo, ou seja, tão velho quanto o racismo. Esta constitui um prova cabal de que o gênero não é tão somente social, dele participando também o corpo, quer como mão de obra, quer como objeto sexual, quer, ainda, como reprodutor de seres humanos, cujo destino, se fossem homens, seria participar ativamente da produção, e, quando mulheres, entrar com três funções na engrenagem descrita. (SAFFIOTI, 2009, p. 25).

Não poderíamos fazer esta pesquisa sem perceber que estas três categorias históricas estão interligadas na sua teoria, praticas e consequências, afirmando as raízes do sexismo. Portanto, percebemos “que há uma estrutura de poder que unifica as três ordens – de gênero, de raça/etnia e de classe social – embora as análises tendam a separá-las” (SAFFIOTI, 2009, p. 26).

Essa estrutura de poder, que unifica as categorias em questão, expressa-se no sistema de produção econômica que legitima e que financia, interferindo em diversos órgãos e instituições sociais como educação, saúde e trabalho, do público ao privado, ou seja, as instituições sociais trabalham para a manutenção das contradições de raça/etnia, gênero e classe social. Os efeitos são notórios com relação à população negra e em especial às mulheres negras. Para demonstrar o quanto raça, gênero e classe social são categorias que se encontram na dinâmica da exploração, trago, aqui, duas grandes pesquisas que revelam uma triste realidade vivida por estas mulheres negras em todo o Brasil.

A primeira delas foi realizada pela Secretaria de Políticas para Mulheres do Governo Federal em parceria com Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas Para Mulheres, que foi uma pesquisa comparativa dos período de 1993 a 2006 e se tornou a primeira pesquisa que traçou um perfil das desigualdades no Brasil através do com recorte de raça e gênero. A outra pesquisa, também inédita, que utilizaremos é o Primeiro Anuário sobre a Mulheres Brasileira (2011) realizada pela Secretaria de Políticas para Mulheres – SPM, em

parceria com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEES.

Usaremos estas duas pesquisas porque são as pioneiras no recorte de etnias/raça e gênero no Brasil, em vários ambientes sociais como saúde, educação e trabalho e em vários estados do país. Os dados destas pesquisas revelam que a divisão sexual do trabalho existe sem grandes fissuras na sua estrutura, apesar, de conquistas das mulheres na sociedade, como por exemplo, o direito ao voto e ao trabalho remunerado.

Estas pesquisas nos mostram que a população negra começa a trabalhar mais cedo e sai mais tarde do mercado de trabalho. As mulheres são maioria na produção para consumo e nos trabalhos domésticos enquanto as negras seguem na lideranças deste dados. Os melhores salários e os cargos de chefias ainda estão reservados aos homens brancos , enquanto que as mulheres negras estão na última referência, ganhando menos, com piores condições de salário e trabalho dentre homens não negros, homens negros, mulheres não negras e mulheres negras, nesta sequencia.

Na questão de mercado de trabalho, poderíamos trazer vários gráficos que expressam as informações anteriores, porém mostraremos uma tabela que nos chamou atenção, pois as mulheres negras ocupam, nas principais capitais do Brasil, os empregos considerados mais vulneráveis ou de risco.

Proporção das/os ocupadas/os em postos de trabalho vulneráveis⁽¹⁾, por sexo e cor/raça
Regiões Metropolitanas e Distrito Federal 2010 (em %)

Regiões Metropolitanas e Distrito Federal	Total vulneráveis	2010			
		Homens		Mulheres	
		Negros	Não negros	Negras	Não negras
Belo Horizonte	27,1	24,6	21,1	36,4	27,2
Distrito Federal	27,4	23,9	19,1	36,7	25,4
Porto Alegre	25,3	23,7	22,2	37,0	27,5
Fortaleza	42,8	39,0	32,3	53,3	42,6
Recife	35,9	30,4	28,0	47,6	35,4
Salvador	34,1	29,9	22,3	42,6	26,1
São Paulo	28,8	25,9	23,2	41,4	30,9

● Fonte: DIEESE/Seade, MTE/FAT e convênios regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego
Elaboração: DIEESE

Nota: (1) Inclui os assalariados sem carteira de trabalho assinada, os autônomos que trabalham para o público, os trabalhadores familiares não remunerados e os empregados domésticos

Obs.: Negros = pretos e pardos; Não negros = brancos e amarelos

Fonte: DIEESE 2011

A pesquisa Retratos das Desigualdades de Raça e Gênero (2008) registrou uma crescente nas famílias chefiadas por mulheres e esse número cresce ainda mais quando são mães solteiras, a diferença cresce de 3,4% em 1993 para 14,2% em 2006. Esse dado é importante pois representa também uma mudança na visão de mundo, dos questionamentos sobre a supremacia masculina na sociedade e na família expressando novas formas de organizações familiares.

Sabemos que a educação é a via mais importante para a ascensão social, porém ainda encontramos disparidade no acesso e permanência na escola no recorte de gênero e raça. Esse fenômeno garante a reprodução das desigualdades que vão se refletir principalmente no campo profissional.

Segundo o Retratos das Desigualdades de Raça e Gênero (2008) a população negra tem o maior número de analfabetos e quanto maior a escolaridade maiores são as diferenças. A pesquisa “Anuário das Mulheres Brasileiras” (2011) nos mostra ainda que tanto homens negros quanto as mulheres negras passam menos tempo na escola e conseqüentemente têm menor escolaridade.

No quesito de educação, estes dados são a expressão de uma questão social, quando o Estado não garante a permanência destas crianças na escola, como também cultural quando os currículos não reconhecem a valorização da cultura afro-brasileira como conteúdo legítimo das escolas brasileiras.

Um recorte interessante que essa pesquisa realizou foi no que diz respeito à ocupação das mulheres, em sete regiões do país, quantas só estudam, quantas só trabalham, quantas estudam e trabalham, quantas ficam por conta dos afazeres domésticos não remunerados e a realidade apresentada é que as mulheres negras são as que estudam menos e mais trabalham, porém as mulheres negras da região do Nordeste acentuam esta disparidade.

Distribuição das mulheres jovens (16 a 29 anos) por situação de trabalho e estudo, segundo cor/raça

Regiões Metropolitanas e Distrito Federal 2010 (em %)

Situação de trabalho e estudo	Belo Horizonte	Distrito Federal	Porto Alegre	Fortaleza	Recife	Salvador	São Paulo
Negras⁽¹⁾	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Só estuda	15,8	12,5	13,6	15,4	18,4	19,7	7,9
Estuda e trabalha e/ou procura trabalho	15,6	22,9	15,0	13,6	14,8	16,6	17,8
Só trabalha e/ou procura	51,5	51,7	51,9	49,1	44,2	47,8	56,6
Apenas cuida dos afazeres domésticos	11,5	7,0	12,6	14,7	14,9	10,0	13,5
Outros	5,6	5,9	(3)	7,1	7,7	5,9	4,3
Não Negras⁽²⁾	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Só estuda	22,3	16,9	15,0	16,9	21,4	25,6	10,2
Estuda e trabalha e/ou procura trabalho	19,5	22,7	20,4	15,2	16,2	19,2	20,1
Só trabalha e/ou procura	45,2	48,7	48,9	48,1	43,4	43,5	55,6
Apenas cuida dos afazeres domésticos	8,3	6,7	10,4	13,8	11,1	(3)	10,6
Outros	4,7	5,0	5,4	6,0	7,9	(3)	3,5

● Fonte: DIEESE/Seade, MTE/FAT e convênios regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego

Elaboração: DIEESE

Nota: (1) Pretas e pardas

(2) Brancas e amarelas

(3) A amostra não comporta desagregação para esta categoria

Fonte: DIEESE 2011

Na saúde, o número de internações e pedidos de exames feitos pelo Sistema Único de Saúde - SUS é majoritariamente ocupado pela população negra, sendo que, em 2003, chegou a 81,3% o número de usuários negros do SUS. Quando a pesquisa é sobre planos de saúde, a desigualdade permanece com relação a negros e não negros. Já nos exames específicos para mulheres como prevenção de câncer de colo de útero, mamografia e pré-natal negras e indígenas são as que menos se previnem.

No que diz respeito à habitação e ao saneamento básico, os lares chefiados por mulheres negras são aqueles que têm maior porcentagem na não existência de esgoto sanitário, abastecimento de água e coleta de lixo. Sabemos que esses dados refletem nas condições de saúde dessas famílias, pois estão mais vulneráveis à doenças de veiculação híbridas, como por exemplo, infecções, diarreias e parasitas.

Nas últimas décadas, temos presenciado um crescimento econômico que atingiu todas as classes sociais, isso acontece também na inclusão digital. Quando o recorte é sobre acesso a bens duráveis e de necessidade básica, como fogão e geladeira, as famílias chefiadas por homens e mulheres negros

estão em nível inferior; o mesmo acontece em comparação a famílias que residem nos meio rural. Já no acesso à informação via digital, a lógica dos dados anteriores se repetem com a população negra.

Ao analisarmos este dados citados anteriormente, temos que retomar as discussões anteriores sobre a relação de dominação-exploração, pois, segundo estas pesquisas, as mulheres negras são as representantes da miséria no país, tendo elas as piores condições de vida na atualidade brasileira. Assim, fazendo parte de três categorias históricas que são dirigidas para fins comuns de dominação e exploração. Assim, Saffioti (2009, p. 26) explica que:

[...] o capitalismo também mercantilizou todas as relações sociais, nelas incluídas as chamadas específicas de gênero, linguagem aqui considerada inadequada. Da mesma forma, a raça/etnia, com tudo que implica em termos de discriminação e, por conseguinte, estrutura de poder, imprimiu sua marca no corpo social por inteiro.

Perante esta realidade apresentada, que faz referência à última década, as mesmas não se mostram diferente das reivindicações das mulheres negras em 1970, que foi quando houve uma maior consolidação do Movimento de Mulheres Negras no Brasil. Porém, as mulheres negras encontraram dificuldades primeiro no reconhecimento das demandas particulares nos Movimentos Negros e, segundo, nos movimentos feministas a pauta das relações racializadas era desconsiderada.

As mulheres negras organizadas tiveram que travar discussões calorosas com companheiros do Movimento Negro que não reconheciam a divisão sexual do trabalho com uma das principais formas de exploração da força produtiva destas mulheres e não reconheciam o preconceito de gênero dentro da própria organização, sendo as inquietações/reivindicações das mulheres colocadas como pautas gerais.

Desse modo, esses movimentos acabaram produzindo formas de opressão internas, na medida em que silenciaram diante de formas de opressão que articulassem racismo e sexismo, posicionando as mulheres negras em uma situação bastante desfavorável. (RODRIGUES, 2010, p. 449).

Já nos movimentos feministas a categoria raça se tornava invisível para os movimentos crescentes e, diante destas retaliações das pautas

específicas das mulheres negras, em 1970 a 1980 foi o marco de vários “rachas” dos movimentos negro e dos movimentos feministas com as mulheres negras.

Segundo Rodrigues (2010 apud CARNEIRO, 2003, p. 449)

[...] as mulheres negras tiveram que “enegrecer” a agenda do movimento feminista e “sexualizar” a do movimento negro, promovendo uma diversificação das concepções e práticas políticas em uma dupla perspectiva, tanto afirmando novos sujeitos políticos quanto exigindo reconhecimento das diferenças e desigualdades entre esses novos sujeitos.

A compreensão feminista negra foi se consolidando e se aperfeiçoando, sendo um marco dessa compreensão e embates o Congresso Feminista realizado em Brioche em 1985, o qual fortaleceu a tendência de autonomia política das mulheres negras, que culminou na realização do I Congresso Brasileiro de Mulheres negras em Valença em 1988. Esse movimento de consolidação da consciência coletiva das mulheres negras foi julgado por homens do Movimento Negro e pelos movimentos feministas como práticas divisionistas dos movimentos sociais.

Porém, foi a batalha pelo reconhecimento das pautas específicas das mulheres negras nos espaços dos movimentos feministas e do Movimento Negro - MN que as mesmas conseguiram se inserir mais rapidamente que homens negros no sistema político-institucional com participações no Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) no Estado de São Paulo em 1983, e logo no Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM) em 1985.

Consideramos aqui que mesmo as questões das mulheres negras serem pontuais, não deve ser feita sem a compreensão dos objetivos que uma sociedade capitalista tem reservado às mulheres negras pois “mesmo existindo antes do capitalismo, lutas promovidas contra o racismo e o sexismo somente puderam se desenvolver plenamente em resposta a essa nova formação hegemônica”.(MOUFEE, 1988 apud RODRIGUES, 2010)

É perceptível, não somente pelos dados apresentados, mas também pelos acontecimentos cotidianos, que as pautas de reivindicações das mulheres negras ainda estão longe de acabar. É importante fazer este breve histórico do Movimento das Mulheres Negras para entendermos o quanto complexa e importante foi, e ainda é, a militância das mulher negra no Brasil, pois as

mesmas tiveram que enfrentar preconceitos entre os companheiros de militância e entre as mulheres não brancas. Enfrentaram e continuam enfrentado dia após dia, com muita dificuldade e convicção de suas necessidades.

Acreditamos que a educação é um dos caminhos para refletirmos criticamente sobre a verdadeira história da cultura afro-brasileira e levantar questões particulares das mulheres negras que passam despercebidas no processo educacional, mas que trazem consigo a imagem da pobreza e da miséria do Brasil.

Para a área da educação, o currículo se apresenta como uma das principais formas de perceber e compreender os objetivos educacionais do estado como também identificar o tipo de sujeito a ser formado a partir das seleções de conteúdos e disciplinas presentes nas propostas curriculares. Pensando nisso estaremos agora tentando perceber os limites e possibilidades de nossas propostas curriculares no que diz respeito a raça e gênero.

1.3 CURRÍCULO: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO

A área do currículo concentra as intencionalidades e os objetivos da formação acadêmica/profissional da sociedade. Através do currículo podemos perceber o direcionamento do tipo de educação e o tipo de sujeito a ser formado. Inicialmente queremos trazer para nosso estudo o que consideramos, e que podemos chamar hoje de currículo, como área de conhecimento e formação.

Desta forma, Rodrigues (2011, p. 83) explica que o estudo de currículo vai além de propostas pedagógicas pré-elaboradas, sendo:

[...] uma forma de pensar a educação, a pedagogia, os conhecimentos escolares, o trato com o conhecimento na sala de aula, as visões sociais que influenciam o ensino, os objetivos, a metodologia e a avaliação. É composto de especialistas, ideias, e métodos que teorizam o currículo, a pedagogia e a prática escolar como um todo.

Portanto, para compreendermos as discussões acerca dos temas de raça e gênero nos currículos de Educação Física, recorreremos mais uma vez à história, com ênfase nos desdobramentos sociais, culturais e econômicos do

debate curricular no Brasil, como uma forma de perceber a construção e a consolidação desse campo de estudo.

É comum encontrarmos nos estudos sobre currículo no Brasil que as práticas e teorias curriculares surgiram através de uma transferência educacional dos Estados Unidos. Porém Moreira (1990) nos explica que esse movimento pode ser entendido a partir de duas perspectivas, mas, com ponderações. A primeira delas se apoiando nos estudos de Martin Carnoy (1974) sobre o imperialismo cultural e a segunda, por Philip Altbach e Gail Kelly (1978), sobre neocolonialismo.

Moreira (1990) entende, a partir de uma compreensão macro, que o imperialismo cultural estadunidense é uma forma de envolver e se colocar enquanto cultura politicamente correta e superior, influenciando as práticas e teorias curriculares em uma perspectiva alienante e de dependência cultural. Mesmo que estas influências ainda sofram mudanças locais, a intencionalidade de preservação da desigualdade e de exploração são prioridade para os resultados do imperialismo cultural. Porém, o mesmo autor chama atenção, nos estudos de Carnoy, para a total ligação da educação a fatores econômicos, já que uma área do conhecimento que se consolida enquanto campo de estudo a “nível micro, onde pressões estruturais são filtradas e reinterpretadas” (MOREIRA, 1990, p. 20-21).

Com a intenção ainda de contribuir com a compreensão das teorias de transferência educacional, Moreira (1990) fala do enfoque neocolonialista onde expõe uma relação de dependência do colonizado com o colonizador. Este enfoque é utilizado como mecanismo de dependência cultural. Mas, o autor em questão também questiona esta teoria, porque entende que as intencionalidades e necessidades dos países periféricos envolvidos no processo não são considerados (MOREIRA, 1990, pp. 22-23).

Tentando perceber os caminhos percorridos por pesquisadores brasileiros, Moreira (1990) se apoia nos estudos de Domingos (1985, 1986) para entender de fato como ocorreu esta transferência educacional americana para o Brasil. Domingos, ao desvelar o caráter ideológico do currículo, também apresenta, para esta análise, a categoria de interesse sobre as orientações básicas da atividade humana (trabalho, linguagem e poder), os diferentes tipos

de conhecimento e principalmente a categoria de paradigma (MOREIRA, pp25,26).

Dentre os paradigmas apresentados por Moreira (1990 p.28) e desenvolvidos por Domingos, o que dá lugar para a discussão da consolidação e movimentos de resistência referente aos temas de raça e de gênero é o paradigma dinâmico-dialógico, tendo como forte influência americana na atualidade os estudo de Michel Apple e Peter McLaren.

As teorias apresentadas anteriormente (imperialismo cultural e neocolonialismo) enriquecem a discussão quando se percebe a intencionalidade funcional desta suposta transferência, mas não consideram importante a história e o trabalho político e crítico dos sujeitos que participaram deste processo.

Rodrigues (2011), em seu estudo sobre currículo e práticas escolares, fala que as teorias críticas nos EUA se dividem em quatro fases que representam o avanço nas discussões e práticas curriculares a partir de perspectivas culturais, sociais e econômicas. A primeira fase corresponde aos anos de 1970 que se enfatizam a reprodução social e as desigualdades sociais a partir das praticas curriculares, tendo como principais influências teóricas no campo do marxismo Gramsci, a Escola de Frankfurt e Raymond Williams (RODRIGUES, 2011, p. 86)

A segunda fase se inicia nos anos de 1980 quando os estudos sobre resistência da classe trabalhadora inglesa ganham espaço, assim como a representação social do Estado como legitimador do sistema. Assim explica a autora os diferenciais desse período.

Ressaltam a importância da ação humana na produção e reprodução de significados e práticas culturais, destacam a importância dos atores sociais no processo de reprodução e resistência, o papel do Estado na legitimação do capitalismo e os currículos produzidos a partir das relações de poder, conflito e alianças. (RODRIGUES,2011, p. 87)

Porém, a categoria de resistência perde força no final dos anos de 1980 devido à ressignificação desta categoria, dando início à terceira fase da construção da teoria crítica dos EUA. A terceira fase se caracteriza pela mudança de perspectiva, pois, se na fase anterior era feito a crítica social e

econômica, nesta há uma valorização das possibilidades de transformação e de mudança, enfatizando o papel do professor e a inclusão dos temas sobre poder, linguagem e cultura nos currículos de formação proposto por Giroux e McLaren (RODRIGUES, 2011. p. 87).

E por fim a quarta fase localizada na virada dos anos 1990 onde discussões de gênero, raça e os demais discursos das minorias começam a ganhar destaque com o multiculturalismo crítico, ocorrendo as “ênfases de estudos que se vinculam as temáticas de discursos, nexos saber-poder e disciplinaridade para compreender como o poder perpassa o currículo e os saberes escolares”.(RODRIGUES, 2011 p. 88)”.

Já no Brasil, a teoria crítica de currículo surge em meio a abertura democrática em resposta às diretrizes curriculares e à didática tecnicista implementada no regime militar, porém ainda com pouca influência das abordagens sociológicas e reprodutivistas dos EUA e Inglaterra, surgem duas vertentes pedagógicas críticas: a pedagogia crítico-social do conteúdo (LIBÂNEO,1986) e a pedagogia histórico crítica (SAVIANI,1991). É a partir da segunda que pretendemos levar o debate de raça e gênero para as aulas de Educação Física, já que a mesma defende o conhecimento universal e objetivo para todos a partir de uma perspectiva histórica, material e dialética.

Para dar continuidade aos nossos estudos, sentimos a necessidade de explicitar este breve relato sobre as discussões da suposta transferência educacional americana e do surgimento das teorias críticas nos EUA e no Brasil para localizarmos a importância dos movimentos de resistência, de crítica, de rejeição e adaptações presente no processo de consolidação do campo do currículo no Brasil. É pensando nos movimentos organizados e de resistência das teorias críticas de currículo e de pedagogia que encaminharemos o debate de étnico-racial e de gênero em detrimento de classe nos currículos nacionais.

Gonçalves (1985) já alertava para o silenciamento das discussões de raça nos currículos e nas práticas pedagógicas da década de 1980, fazendo uma discussão aprofundada sobre as relações de conflitos culturais, de ideologias, representações simbólicas e valores que acontecem na escola, no currículo e em sala de aula.

Hoje temos vários estudiosos da área da Educação e currículo que desenvolvem pesquisas a respeito das questões étnico-raciais e gênero presentes nas propostas curriculares e práticas pedagógicas. Temos que considerar que houve avanços na qualificação e compreensão do debate sobre as relações raciais no Brasil e nos currículos nacionais, porém, pesquisas (APPLE, 2001; GROUX, 2009; NEIRA, 2006) revelam que muito ainda precisa ser feito no processo de desnaturalização das relações raciais e desconstrução do mito da democracia racial. O currículo passa a ser um campo de tensões no que diz respeito às disputas políticas e de reprodução cultural.

Apple (2006) traz uma grande contribuição na compreensão do silenciamento das questões étnico-raciais e de gêneros nas propostas curriculares quando, em sua obra, “Ideologia e Currículo” percebe o papel da escola na reprodução cultural e econômica. Apple (2006, p. 66) explica que:

[...] a problemática implica que se examine como um sistema de poder desigual em uma sociedade se mantém, e é parcialmente recriado, por meio da transmissão cultural a escola, como agente bastante significativo da reprodução cultural e econômica, se torna, obviamente, uma instituição importante (afinal de contas, toda criança frequenta a escola, e a escola tem efeitos importantes como instituição de referência e socialização)

Gomes (2012) em seus estudos sobre relações étnico raciais e currículo fala da necessidade de se descolonizar os currículos brasileiros. Esse processo de descolonização dos currículos, segundo a autora, vem acontecendo de forma gradativa na última década e este momento é percebido pela autora como um momento próspero para as discussões e avanços nas políticas educacionais raciais e de gênero.

Percebemos que ainda é tênue o número de reflexões e discussões acerca desta temática no interior dos currículos escolares. Por vezes, é mais fácil omitir do que problematizar estas reflexões, ora porque essas relações estão tão fortemente enraizadas no cotidiano que passam despercebidas, ora por medo de entrar no assunto e acabar gerando conflitos generalizados dentro da instituição escolar.

É sabido que as instituições escolares, através das propostas curriculares reproduzem e controlam o pensamento hegemônico, o maior

interesse é a manutenção do capital cultural, e, por consequência, a manutenção das realidades das mulheres negras apresentados anteriormente. Ficando a cargo também da escola de “criar e recriar formas de consciência que permitam a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação” (Apple, 2006, p. 37).

Os temas/conteúdos gênero e raça não fazem parte dos conhecimentos que as instituições educacionais, em termos gerais, reconhecem como conteúdos indispensáveis para a formação de sujeitos críticos. Ora, pois, através de uma análise hegemônica, a sociedade não tem interesse de incentivar a emancipação de homens e mulheres em nível de igualdade independente de gênero ou raça.

Gomes (2012) percebe este momento atual que se segue para as próximas décadas como positivo, no que diz respeito às relações raciais e os demais discursos das minorias.

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tendem a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdades, diversidade cultural e conhecimento (GOMES, 2012, p. 102).

Mesmo com avanços nas discussões curriculares sobre raça e gênero, o conflito gerado por estes temas na escola ainda estão presentes, seja entre alunos, seja nas práticas pedagógicas, porém, estamos de acordo com Apple (2006) quando percebemos o conflito na sociedade de maneira positiva, pois é através do mesmo que é possível levantar contradições, perceber desigualdades e poder fazer o salto qualitativo da mudança de comportamento. Assim, explica o autor, que o conflito poderia proporcionar aos alunos para a vida coletiva, “o desenvolvimento de uma perspectiva política e intelectual mais viável e potente e, a partir da qual possam perceber sua relação para com as instituições econômicas e políticas existentes” (APPLE, 2006, p. 142).

Pensando nestes avanços sobre as discussões de raça e gênero nas práticas curriculares, identificaremos agora a descolonização dos currículos

nacionais. Para isto é preciso que saibamos que estes avanços foram frutos colhidos mediante muita luta, resistência e politização por parte da população negra inserida nos processos e instituições educacionais que perceberam a importância da consciência crítica, nas práticas pedagógicas e nos currículos, para o respeito das diferenças existenciais.

O currículo é um campo de relações de poder, no qual se expressam os objetivos de educação e sociedade, sendo a prática educativa o apoio das políticas de currículos agindo como controle social, evitando-se ao máximo debates e discussões que gerem conflitos, como os temas raça e gênero. Portanto, “em essência, da mesma forma que há uma distribuição relativamente desigual de capital econômico na sociedade, também há uma distribuição da mesma forma desigual de capital cultural” (APPLE, 2006, p.83).

Na primeira metade da década de 90 do século XX, o movimento negro organizado realizou em Brasília a marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, que culminou na entrega do Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial, para o então presidente, Fernando Henrique Cardoso. Este documento foi responsável pela revisão dos livros didáticos no que diz respeito às formas estereotipadas e pejorativas com relação à imagem do homem negro e mulher negra.

Neste ano de 2013, faz 10 anos da promulgação da lei de nº10.639 que tem por objetivo incluir a história da África e dos africanos no currículo oficial das escolas brasileiras. A lei de nº 9.394/96 foi acrescida dos artigos 26-A e 79-B e que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esta regulamentação se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 26-A Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo

escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Porém, mesmo com a promulgação desta lei, sente-se ainda a necessidade de uma maior orientação para a implementação do debate da cultura negra nas escolas brasileiras já que, instituições educacionais faziam este debate no dia do folclore, nas discussões sobre a formação das raças tendo a origem europeia como matriz e amarelos e negros como secundário e no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, bastando levar um grupo de capoeira e assim estava a lei 10.639 na escola. Não era isso que se esperava da implementação desta Lei..

Portanto, almejando uma educação antirracista e para a diversidade étnico racial, fez-se necessária a criação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Este plano é um documento que tem como objetivo apresentar condições reais para a implementação da lei 10.639/2003 na escola. Seguem alguns destaques do documento.

1) Fortalecimento do marco legal – Isso significa, em termos gerais, que é urgente a regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/08 (que trata das questões indígenas) no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE).

2) Política de formação para gestores e profissionais de educação – A formação docente é outro ponto estratégico, ela deve contemplar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora.

3) Política de material didático e paradidático - constitui as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação.

4) Gestão democrática e mecanismos de participação social – reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10639/03 e 11645/08. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado.

5) Avaliação e Monitoramento – aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação.

6) Condições institucionais – indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada. Reafirma a necessidade da criação de setores específicos para a temática etnicorracial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação. (BRASILIA, 2012, p.32).

É sabido que as instituições escolares, através das propostas curriculares, reproduzem e controlam o pensamento hegemônico onde o maior interesse é a manutenção do capital cultural e, por consequência, a manutenção das realidades apresentadas anteriormente sobre as mulheres negras. Para Apple (2006), o que interfere na elaboração de nossos currículos não são a realidade e as necessidades da nossa sociedade ou comunidade, mas os interesses da classe dominante que o utiliza como forma de controle social. Portanto, estamos de acordo com o mesmo autor quando diz que “as políticas educacionais e culturais, e as visões de como a comunidade deveria operar, e de quem deveria ter o poder, serviram como mecanismo de controle social”. (APPLE, 2006, p. 103).

Mas, sabendo da cruel realidade e particularidade vividas pelas mulheres negras, é importante dizer que nada de concreto e substancial foi ressaltado sobre elas na lei citada anteriormente, tampouco nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's. Apesar de concordarmos que a escola cumpre um papel de manutenção da hegemonia, também acreditamos que a mesma é um local onde as tensões e preconceitos podem ser discutidos a partir da premissa do respeito às diferenças existentes e estas discussões podem e devem acontecer a partir das propostas curriculares.

No estudo realizado por Rodrigues (2011) sobre Currículo e Práticas Escolares, são identificados alguns princípios norteadores dos PCN's da área da Educação Física tais como: inclusão, integração, diversidade, aprender a aprender, e o convívio social ou aprender a viver juntos. A autora considera um avanço no reconhecimento institucional e governamental das diversidades culturais, étnicas e de gênero, mas, em contrapartida, o documento não apresenta ações e propostas que combatam os diversos tipos de preconceito

como racismo e sexismo, tampouco apresenta elementos de reflexão crítica sobre o sistema econômico e suas trágicas consequências para a educação brasileira. Assim explica a autora,

A presença de uma visão idealista de educação que superestima seu papel desconsiderando outros problemas estruturais na redução das desigualdades, a ênfase no aprender a viver junto, como se fosse possível resolver os conflitos de classe e étnicos por meio de uma boa educação. Tal pressuposto reforça a postura de conformismo social que desconsidera, são, sobretudo, a questão dos conflitos mundiais entre capital e trabalho, a luta entre ricos e pobres, exploração e explorados (RODRIGUES, 2011, p. 133).

Já nas discussões sobre gênero, percebemos um campo tênue e/ou subliminar que teve que ser sistematizado dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para que pudesse ser afrontado na escolar. Mesmo assim, ainda são insatisfatórios os resultados nas aulas referentes ao gênero e com reflexo na sexualidade, que são extremamente interligados entre si.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o termo Gênero diz respeito a todas as formas de construção cultural, social e de linguagem que diferenciam os dois tipos de sexo: masculino e feminino. Isto é, são as diferentes formas que o indivíduo pode vivenciar, pode se identificar com o masculino/feminino (BRASIL, 1998, p. 321-322).

Não se pode negar que o masculino e o feminino se distinguem inicialmente no plano biológico desde o nascimento, no que diz respeito ao corpo físico (genitálias), no entanto as características que definem a pessoa do gênero masculino e feminino atingem o plano social, mediante construções históricas das relações humanas.

A sociedade, no entanto, vem traçando estereótipos do que deve ser feminino e o que deve ser masculino, não levando em conta a mixagem das diferentes formas existentes de vivências do masculino e/ou feminino. Não é difícil perceber em nosso cotidiano uma menina sendo presenteada com uma boneca e um menino com um carrinho, ou a cor rosa sendo referência para a primeira e o azul, para o segundo. Essa separação é uma verdade produzida culturalmente.

Em verdade, não se pode negar as diferenças biológicas existentes entre os dois sexos. Os indivíduos independentemente de serem homens ou

mulheres têm diferenças em suas experiências motoras, idade, na história particular de vida, isto não deve ser negado e sim levado em consideração, enaltecido.

Não diferentemente de outros espaços cotidianos, na escola, estas condutas de incorporação do biológico no plano sócio-histórico são também encontradas.

[...] a biologização das características dos alunos são facilmente aceitas tanto pelo corpo docente escolar como pela sociedade, pois são referenciadas como verdades incontestáveis por possuir comprovação biológica. A sociedade assimila rapidamente essas “verdades” transformando-as em senso comum. (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

As pessoas são moldadas pela história da sua própria infância, pelas relações do passado e do presente, dentro da família e fora dela. Conceitos cotidianos sobre o feminino e o masculino formulam nossa organização simbólica da vida social.

Ao longo dos anos, aprendemos e incorporamos o poder/ordem masculino de forma/esquema inconsciente de percepção e apreciação. Para que isso não ocorra, devemos fazer exercícios de reflexão explorando as formas em que classificamos e construímos o mundo.

Bourdieu (2002) enxerga a dominação masculina como uma forma de violência simbólica, pois acontece de forma invisível, suave e insensível sobre as pessoas, exercido sobre todas as formas que compõem a sociedade. Esta naturalidade em que vivemos com a lógica do poder de um sobre outro é denominada, pelo mesmo autor, *habitus*, o que significa o modo cotidiano e habituado dessa relação.

A literatura brasileira conta uma triste história de submissão e opressão das mulheres perante os homens, pois, não é difícil identificar nos livros didáticos, filmes, séries e minisséries brasileiras, como era a organização social do início da construção do país, no Brasil Colônia. Importa-se dizer que, mesmo em patamares sociais diferentes, as mulheres, do período citado, sofreram com a opressão e exploração masculina seja em casas bem estruturadas e equipadas reproduzindo e cumprindo o papel de servir os verdadeiros “donos” da casa, seja nas senzalas e em acampamentos vivendo

em condições sub-humanas sendo usadas não só para o trabalho escravo como também para escravidão sexual.

Analisar essas relações de poder existentes é importante para pensarmos nas práticas sociais desenvolvidas ao longo da história que ajudaram a criar e sustentar esse sistema. São estas que garantem o autogoverno dos corpos, em termos gerais, as maneiras de serem meninos e maneiras de serem meninas.

Dentro dos PCN's (1998), no capítulo intitulado "Orientações Didáticas", há um subitem de nome "Diferenças entre meninos e meninas". O mesmo ressalta as diferenças existentes entre os dois gêneros, marcadas e determinadas pela cultura e sociedade. Reconhecidas as diferenças, o mesmo documento expõe que a Educação Física, por exemplo, deve oferecer as mesmas oportunidades de vivência motora entre meninos e meninas, haja vista que tradicionalmente as experiências por toda a vida já foram marcadas por algumas atividades em detrimento de outras.

Os PCN's direcionam um caminho a ser seguido, é "uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares" (ALTMANN, 2001, p. 579). O documento não referencia em nenhum momento como as problematizações devem ocorrer na escola, desta forma, cabe ao corpo docente intervir didático e pedagogicamente para o respeito às diferenças de gênero e de raça.

Neste momento, tentaremos expor primeiramente qual a perspectiva de Educação Física que consegue fazer a discussão de raça e gênero na prática pedagógica de forma esclarecedora e emancipatória, no sentido do respeito e valorização das culturas que fazem parte do acervo da cultura corporal, e qual a contribuição da mesma para o combate do preconceito de gênero e de raça na escola.

1.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS PARA EMANCIPAÇÃO

A obra Coletivo de Autores (2004) nos apresenta uma perspectiva teórico metodológica de Educação Física escolar que se relaciona, com a produção histórica, social e material dos sujeitos a partir da cultura corporal presente nas danças, ginásticas, esportes, artes circenses, lutas e outros

temas. Acreditamos que através da cultura corporal podemos compreender a realidade em que estamos inseridos e transformá-la.

Esta obra é importante para este estudo porque, quando falamos em transformar essa realidade, o estudo da cultura corporal nos dará subsídios para a compreensão da mesma, nos seus aspectos históricos, sociais e econômicos, como as contradições, discutindo conflitos e voltar à realidade para transformá-la. Esta obra dá subsídios para a Educação Física desenvolver conteúdos, como trabalho escravo, em uma perspectiva crítica e dialética, e localizar o papel da mulher em uma sociedade de classes.

A obra, além de apresentar uma perspectiva de trabalho que faz a crítica e apontamentos para saídas ao sistema de dominação, nos mostra também uma proposta curricular que rompe com conceitos de distribuição de conteúdos e disciplinas apenas, mas vai além, considerando o mesmo como “o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p.15).

A perspectiva crítico-superadora de Educação Física, desenvolvida na obra em questão, é a única elaboração que traz um conceito de currículo na teoria e na prática que vincula os conhecimentos do aluno e da sociedade em que está inserido com os conhecimentos sistematizados e produzidos pela humanidade. A teoria de currículo apresentada por esta obra denomina-se ampliada com a seguinte interpretação:

A amplitude e a qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. À ordenação desta amplitude e qualidade denominamos de eixo curricular: princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos. (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 15).

O eixo curricular vai delimitar a amplitude e a qualidade do ensino a partir do delineamento das disciplinas, conteúdos e atividades curriculares realizadas pela escola, garantindo o comprometimento com os interesses das camadas populares. Estes eixos devem partir da constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória.

A proposta de currículo ampliado anuncia que deve haver uma conexão entre todas as disciplinas ofertadas pela escola, sendo que a reflexão pedagógica do objeto de estudo de cada disciplina deve ser fundamental para o desenvolvimento do aluno e a ausência resulte no comprometimento da reflexão sobre a totalidade curricular, ou seja, a relação das disciplinas deve fazer parte do todo. Segundo a obra Metodologia do Ensino de Educação Física (2004), para escola desenvolver o projeto de escolarização, nesta perspectiva, deve caminhar em direção de três eixos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normalização escolar; seguindo a seguinte articulação entre os três eixos:

Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 18).

A obra apresenta princípios curriculares no trato com o conhecimento. O primeiro deles é a relevância social do conteúdo, que tem importância pela compreensão por parte dos alunos de sua condição social enquanto classe e para entender as determinações sócio-históricas desta compreensão. O princípio curricular de contemporaneidade do conteúdo está relacionado com o que há de mais atual a nível nacional e internacional, como também com os conhecimentos clássicos fundamentais para a leitura do mundo contemporâneo. O princípio curricular de adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno visa adequar os conteúdos às capacidades de desenvolvimento nos alunos da prática social, percebendo-os como sujeitos históricos. O princípio da seleção dos conteúdos está relacionado ao princípio de confronto e contraposição de saberes que requer:

[...] o confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 20)

Outro princípio é o da simultaneidade dos conteúdos que devem ser apresentados aos alunos de forma simultânea. Para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico, a obra apresenta o princípio curricular de provisoriedade dos conhecimentos. Este princípio são as historicidades dos conteúdos desde sua gênese. E, por fim, o princípio da lógica dialética, que visa perceber no currículo a totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

Pensando em todos estes princípios curriculares, estamos de acordo com a obra Coletivo de Autores (1994, p. 30) quando diz que a reflexão sobre a cultura corporal.

[..] contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação.

A perspectiva crítico-superadora de Educação Física nos ajudará a entender as contradições e os conflitos que os temas como raça e gênero podem gerar na escola, nas aulas de Educação Física e na sociedade.

Sobre a reflexão pedagógica segundo a obra em questão, deve ser inicialmente *diagnóstica*, na qual há um julgamento dos fatos a partir de sua perspectiva de classe (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 14). Trazendo essa primeira reflexão para nossa problemática, é importante para alunos e alunas negros e não negros terem consciência de como acontecem as relações raciais e de gênero em uma sociedade capitalista e a partir de então identificarem formas e práticas cotidianas de sexismo e racismo na perspectiva do oprimido e discriminado.

Logo, reflexão *judicativa*, quando esse julgamento ocorre dentro da ética de uma determinada classe (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 15). O papel da Educação Física escolar deve ser de mediação desse julgamento a partir da ética da classe trabalhadora, pois assim poderemos problematizar questões como, do porquê que a população negra ainda ocupa os piores cargos de trabalho, com o menores salários e os mais baixos índice de qualidade de vida, sendo que é nas mulheres negras que se acentua a pobreza, estando nelas as principais referências da miséria brasileira. A questão da Judicidade pode

ajudar alunas e alunos a se compreenderem dentro da sua realidade e então obterem a consciência de classe.

E por fim a reflexão *teleológica* quando esse diagnóstico e o julgamento se materializam em objetivos ou direções, aonde se quer chegar (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 15). Portanto, a direção deve ser de mudança de comportamento através desse processo de conscientização indo em direção para a transformação da realidade.

Claro que as três reflexões citadas vão acontecer a partir da classe em que o sujeito está inserido, ou seja, ele pode objetivar perpetuar a exploração e opressão, como também transformar os fatos diagnosticados e julgados. Porém, aí que está o papel do professor em debater, desconstruir, mediar e apresentar dados que apontem para a libertação de ações e preconceitos constituídos pela classe dominante.

É preciso ter clareza que a reflexão pedagógica apresentada acima não acontece em etapas, pois o processo de conscientização se dá de forma dialética dentro de um projeto político-pedagógico, ou seja,

[...]político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 15).

Percebemos que não é um trabalho fácil lidar com os problemas sociais nas aulas de Educação Física, principalmente com temas tão enraizados na sociedade brasileira como é a questão do preconceito racial e de gênero, mesmo partindo das reflexões abordadas anteriormente. Porém, para melhor compreendermos os desdobramentos sociais e econômicos destes temas, e relaciona-los ao papel transformador dos professores diante os alunos é necessário que entendamos a relação de opressão existente nesta sociedade de classe.

Quando analisamos a história e a cultura da população negra no Brasil, percebemos que as desigualdades sociais são resultados de uma cultura de dominação no qual esta população em muitos momentos históricos, não somente no Brasil, são oprimidos perante a ordem do capital. Para falar dessa relação entre opressores e oprimidos não poderíamos deixar de citar os estudo de Paulo Freire especificamente a obra *Pedagogia do Oprimido* (1987). Essa

relação entre opressores e oprimidos não acontece simplesmente pela raça ou pelo gênero, mas são formas de opressões que são justificadas pela classe social, pelo nível de “desenvolvimento” econômico.

Paulo Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização que aproximava a realidade do indivíduo com os meios de ensino e aprendizagem além de tratar os problemas sociais com muita prioridade relacionando-os com a perspectiva da cultura popular indo em direção a emancipação da classe trabalhadora tendo como fonte teórica o existencialismo cristão, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico.

Paulo Freire (1987) acreditava que a educação é capaz de libertar opressores e oprimidos, mas isso só acontecerá com a humanização de homens e mulheres, através da conscientização do papel transformador destes, sendo que não há emancipação dos mesmos sem que tanto os opressores e oprimidos se libertem dessa violência, exploração gerada por interesses econômicos. Assim explica:

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sintam idealistamente opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. É ai que está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – Libertarem a si e ao opressores (FREIRE, 1987, p. 16-17).

O debate que Paulo Freire (1994) faz sobre opressores e oprimidos tem uma nítida identificação com o debate de mulheres negras e da própria história da população negra em geral. Não se pode libertar a mulheres negras de anos séculos de opressão sem que haja um processo de conscientização do seu papel transformador por si e pelos que oprimem. A humanização por aqueles que tiveram sua humanidade roubada e aqueles que se desumanizam ao explorar outro semelhante é um processo cotidiano de digladição vivenciado pela ordem do capital que utiliza do preconceito, da violência simbólica e da discriminação como mecanismo de desumanização tanto de quem explora quanto de quem é explorado.

Um ponto que é importante nesse processo de humanização das relações sociais é a identificação da realidade como mutável, a realidade social como resultado de ações humanas e que as mesmas podem ser

transformadas também pelas ações humanas. Freire (1994, p. 20) fala com muita propriedade da realidade social e das possibilidades de mudanças dadas aos sujeitos dessa sociedade:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtos dessa realidade e se esta, na invenção da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, e dos homens.

É nessa perspectiva que devemos trabalhar as aulas de Educação Física, tendo clareza de que as relações sociais não estão dadas as diversas formas de opressões e de exploração do homem. Os problemas sociais devem ser discutidos e debatidos por todos que participam do processo educativo e principalmente pelos professores que estão diretamente ligados ao processo de mediação do conhecimento

Porém, esse trabalho deve ser contínuo, cotidiano, discutido e refletido sempre que houver necessidades, como também exposto na forma de conteúdos com o objetivo de desocultá-los nas práticas curriculares e nas ações cotidianas, que são os espaços onde se expressam as formas de opressões. Sendo assim a reflexão pedagógica deve, segundo Freire (1994, p. 29) levar os professores ao trabalho contínuo e cotidiano, pois:

[...] ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática.

Passaremos agora para uma análise, ainda que superficial, do que se tem produzido na área da educação física sobre os temas de raça e de gênero no cotidiano escolar. A ideia é identificar qual a discussão da área da Educação Física sobre a importância destes temas e como a mesma pode contribuir no processo de humanização das relações sociais.

1.4.1 Produções Científicas sobre Raça e Gênero

Pensando na importante relação que existe da teoria com a prática e de sua importância para o processo de emancipação, a teorização dos temas

diversidade étnico/racial e gênero nas aulas de Educação Física e discussões curriculares se torna fundamental para melhor compreender a realidade. Para isso, inicialmente utilizaremos a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), considerada a revista de alta qualidade no sistema Qualis/Capes e editada por uma das entidades científicas mais expressivas da área da educação física: o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Optamos em fazer esta busca nas produções científicas de 2003-2012 do CBCE pelo fato de 2003 ser o ano de promulgação e publicação da Lei 10.639/03, um momento histórico que foi conquistado mediante muito trabalho dos movimentos negros organizados na história da educação brasileira e dos movimentos sociais.

Não foram encontrados artigos na RBCE dos anos 2003 a 2012 que relacionassem raça, gênero e classe. Os discursos de gênero encontrados (MORAIS; SILVA 2012; SILVEIRA et al., 2011; FERREIRA COSTA, 2002) destacam o papel que a educação física escolar cumpriu na formação da masculinidade e da feminilidade presente ainda hoje no Brasil. Segundo estes autores, a educação física participa do processo de separação de meninos e meninas na esfera cultural utilizando, inicialmente na escola, da Ginástica, para reafirmar práticas hegemônicas que diferenciam os papéis sociais de homens e mulheres em uma perspectiva utilitária e de dominação masculina.

Nesse período (2003-2012) daremos destaque ao trabalho de Araújo e Molina Neto (2008), “ESSANEGRANÃO! A Prática Política Pedagógica de uma Professora Negra em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Estudo de Caso”, onde objetivaram compreender a prática política pedagógica de uma professora negra de Educação Física, percebendo os valores culturais, políticos e profissionais da mesma.

Este é um estudo de caso que chama atenção para as mulheres negras, para a reprodução do preconceito racial na escola, as diferenças sociais e econômicas como mulheres e negras e seus desdobramentos na prática pedagógica. A pesquisa revela que a professora traz em sua prática pedagógica construções das relações interpessoais do seu período de escolarização até a sua formação inicial, na qual há relatos de situações de preconceito desde a educação infantil até seu ingresso na universidade, e

depois como professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS. Araújo e Molina Neto (2008, p. 210-211) acrescentam ainda que

[...] o tratamento diferenciado por parte dos colegas e professores fez de sua trajetória um caminho de medos e insegurança. O medo expresso por nossa colaboradora pode ser comparado, de modo geral, ao mesmo sentimento das escravas no início do processo de escravidão no Brasil.

Nesta pesquisa, em meio a vários relatos de discriminação racial e de gênero sofridos pela professora pesquisada, o que nos chamou atenção foram as narrativas referentes à escola na educação infantil. Dentre tantos relatos, a professora fala de uma expressão, utilizada por outras alunas, que era dita durante as brincadeiras coletivas. Nas palavras de Naomi: “essa negra não, essa negra não professora, essa negra não...” “eu não entendia aquilo ‘essa negra não’. Para mim essa negra era uma palavra só. Não era uma frase, era uma palavra ‘essanegrão’” (ARAÚJO; MOLINA NETO, 2008, p. 212). A professora ressalta adiante que, além de pensar que era somente uma palavra, *essanegrão*, ela não sabia o significado.

Os discursos encontrados por pesquisadores da área de educação que discutem diversidade racial são alarmantes para a afirmação dos estereótipos de corpo e conceitos de beleza que, de forma cruel, discriminam crianças já na educação infantil. Notamos as atitudes de preconceitos por parte de alunos, pais e professores que em muitos momentos preferem silenciar para não levantar conflitos.

Pode-se observar que tanto nas sociedades religiosas como na sociedade do consumo o culto ao corpo se manifesta pela adoração ou pela coisificação, pela idolatria ou pela discriminação, pela referência positiva ou negativa quando se remete ao modelo padrão e ao valor estético dominante, gerando estereótipos de corpo superiores. Nestes últimos séculos, o corpo branco virou padrão de superioridade e de beleza enquanto os de cor negra, objeto de discriminação, exploração, submissão e desqualificação no conjunto dos demais corpos.

A escola é um lugar onde as diferenças se encontram e se materializam na forma de preconceitos ora de raça, ora de gênero, ora de classe social. Em uma pesquisa realizada por Gomes (1996) “Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade”, com o objetivo de investigar como

o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribuiu para a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero e a interferência destes na prática pedagógica dessas mulheres. Dentre as teorias racistas apresentadas neste estudo, a autora chama atenção para a criança negra na escola.

A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante (GOMES, 1996, p.76).

Diante desse contexto, sabemos que o corpo é um grande ícone identitário da cultura e não poderia ser diferente com a cultura negra. Em outro estudo de Gomes (2002) sobre impressões, representações e opiniões de sujeitos negros sobre a escola e a relação dos mesmos com o corpo e o cabelo crespo, a autora relata que o corpo surge no contexto escolar como suporte de identidade negra e o cabelo como forte ícone identitário. No estudo, a autora chega à conclusão de que a trajetória escolar aparece na maioria dos depoimentos como um importante momento de construção de identidade, por reforçar estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico e o seu padrão estético (GOMES, 2002, p.48).

Essa relação de silenciamento por parte dos professores, escola e, logo, sociedade, perante as questões étnicas/raciais é apresentado por Silva (2012) como parte das políticas de branquidade que, segundo o mesmo, o silêncio se torna um estratégia ideológica para diminuir, desrespeitar e discriminar a população e a cultura negra. Silva (2012, p. 114) explica que:

O *silêncio* sobre a branquidade que atua para estabelecer o branco como norma de humanidade; a negação da existência plena ao negro: invisibilidade e sub-representação; o *silêncio* sobre particularidades culturais do negro brasileiro; o *silêncio* como estratégia para ocultar desigualdades.

Neste estudo, o autor faz uma análise do silenciamento nos discursos raciais dos brasileiros e faz um acréscimo no quadro de construção de

estratégias de opressão ideológica de Thompson (1995). Para Silva (2012, p. 114), o silêncio é compreendido como:

[...] uma estratégia ideológica relacionada ao modo de operação descrito por Thompson como dissimulação, visto que sistematicamente opera para ocultar processo social de desigualdade racial. Argumento que, para a análise do discurso racista no Brasil, é importante estar atento ao *silêncio*, que é atuante na hierarquização entre brancos(as) e negros(as) (como entre brancos e indígenas) [...].

Pensando nesse silenciamento sobre as relações raciais citadas pelo autor e na invisibilidade das particularidades das mulheres negras brasileiras, seguimos em direção de que a Educação Física escolar é capaz de debater, discutir, desocultar, problematizar as questões referentes a raça e a gênero presentes neste trabalho e na sociedade.

Partindo de uma perspectiva materialista, porém sem reduzir a problemática e as particularidades que o tema traz, é necessário que se faça uma reflexão inicial sobre a classe econômica da qual a população negra está inserida, com predominância, no Brasil. Para isto, a Educação Física escolar pode possibilitar o trabalho, a conscientização e a valorização da cultura negra na escola. Um dos caminhos é a capoeira que, como tema legítimo da cultura corporal, carrega elementos fundamentais para a compreensão da cultura negra como prática de negação da cultura de dominação que se baseia na exploração e discriminação de classe.

1.4.2 A Capoeira e sua Contribuição para a Implementação da Lei 10.639/03

A capoeira é uma manifestação da cultura corporal genuinamente brasileiro, que traz elementos da dança, música, jogo e luta, contando, assim, através de sua prática e teoria, a história da população negra no Brasil que hoje podemos considerar como patrimônio da humanidade. Trabalhar com a capoeira na escola vai além da prática de atividade física ou de golpes pré-elaborados, mas compreender a mesma em uma perspectiva política e social.

A prática da capoeira, na sua origem, cumpre um papel de representação da liberdade da escravidão negra, porém isso se controverte na atualidade quando atende às demandas do capital.

Se por um lado, à época da escravidão, ela era associada às lutas de negro escravizados em busca da liberdade, por outro, atualmente, ela tem sido vinculada majoritariamente à lógica do “sistema de sociometabolismo do capital (FALCÃO, 2004).

A capoeira já era praticada antes do advento do século XX, através de brincadeiras e danças de rua que provêm de várias culturas de origem africana. Em 1890, a capoeira foi criminalizada, mas, pouco antes deste período citado anteriormente, há relatos sobre a prática da capoeragem em registros policiais. Somente em 1941 a capoeira foi descriminalizada e reconhecida como prática cultural, folclórica e esportiva brasileira, neste momento surge então a capoeira Regional e a Angola.

Sabemos que o projeto histórico capitalista define os objetivos educacionais da capoeira, mas para que a mesma seja tratada na forma de contribuição e desocultamento da história da população negra no Brasil é necessário que seja feita a crítica social em relação à prática da capoeira e o que a mesma representa para o processo de conscientização da luta de classe.

O capoeirista Falcão (2004) no seu estudo de Doutorado em Educação, “O Jogo da Capoeira em Jogo e a Construção da Práxis Capoeirana”, fala com muita propriedade da importância de ter definido nas práticas pedagógicas o projeto histórico-socialista e da compreensão da práxis capoeirana na perspectiva do materialismo histórico-dialético fazendo assim uma crítica ao projeto histórico capitalista.

É o projeto histórico que determina o tipo e a qualidade das interações entre os fenômenos educativos e os processos sociais desenvolvidos na sociedade em geral. Por isso, não somos indiferentes à realidade que a cada dia se mostra mais assustadora, fruto do projeto histórico capitalista, expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, cuja estruturação, hierárquica e contraditória, dificulta e, por vezes, inviabiliza os movimentos de contraposição (FALCÃO, 2004, p. 111).

Taffarel (2004) faz uma contribuição significativa ao discutir Capoeira e Projeto Histórico no VI Simpósio Nacional Universitário de Capoeira - VI SNUC. A autora faz uma discussão sobre o papel atual que a capoeira cumpre para atender às exigências capitalistas, degenerando-se e degradando-se, mas, em contrapartida, a autora ressalta as condições que mestres e professores são colocados mediante sua prática como forma de sobrevivência e resistência às

imposições do capital, como, por exemplo, as deliberações do sistema CREF/CONFED. Para Taffarel (2004, p, 12) a capoeira pode ser uma prática de resistência socialista quando trabalhada “na busca da compreensão da essência historicamente construída da capoeira sendo uma atitude científica da qual depende a nossa emancipação enquanto classe social”.

A mesma acrescenta ainda que a práxis da capoeira deve ser realizada por capoeiristas, intelectuais orgânicos e construtores da cultura, a partir de uma interação pedagógica sistemática, concomitante e simultânea de três dimensões, a primeira: educação ideológica, de classe, educação popular; a segunda: conscientização política da ação concreta, na luta, na defesa de reivindicações e por fim a terceira: a organização revolucionária (TAFFAREL, 2004, p. 37). Portanto, pensar a capoeira na escola requer um esforço revolucionário de desconstrução não somente de preconceito racial, mas também pensar que a mesma pode ser mais um caminho para a construção de um projeto histórico socialista.

Falcão (2004) também se dedicou à compreensão da práxis da capoeira e de como a mesma pode ser trabalhada a fim de buscar o esclarecimento, cultural, histórico e político que existe na relação de prática e teoria. O autor nos apresenta, de forma consistente e contributiva dez possibilidades de compreensão da práxis da capoeira, no qual destacaremos uma delas:

Por intermédio da práxis capoeirana, temas sobre tradição, cultura e política são problematizados, a fim de permitir o acesso dos envolvidos no processo pedagógico aos conceitos e técnicas que favoreçam a leitura crítica das mensagens subliminares dos discursos, como forma de buscarem, através do diálogo, o esclarecimento frente a uma realidade complexa, dinâmica e contraditória (FALCÃO, 2004, p.333).

Dentre as práticas que fazem esse resgate da cultura negra podemos citar nesse *roll* de possibilidade também as danças Afro, o Maculelê, o Samba e o Hip Hop que além de fomentarem o conhecimento da cultura Afro-Brasileira também revelam as particularidades da população negra a partir da valorização e qualificação desse conhecimento dentro da escola e na sociedade.

Para a aplicação das reflexões de práxis da capoeira citadas anteriormente e do trato pedagógico das danças Afro, o Maculelê, o Samba e o Hip Hop nas aulas de Educação Física, acreditamos que a pedagogia histórico-

social e a perspectiva crítico - superadora são capazes de realizar esse processo de conscientização das lutas de classes e de desvelamento da situação da população negra através do estudo científico, social e econômico destes temas, desde sua marginalização inicial nos currículos, livros didáticos e práticas pedagógicas até o processo de degeneração e folclorização dos seus aspectos genuínos.

Pensar na cultura negra no seu aspecto pedagógico é perceber como é importante nos atentar às contradições sociais que existem e qual sua representação humana na sociedade brasileira. Temos, enquanto professores, que rever nossos conceitos e questionarmos qual é o trato pedagógico dos temas raça e gênero na escola, pois ao invés de estarmos “libertando mentes” estaremos acorrentando a nós e a nossos alunos ao machismo, ao racismo e outros “ismos” que nos degeneram e nos escravizam há tempos.

CAPITULO II

2.1 A ESCOLA REFERÊNCIA NOS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA

A Escola Municipal Professora Silene de Andrade se localiza no município de Goiânia-GO setor Aruanã I, rua Javaes, nº250, qd. 25, região leste da cidade, com funcionamentos nos três períodos sendo matutino e vespertino em ensino integral e no noturno em ensino normal.

Segundo documentos e relatos de moradores mais antigos próximos da escola, a mesma foi fundada em dezembro de 1992 em uma área destinada à Associação de Bairros da comunidade. Inicialmente, a escola tinha o nome de Escola Municipal Aruanã I, posteriormente, com o projeto do vereador José Eduardo, a escola foi denominada Escola Municipal Professora Silene e Andrade, homenagem póstuma à professora que realizou diversos trabalhos junto a jovens carentes da comunidade.

A história da escola nos conta que à frente da direção sempre estiveram mulheres, ora em momentos de intervenção da secretaria municipal de educação (2006-2008) ora por processo eleitoral, sendo que seu primeiro ano de funcionamento registrado em 1993 de acordo com a Lei de criação e denominação nº7150 de 04/12/1992.

Após estudos da Rede Municipal de Educação, ficou determinado implantar nesta escola o projeto piloto de escola em tempo integral para atender alunos(as) do Ciclo III e a proposta das séries 5º a 8º, para atender o ensino noturno visando suprir o não esvaziamento das salas de aulas.

No noturno, a escola funciona para ensino fundamental com a educação de jovens, adultos e idosos de primeira a oitava séries, os(as) alunos(as) são atendidos das 19:00 às 22:00 h. Já no período integral, as séries são 7º ao 9º ano, com horário de funcionamento das 7:00 às 17:20 h e para os alunos 7:20 às 16:30 h. O tempo que excede para os professores são destinados para planejamentos.

Para efetivação do projeto escola em tempo integral, os professores modulados no final do ano de 2005 passaram por um processo avaliativo e seletivo (avaliações escritas e entrevistas) na Unidade Regional de Ensino Central, com a finalidade de comporem o módulo da escola do turno diurno para o ano de 2006.

Já no ano de 2007, os professores que compuseram a equipe foram entrevistados pelo Departamento Pedagógico da Divisão de Ensino Fundamental da Infância e Adolescência da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, segundo o mesmo departamento, a Divisão de Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos, havia uma gama de reclamações tanto por parte de alunos(as), quanto de professores(as) em relação ao coletivo simplificado, em detrimento do professor assumir a área afim.

A escola entende que estas modalidades de ensino, em especial o projeto tempo integral, foram implantadas em uma estrutura física não adequada para atender aos educadores e, não contemplando as expectativas das famílias dos alunos(as) e dos(as) servidores. Porém, apesar dos percalços, os alunos e professores têm demonstrado compromisso e entusiasmo em relação às questões pedagógicas, pois há participação dos educadores e educandos em vários projetos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, resultando em premiações, dentre elas: o primeiro lugar no Projeto Aluno Destaque e primeiro lugar em duas modalidades de dança no Festdança para todos no ano de 2012.

A filosofia da escola estabelece um ensino inclusivo e integral dos educandos, pressupondo uma ação educativa transformadora, que possibilite ampliar as potencialidades e desenvolver o espírito crítico dos(as) alunos(as) de tal forma que permita-lhes intervir e transformar o espaço social do qual fazem parte.

A escola desenvolve um trabalho permanente de busca de identidade que perpassa as discussões de raça e de gênero desde 2009, no qual todas as áreas do conhecimento são envolvidas. Partindo da compreensão de que existe um silenciamento por parte da escola com relação à problemática que os temas de raça e gênero trazem, optamos por realizar este estudo de caso nesta escola, por encarar os desafios desta prática pedagógica sobre as

discussões de raça e gênero e para mostrar que é possível que uma escola possa fazer este debate, sem preconceito, de maneira crítica e transformadora.

2.2 A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

No processo de humanização vários conceitos, significados e sentidos foram se formando em torno das relações sociais. Neste trabalho, o que nos chama atenção é o lugar que as mulheres ocupam em diversos momentos históricos e ambientes sociais. Apesar de reconhecermos que as relações de gênero e raça extrapolam para a luta de classe e anticapitalista, percebemos como um fato alarmante as condições de vida que milhares de mulheres vivem no Brasil.

Investigando o universo feminino, o fator que nos sensibiliza é a situação das mulheres negras. Ainda existe uma barreira invisível entre a igualdade de direitos e oportunidades na sociedade (DIEESE, 2011). Os dados são alarmantes em diversos ambientes sociais, como por exemplo, diferenças salariais, baixo nível de escolaridade, péssima qualidade de vida, dentre outros dados que expressam as disparidades sociais das mulheres negras. É importante lembrar que a mulher negra, além de sofrer o preconceito de gênero, sofre ainda preconceito racial, assim explica o centro de estudo que realizou várias pesquisas, com intuito de traçar um perfil da mulher brasileira.

A presença da discriminação racial se acumula à ausência de equidade entre os sexos, aprofundando desigualdades e colocando as afrodescendentes na pior situação quando comparada aos demais grupos populacionais – homens negros e não-negros e mulheres não-negras. Elas são a síntese da dupla discriminação de sexo e cor na sociedade brasileira: mais pobres, em situações de trabalho mais precárias, com menores rendimentos e as mais altas taxas de desemprego. (DIEESE, 2005).

A escola além do seu papel de manutenção do sistema apresenta-se como um lugar onde as contradições sociais se apresentam, principalmente por vivermos em uma sociedade de classes. Os desdobramentos da reprodução social são cruéis com aquelas pessoas que não estão inseridas nos padrões sociais e estereótipos de beleza.

Gomes (2012) faz uma discussão importante para nosso estudo sobre a obrigatoriedade da Cultura Africana nos nossos currículos. Estamos de acordo

com a autora ao perceber que o currículo pode ser uma ferramenta para transformação:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

O campo do currículo é um grande espaço para visibilizar formas e estratégias utilizadas para manutenção da cultura comum. Essa cultura comum se materializa nas práticas pedagógicas, como também nas relações sociais extraclasse. Sabemos que um dos pontos de partida para estudar e discutir as relações raciais e de gênero na escola é utilizar nossas propostas curriculares.

Nas últimas décadas temos presenciado avanços na educação brasileira, no tocante à diversidade racial, dentre eles, no ano de 1997 houve a inclusão da Pluralidade Cultural entre os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o fortalecimento das ações afirmativas no ensino superior e a criação da lei nº 10.639/03 que tem por objetivo incluir a história da África e da cultura afrobrasileira nos currículos oficiais das escolas brasileiras. O documento determina que a história da África seja tratada na perspectiva qualitativa, não privilegiando as denúncias da miséria que atinge o continente, mas valorizando as artes, musicalidade, religiosidade e outras expressões culturais dessa população.

Portanto, para estudarmos “Gênero e Raça no Currículo de Educação Física” optamos por fazer um estudo de caso numa escola da cidade de Goiânia que possua experiências pedagógicas que abordam a Cultura - Afro-brasileira nos documentos oficiais e no cotidiano escolar com enfoque para área da Educação Física.

Nota-se que parte dos alunos de escolas públicas é de origem negra, as mulheres das famílias desses alunos fazem parte dessa realidade que estamos denunciando. O *problema* é que mesmo com tantos dados que representam as desigualdades sofridas pela população negra, ainda percebemos o silêncio da escola perante a cultura Afro-Brasileira e as particularidades de desigualdades sociais vividas pelas mulheres negras. Com o intuito de tentar desvelar este problema, nossa investigação tem, como objetivo geral, identificar e

compreender os desafios e as ações de superação em relação às barreiras étnicas/raciais e de gênero no currículo da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade.

Quanto aos objetivos específicos, identificar quais são as barreiras e os desafios étnico-raciais e de gênero no currículo da escola; compreender como se constroem as ações de superação de tais desafios pela escola; identificar como acontece a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 na escola pesquisada; e, por fim, compreender a contribuição da Educação Física no debate de raça e gênero na escola.

2.2.1 Método de Investigação

A pesquisa passou por quatro grandes momentos seguindo orientações dos estudos de Yin (2001, p.73). O primeiro deles foi o planejamento, investigação e identificação do caso a ser estudado e sua prática. Este primeiro momento inclui também levantamento bibliográfico e revisão de literatura das produções já realizadas sobre a temática deste estudo com intuito de subsidiar esta pesquisa.

O segundo momento foi a coleta de dados, que se divide em duas estratégias: a primeira utilizada foi a análise de documentos da escola (PPP, regimento interno, planos de ensino e planos de ação) e a orientação curricular da secretaria municipal de ensino, com o intuito de identificar, através de documentos, qual a compreensão teórica curricular sobre raça e gênero da rede e da escola. Esta análise documental teve como intuito alcançar o objetivo geral da pesquisa: identificar e compreender os desafios e as ações de superação em relação às barreiras étnicas/raciais e de gênero no currículo da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade.

Ao analisarmos os planos de ensino e planos de ação desenvolvidos por professores da escola, buscou-se identificar quais são as barreiras e os desafios étnicos/raciais e de gênero no currículo da escola; compreender como se constroem as ações de superação de tais desafios pela escola e identificar como acontece a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 na escola pesquisada.

Após este momento de identificação da realidade geral da escola, debruçamo-nos sob a área da Educação Física, com o intuito de compreender a contribuição da Educação Física no debate de raça e gênero na escola.

Investigamos os projetos em que a disciplina esteve envolvida na escola. Recorremos também às diretrizes curriculares da Educação Física da SME, a fim de encontrar contribuições da mesma e identificar qual a orientação curricular utilizada pelos professores da área com relação à temática pesquisada. Estamos cientes que a pesquisa de documentos nos ajudará a compreender o currículo da escola e de acordo com Yin (2001, p. 109).

A utilidade desses e de outros tipos de documentos não se baseia na sua acurácia necessária ou na ausência de interpretações tendenciosas que se percebe neles. Na verdade, os documentos devem ser cuidadosamente utilizados e não se deve tomá-los como registros literais de eventos que ocorreram.

Com o objetivo de desvelar questões incompreendidas nos documentos e obter mais condições para análise da proposta curricular da escola, a segunda estratégia de coleta dos dados utilizada foram as entrevistas sobre a ótica do discurso/conteúdos pedagógicos dos professores e Gestão escolar. Estas entrevistas foram individuais e semi-estruturadas de acordo com perguntas previamente formuladas para o protocolo do estudo. Optamos em gravá-las por acreditarmos que a linguagem falada expressa um importante contexto acerca da realidade pesquisada. Ou seja, estamos de acordo com Minayo (1994, p. 57) quando diz que:

Num primeiro nível esta técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

O terceiro momento foi a análise dos dados, começando pela construção de um conjunto de pré-categorias descritivas, considerando tanto o conteúdo latente quanto o manifesto, buscando identificar as contradições, a relação entre essência e aparência, totalidades e particularidades dos fenômenos. Estas análises se deram por meio de estudos comparativos de natureza qualitativa, sob a perspectiva da interpretação dialética, do que seja real concreto, confrontando o referencial teórico com os acontecimentos verificados no transcorrer da pesquisa, oferecendo com isso as possibilidades mais adequadas de verificação do problema e a descoberta de novos conteúdos de conhecimento.

E por fim, o quarto momento, foi a elaboração do relatório da pesquisa para apresentar os resultados à escola e à SME com intuito de colaborar com o debate de raça e gênero na escola como componente curricular fundamental para a formação humana.

2.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Sabemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um instrumento utilizado e elaborado por toda a comunidade escolar, que define intenções e compromissos coletivos majoritários. O PPP, sendo elaborado em uma perspectiva democrática, é capaz de elevar o nível de consciência de toda comunidade escola.

Veiga (1995, p. 53) em um estudo realizado com o objetivo de fazer o debate sobre PPP explica de forma muito clara o significado de cada palavra deste documento em questão, começando por projeto ser uma direção a ser alcançada, a palavra político condiz com os interesses sociopolíticos coletivos da classe majoritária e pedagógico que condiz em ações educativas que irão definir os objetivos da escolarização. Para complementar e contribuir o Coletivo de Autores (1992, p. 15) diz que:

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.

Pensando a partir de uma elaboração democrática do PPP e na lei nº 10.639/03, podemos começar a utilizar do PPP para inserir, nas propostas pedagógicas, ações que tratem a história da cultura negra de maneira a valorizar esta etnia, desde princípios culturais e históricos até as questões estéticas de caracterização como a cor da pele e o cabelo crespo.

Não podemos fazer a pesquisa sobre currículo sem que façamos referência às Diretrizes Curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência do Município de Goiânia, já que as mesmas orientam as práticas curriculares na escola pesquisada.

O projeto político pedagógico da rede municipal de ensino se organiza em ciclos de desenvolvimento. Ciclo I: infância; ciclo II: pré-adolescência e ciclo

III: adolescência, compreendendo o campo do currículo como um projeto, uma “trajetória, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, implica interdependência entre o que é estabelecido no plano normativo e o que se desenvolve no contexto escolar” (Goiânia, 2008 p. 39).

A resolução – CME nº 119, de 25 de junho de 2008 teve como referência os estudos de Vygotsk (2001, 2002, 2003), Leontiev (1995), Walon (1985) e Luria(1992) para a elaboração desta proposta que se propõe respeitar as fases e o nível de desenvolvimento do aluno, considerando os aspectos sociais, biológicos e culturais objetivando a formação humana.

Em outro documento elaborado pela Secretaria Municipal de ensino, Proposta Política Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2012), propõe-se que o respeito deve ocorrer não só no nível de aprendizagem, mas também de conhecimentos prévios e da prática social de alunos e alunas.

Respeito à cultura do educando, compreensão de que todos podem aprender desde que sejam respeitadas suas especificidades, atenção aos tempos e ritmos diferenciados de aprender, são referenciais que norteiam a proposta e organização da escola em ciclos, reconhecendo a diversidade sócio-histórico-cultural existente, as diferenças, as inúmeras formas de ensinar e aprender, o universo da infância, pré-adolescência e adolescência. (GOIANIA, 2012, p. 17).

O respeito e o reconhecimentos das diversidades sócio-histórico-culturais encontramos em vários momentos de ambos os textos, porém entendemos que estes pontos devem ser mais específicos no que diz respeito a ações pedagógicas, pois temos clareza que, independente do nível de aprendizagem do aluno ou aluna, os mesmos carregam consigo históricos de práticas racistas, homofóbicas, sexistas e de preconceito de classe, que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto às diretrizes curriculares para Educação Física, percebemos que a orientação é trabalhar a disciplina a partir da perspectiva da cultura corporal constituída historicamente pela humanidade, tendo como metodologia a pedagogia crítica por meio da ação-reflexão-ação. Sendo assim:

O ponto de partida das mediações pedagógicas deve ser os saberes da cultura corporal constituídos historicamente pela educação física escolar, referenciados nas ginásticas, nos jogos e brincadeiras, nos esportes, nas danças e linguagens corporais expressivas, nas lutas e na exploração de movimento

que conferem identidade a educação física e aos demais saberes que inter-relacionam educação, cultura, saúde, lazer, trabalho produtivo e a estética corporal (GOIANIA, 2008, pag.48).

Consideramos um avanço pedagógico a compreensão por parte do órgão institucional, SME, na perspectiva crítica de ensino, o reconhecimento da cultura corporal como saber, pois acreditamos que essa perspectiva é capaz de fazer o debate sobre as contradições sociais, sobre os temas abordados nesta pesquisa e, ainda, dar o salto qualitativo de aprendizagem com o objetivo de transformar a realidade. Tampouco, identificamos que o documento não faz referência à questão da mulher na sociedade, sobre as relações étnico-raciais, tão pouco sobre trabalho explorado.

2.3.1 Análise do PPP da Escola

Após localizarmos a proposta curricular da SME iniciamos a primeira estratégia para a coleta de dados com a pesquisa documental no qual tivemos como fonte o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, no qual podemos encontrar a história de fundação da escola, a proposta de currículo, os planos de ensino, as oficinas ministradas e os planos de ação de todas as disciplinas. Utilizamos como referencia apenas aquelas disciplinas que, de alguma forma, trabalham com os temas de diversidade étnico/racial e gênero.

O projeto político pedagógico “Tecendo Relações em Busca de Nossa Identidade” vem acontecendo desde 2009, sendo que o direcionado especificamente para a cultura Afro-Brasileira ocorreu em 2010, propondo procedimentos prazerosos que permitiram o desenvolvimento integral do educando no aspecto político, social e cultural. Como momento de cultura e lazer, tornando a educação um processo dinâmico e não acabado. Um espaço de debates, discussões, diferenças, questionamentos e compartilhamento de conhecimento.

Segundo o PPP da escola o objetivo geral é de promover um ensino inclusivo e de qualidade, com ações educativas interdisciplinares, que viabilize o desenvolvimento integral do educando. Enquanto objetivos específicos:

- Garantir o acesso e a permanência de todos alunos nas propostas pedagógicas que serão desenvolvidas no decorrer deste ano, especialmente dos alunos com necessidades especiais;

- Promover o atendimento educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com necessidades especiais;
- Proporcionar uma experiência significativa em que o educando desenvolva suas dimensões: afetivas, emocionais, corporais, cognitivas, estéticas e sociais;
- Propiciar conhecimento e discussões promovendo a integração social de forma crítica e responsável salientando as implicações políticas dos principais problemas brasileiros tais com: violência, cidadania, sexualidade, trabalho, ambiente, drogas;
- Tecer e valorizar a pluridade do patrimônio sociocultural brasileiro, focando Goiânia, Conjunto Aruanã I e os vinte anos da escola;
- Favorecer o envolvimento dos alunos com conhecimentos científicos e culturais que abordam sobre a cidade de Goiânia os vinte anos da escola;
- Possibilitar experiências significativas em que o educando tenha oportunidade de mostrar sua capacidade de realizar, de difundir conhecimentos específicos,
- Demonstrar suas habilidades sociais e fortalecer o vínculo entre escola e comunidade (GOIANIA, 2013, pag.78).

Sobre a compreensão de currículo, a escola entende que a importância da flexibilização do currículo se dá pela expressão cotidiana do movimento que se estabelece entre os membros que compõem o coletivo escolar. A escola entende que o currículo então deve se traduzir em movimento, história e expressão de vida à luz das Leis de Diretrizes de Bases – Lei Federal nº9394/96 – (BRASIL, 2003), afirmando ainda a necessidade de oportunizar a todos os alunos do Ensino Fundamental, um currículo mínimo indispensável para o desenvolvimento integral do aluno e sua inserção social como cidadão, devendo este contemplar obrigatoriamente estudos de língua portuguesa, de matemática, do espaço geográfico e natural, da realidade político-social e histórica do contexto atual e do passado, priorizando o conhecimento do Brasil, no espaço mundial.

Sobre as diversidades, encontramos no PPP temas que contemplam a histórica e cultura afro-brasileira, conforme Lei 10.639 de 09/01/2003, sobre proteção de crianças e jovens contra crimes sexuais conforme a Lei nº12.015 de 2009, e o decreto nacional nº 6571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica na Modalidade Educacional Especial.

Identificar a questão das diversidades presentes no PPP da escola é um importante ponto de partida para discussões maiores como racismo e

machismo, porém não podemos delegar esta temática a determinadas disciplinas já que a questão da diversidade é um aspecto tanto biológico, social quanto cultural, estando presente no cotidiano escolar e fazendo parte do tornar-se humano. Sendo assim estamos de acordo com Gomes (2007, p. 18) quando diz que a compreensão e o trabalho devem partir de toda escola e sociedade:

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem.

Portanto a compreensão sobre a diversidade seja cultural, sexual, social ou racial não deve ser trabalhada apenas por uma ou por outra disciplina, mas sim ser um projeto permanente de conscientização da escola e da comunidade para o respeito às diferenças existenciais, através das quais nos tornamos humanos. Ou seja, perceber a diversidade na escola é:

É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES,2007, p. 25).

O currículo da escola do Ensino Fundamental é orientado pelo trabalho educacional organizado por ciclo de formação do desenvolvimento humano e pela Educação de Adolescentes, Jovens e adultos (EAJA) que se apresenta no PPP de maneira mais flexível e permite a integração das diferentes áreas do conhecimento, proporcionando a visão de mundo escolar, com seus problemas mais significativos.

2.3.2 A Língua Portuguesa na Compreensão de um Projeto Histórico

No PPP pudemos ter acesso aos planejamentos anuais das disciplinas, dos quais destacamos alguns que realizam o trabalho com a diversidade racial,

história da África e a relação da mulher no mundo do trabalho. Dentre elas estão a disciplina de Língua Portuguesa do ensino em tempo integral.

A disciplina propõe fazer a leitura de leis e demais textos oficiais referentes à questão racial e afirmando que a disciplina integra as outras áreas do conhecimento com os temas transversais, porém não pudemos perceber como acontece esse trabalho com estes temas.

Os documentos citados são a lei Áurea que fala sobre a libertação dos escravos e a lei do Ventre Livre que libertava filhos de negros escravizados a partir de setembro de 1871. Este trabalho é importante por dois motivos principais: o primeiro é a compreensão do texto em uma perspectiva histórica e o segundo é entender como o Estado interfere na vida dos sujeitos sociais ao ponto de escravizá-los.

A compreensão do projeto histórico da sociedade por parte dos alunos através da leitura e interpretação dos textos documentais faz parte do desvelamento das condições e perseguições vividas por esta população desde sua chegada ao país. Quando os alunos entram em contato com este tipo de conhecimento se torna possível compreender desdobramentos atuais como tantos índices de desigualdades sociais citados anteriormente.

2.3.3 História e Geografia: Outro Olhar Sobre Nossos Antepassados

A disciplina de história, tanto os planos do ensino integral quanto do EAJA, desenvolvem trabalhos com os objetivos de conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo as diferenças, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais. Desenvolve o patrimônio sócio-cultural e o respeito às diferenças entre as pessoas, os grupos e povos, considerando-os como elementos importantes da vida democrática. Ressalta-se o trabalho com a história de Mali e do Reino do Congo, evidenciando a importância das fontes antes e depois da chegada do povo europeu.

Quanto aos conteúdos, a disciplina de história apresenta as seguintes propostas de trabalho:

- Os Árabes e Africanos
- África negra antes dos europeus no Mali e do Reino do Congo
- Economia e sociedade colonial
- Colonização Portuguesa: Administração

- Africanos no Brasil: dominação e resistência
- Historia dos africanos e seus descendentes na história material e espiritual do Brasil
- Valorizar as diferentes formas de resistência dos negros escravizados e a formação dos Quilombos
- Leis Absolutistas e seus limites e debater o significado da Lei Áurea
- Identificar as razões possíveis do processo de descolonização da África e estimular atitudes de repúdio ao racismo e a segregação racial (GOIÂNIA, 2013, p. 77).

Na disciplina geografia, encontramos, enquanto proposta de trabalho com a cultura negra, para o período integral, o estudo das populações com enfoque em raça, cor e etnias; o trabalho de consciência de raça e cor, características da população brasileira; o estudo do continente africano nos aspectos geográficos, climáticos e econômicos e, por fim, o preconceito e as manifestações étnicas raciais.

Tanto a disciplina de história quanto a de geografia contemplam algumas questões importantes de se destacar como avanço enquanto proposta pedagógica. A primeira delas é o conhecimento de alguns países Africanos antes e depois do processo de colonização europeu, pois a impressão que temos ao foliar diversos livros didáticos é a de que a população do Reino do Congo – de onde vieram muitas pessoas escravizadas para o Brasil – não possuía cultura e sistema de produção sendo que em alguns países africanos a população já conhecia inclusive a escravidão.

Esta ausência histórico-cultural da população negra antes e depois da colonização e seus efeitos devastadores se explica, segundo Bosi (1992, p. 17) pelo significado inicial do termo cultura – cultivo – e quando se associa ao termo progresso, pois podemos dizer que as “luzes se apagam” com a chegada dos colonizadores que trazem sua própria cultura como referência do avanço industrial e econômico, sendo que uma das consequências desse processo é a negação dos patrimônios históricos e culturais da população colonizada. Bosi (1992, p. 20) pode explicar melhor:

As migrações e o povoamento reforçam o princípio básico do domínio sobre a natureza, peculiar a todas as sociedades humanas. Novas terras, novos bens abrem-se à cobiça dos invasores. Reaviva-se o ímpeto predatório e mercantil que leva à aceleração econômica da matriz em termos de uma acumulação de riqueza em geral rápida e grávida de consequências para o sistema de trocas internacionais.

O segundo ponto que destacamos nos conteúdos de história e geografia é a atenção dada para o repúdio a atitudes racistas e de segregação racial, o conhecimento das leis abolicionistas, os movimentos de resistência e a conscientização racial. Pois, além desse contexto fazer parte da construção da história da população brasileira, é importante ressaltar que esse processo não foi harmonioso, tampouco consensual.

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação, (GOMES, 2007, p. 25).

Portanto, é necessário registrar que o trabalho desenvolvido por estes professores ao longo do ano é de grande importância para o processo de desconstrução de estereótipos e de valorização da cultura afro-brasileira, pois, quando retomamos o passado de forma crítica e esclarecedora, temos condições de entender os desdobramentos sociais e possibilidades de mudanças qualitativas de comportamento e atitudes.

2.3.4 Educação Artística: A Mulher em Destaque

No planejamento anual da disciplina de educação artística do EAJA, encontramos uma realidade valorosa para nossa pesquisa, pois os conteúdos e objetivos incentivam a reflexão crítica dos papéis sociais e apresentam possibilidades de transformação. Dentre os objetivos encontramos:

- Ampliar a percepção sobre a importância da mestiçagem na formação cultural do Brasil.
- Ampliar os conhecimentos sobre a formação da cultura brasileira.
- Refletir sobre outra possibilidade de se trabalhar em conjunto, homens e mulheres sem discriminação.
- Memórias femininas: Regatar histórias cantigas e versos que de alguma forma tratam da mulher e fazem parte da nossa cultura.
- Destacar o papel da mulher e retratar nossas histórias e seus papéis sociais.
- Hip-hop: criar uma obra musical a partir de estudo do Hip-Hop.
- Propor a produção de campanhas publicitárias sobre a questão da diversidade do ponto de vista do trabalhador.
- Refletir sobre as condições de trabalho assalariado, as quais as mulheres tem se submetido, identificando desafios do

processo de construção de um novo mundo do trabalho (GOIÂNIA, 2013, P.92).

Quanto às ações no que diz respeito ao gênero e às discussões sobre diversidade, o professor propõe, a leitura de textos que registrem a situação do trabalho feminino bem como utiliza relatos de alunas trabalhadoras para subsidiar as discussões, criar bonecos diferentes que tragam as diversas características físicas e culturais contidas no brasileiro, por meio de colagem, desenhos e utilizar também o Hip-hop como elemento da cultura negra para as discussões sobre diversidade nas aulas de educação física.

A proposta citada acima parte da compreensão dos alunos enquanto classe trabalhadora e faz conexão com a situação das mulheres no mundo do trabalho. Analisamos que esta proposta é extremamente importante, pois não podemos trabalhar os conteúdos sem que haja uma conexão com a condição social dos alunos. Dessa forma, as aulas tendem a se aproximar mais da realidade vividas por estes, proporcionando condições de uma reflexão crítica e a possibilidade de uma releitura da realidade.

2.2.5 Educação Física: reflexões pontuais

Quando nos voltamos para a Educação Física, encontramos duas realidades diferenciadas para o turno integral e para EAJA. A perspectiva de educação física do turno integral, que encontramos nos documentos analisados, é para o trabalho de projetos com o treinamento em iniciação esportiva do futsal e a dança, que trabalha com conceitos de movimento humano e de vídeo dança. Sendo assim, a disciplina objetiva organizar sistematicamente as ações investigativas acerca do corpo, dos movimentos, jogos, brincadeiras, dança, esporte, lutas, saúde na adolescência; da nova estética e valores presentes no corpo, bem como da linguagem corporal na escola e no meio sócio-cultural. Tendo como conteúdos:

- A história da educação física em Goiânia e no estado de Goiás
- Adolescência , fases e síndrome de knobel.
- Motricidade humana e psicanálise na educação física.
- Controle de intensidade método de aptidão física.
- Análise da sequencia motora na pratica da educação física.
- Avaliação nutricional.

-Plano para aptidão física: saúde e qualidade de vida. (GOIÂNIA, 2012, pág.77).

A Educação Física, com que nos deparamos para o ensino de tempo integral da escola não aborda, nem nos conteúdos nem nos objetivos, temas como a diversidade de étnico-raçal, de gênero, tampouco de classe, e, mesmo que nas aulas de educação física esta temática esteja presente, não foi possível identificar nos documentos ações que contribuam para a implementação a lei nº 10.639/03. Porém, através de registros do projeto realizado no ano de 2009, quando o PPP estava direcionado para a cultura Afro-Brasileira, a disciplina de educação física contribuiu para o projeto com a dança afro e com a capoeira.

Porém, é com grande pesar que estes conteúdos não sejam mais trabalhados na disciplina de educação física, como no ano de 2010 com o PPP sobre Africanidades, já que a mesma pode ter grande contribuição para o debate das relações raciais e de gênero, pois, pensando no corpo como princípio da prática pedagógica, é nele que se apresentam as características identitárias, tanto da raça quanto do gênero.

Avaliamos que a educação física, através da teoria crítica, é capaz de elevar o nível de consciência dos alunos para os problemas sociais e para as práticas discriminatórias que cercam o corpo e suas representações, porém, para que isto ocorra, é necessário que os conteúdos sejam trabalhados em uma perspectiva dialética a partir do

[...] princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 21).

Percebendo que a organização dos conteúdos deve partir de uma reflexão curricular ampliada, estamos de acordo com o Coletivo de Autores (2004, p. 17) quando diz que:

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre

a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura.

Pudemos perceber e ter acesso aos números de alunos da escola e detectamos que 70% dos alunos são do sexo masculino, e o que nos chama atenção é que mesmo com esses dados, não pudemos perceber nenhuma atividade na educação física que gire em torno das discussões de gênero, dos papéis sociais das mulheres e dos homens.

Reconhecemos a importância do desenvolvimento motor e de habilidades com os conteúdos de saúde, aptidão física e de treinamento desportivo, porém aqueles conteúdos que estão no cotidiano dos alunos, que os tornam com menos ou mais humanidade, devem ser trabalhados com intuito de desenvolver a criticidade social, objetivando o retorno para essa realidade com novos conhecimentos e com sentimentos e atitudes de transformação e de mudança da sua realidade. Sendo assim, Gasparin (2002, p. 45) fala do retorno do aluno a sua realidade:

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita a análise e compreensão mais ampla e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos e as ideias. É uma nova ação mental.

Por exemplo, o conteúdo de avaliação nutricional, ou alimentação adequada se torna difícil, mas não impossível, para o trabalho com crianças carentes, quando os alunos retornam aos seus lares e não encontram os alimentos necessários para ter uma alimentação saudável, ou seja, cabe ao professor de educação física lidar com os conteúdos que compõem a cultura corporal dentro do recorte de realidade da cada comunidade, a fim de auxiliá-los a pensar alternativas de mudança de sua condição social.

O currículo da escola e da educação física deve atender aos anseios da comunidade e do conhecimento popular como ponto de partida para não somente trazer sentido ao ensino, como também para os alunos terem condições de, com os conteúdos apreendidos, poder colaborar de forma transformadora com o desenvolvimento e prosperidade de sua comunidade.

CAPITULO III

3.1 DIÁLOGOS COM PROFESSORES: A ESCOLA AINDA SE CALA PARA O GÊNERO

Os professores convidados para estas entrevistas foram aqueles que, de alguma forma, trabalham os conteúdos de raça e gênero em suas disciplinas, a partir do registro como conteúdo presente no plano de ação ou/ e plano de ensino presente no PPP da escola. Através de pesquisas já realizadas, pudemos perceber que há um silenciamento da escola diante a esta temática e pensando nisso, além de entrevistar os professores da área da educação física decidimos também realizar esta pesquisa com professores que já realizam este trabalho, para percebermos quais os desafios e possibilidades enfrentados por estes professores como trabalho com estas temáticas.

As entrevistas foram planejadas para atender a três questões norteadoras: 1- como a escola organiza seu currículo para ministrar os conteúdos étnico-racial e de gênero, 2- qual a compreensão dos professores pesquisados sobre a temática deste trabalho e 3- como acontece a formação e condições para esta se formação diante aos temas de raça e de gênero na escola.

As entrevistas foram gravadas para garantir a veracidade do discurso/conteúdo. Após o esclarecimento sobre o tema e dos objetivos da pesquisa as mesmas ocorreram na escola, nos intervalos de uma aula e outra, nos recreios e nos momentos de planejamento dos professores. Dez professores foram convidados para contribuir para a pesquisa, porém apenas oito demonstraram interesse e prontidão em contribuir.

Através da análise do PPP pudemos perceber que as relações étnico-raciais estão presentes em vários momentos no documento, nos objetivos, na

filosofia da escola e nos planos de ação e de ensino dos professores. Porém, resta-nos uma dúvida como essa proposta é colocada em prática? Para isso, utilizamos as entrevistas como estratégia de identificação. Iniciamos as entrevistas com o grupo gestor, as professoras que se prontificaram em participar da pesquisa foram a coordenadora pedagógica do turno integral e a diretora. Estas são funções que exercem influência no currículo da escola e nas atividades realizadas pela mesma por conduzirem o processo pedagógico junto aos professores, demais trabalhadores da escola e comunidade escolar.

3.2 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E PRECONCEITO

Todos os professores entrevistados relataram que o preconceito racial está presente no cotidiano escolar, porém o que muda são as formas de intervenções perante essa situação. Esse questionamento foi pelo fato de entendermos o quanto é importante a atuação dos professores, enquanto formadores e detentores do conhecimento sistematizado, no momento das atitudes racistas entre os alunos que ainda estão em formação de conceitos, conhecimentos e práticas cotidianas. Através das respostas pudemos identificar três categorias teóricas presentes na formação da consciência negra brasileira.

Quando a professora diz que as relações raciais devem partir do respeito a miscigenação racial a mesma está se referindo a uma teoria racial que surgiu no Brasil na década de 1920. Um dos idealizadores dessa teoria racial foi Oliveira Viana (1932; 1933) que tinha como tese que a mestiçagem geraria um novo tipo de raça que se aproximaria mais do europeu o que do negro ou do índio.

Sendo assim, percebe-se na escola a presença da ideologia do branqueamento, que se revela através de uma tentativa em “suavizar” o pertencimento racial dos/as alunos/as e professores/as negros/as, apelando para as nuances de cor como moreninho, chocolate, marronzinho, cor de jambo, ou até mesmo em expressões como “clarear a raça”(GOMES,1996, p. 70-71).

Outra teoria que pudemos encontrar é da igualdade racial ou democracia racial que foi muito difundida na década de 1930 e se aproxima da teoria de Gilberto Freire (1987). Esta teoria surge na tentativa de “aliviar” a consciência racial do brasileiro quando coloca que as diferentes etnias e raças

no Brasil convivem sem conflitos e de forma harmoniosa. “A teoria privilegia o discurso da igualdade e omite as diferenças, dando margem à consideração de que falar sobre as diferenças é discriminar” (GOMES, 1996, p. 71). No quadro abaixo, podemos perceber como as teorias raciais ainda estão presentes no cotidiano escolar através das intervenções dos professores e como o preconceito racial entre os alunos ainda está muito presente.

Quadro 1 - Análise sobre a existência do preconceito na escola e sua intervenção do professor.

Preconceito na Escola			
	Sim	Não	Intervenção
Coordenação pedagógica	Entre alunos	Entre professores	Respeito às diferenças
Direção	Entre alunos	Entre professores	Respeito ao ser humano
Profa de Língua Portuguesa	Entre alunos	Entre professores	Miscigenação racial
Prof. Historia	Entre alunos	Entre professores	Igualdade racial
Profa Artes	Entre alunos	Entre professores	Elaboração de projetos específicos
Profa. Dança	Entre alunos	Entre professores	Não fez intervenção
Prof. Ed. Física	Entre alunos	Entre professores	Respeito ao ser humano

Nesta pesquisa, buscamos identificar qual é o conceito de educação étnico racial trabalhado por estes professores e qual a importância desse conteúdo na escola. Pois temos a compreensão de que não basta abordar o assunto em sala, o que mudará de fato as práticas racistas entre os alunos e, logo, na sociedade, é a forma desta abordagem que caminhará para mudança. Enquanto a coordenadora pedagógica apresenta avanço sobre o conceito de educação étnico racial na escola, elevando o debate enfatizando a busca pela identidade e reconhecimento das origens, as professoras de Artes e de Língua Portuguesa também se destacam quando trabalham com o conteúdo sobre raça ressaltando respeito às diferenças. Os demais professores entrevistados apresentaram dificuldades em formular uma resposta, porém avaliamos que

realmente existe ainda uma diferença em trabalhar o conteúdo e o enfoque que esse conteúdo é trabalhado.

A educação étnico racial ou a questão de gênero não é valorizar uma ou menosprezar outra; esta educação deve ir em direção primeiro do desvelamento histórico a partir da ótica da classe trabalhadora e segundo, como alguns professores citaram, ir em direção ao reconhecimento das diferenças e a partir delas o respeito e a mudança de comportamento. Assim explica Gomes (1996, p.79).

É preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da instituição escolar. O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos as relações raciais e de gênero presentes na vida de professores/professoras, alunos/alunas negros/as e brancos/as estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença.

A sociedade capitalista, com o objetivo de aumentar e ampliar o consumo, forma padrões de corpo, padrão de beleza, cor de pele que não são estabelecidos aleatoriamente. A escola é um lugar onde podemos notar com nitidez os comportamentos ligados a “valores que são transmitidos aos alunos/as que não são apenas aqueles pertinentes à questão de classe social. São também raciais e de gênero” (GOMES,1996, p. 69).

Quando questionados sobre a importância desse conteúdo na escola, todos disseram que esse conteúdo é importante, sendo que as professoras de Artes, Língua Portuguesa e de dança ressaltaram que o estudo pode condicionar a mudança de comportamento. Os demais professores concordam com a importância do tema mas se diferenciavam em suas justificativas: enquanto uns expressam as teorias raciais como a teoria da mestiçagem outros tentam valorizar o ser humano a partir desses temas. Mas não basta apenas abordar estes conteúdos é preciso mais...

A escola precisa organizar-se para demonstrar a todos a importância da pluridade étnica na sociedade. Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade étnica da sociedade, discutir os problemas sociais, em suas diferentes proporções, que atingem os grupos étnicos. Para isso os educadores podem utilizar as notícias veiculadas pela mídia nacional, mostrando os prejuízos e as desvantagens acarretadas por se pertencer a determinado grupo

A seguir, o quadro vem ilustrar a essência das respostas, com os trechos mais expressivos no que diz respeito a compreensão da educação étnico racial e sua importância na escola enquanto conteúdo curricular que encontramos nas entrevistas com os professores

Quadro 2 – Educação étnico-racial e importância do estudo.

Conceito de Educação étnico racial		Importância desse conteúdo
Coordenação pedagógica	“Resgatar a minha própria identidade, a nossa própria identidade, fala da minha própria identidade”	“Eu acho que ele é tema transversal e hoje ele é importantíssimo”
Direção	“Trabalhar a questão da diversidade racial não só do negro mais do índio também e do branco”	“Sim porque somos todos mestiços”
Profa de língua Portuguesa	“Educação étnica racial é uma educação que visa mostrar pro aluno que o Brasil é um país formado por diferentes raças e que essas diferentes raças contribuíram para formação cultural do país”	“Sim, é muito importante.” “Entender que todas as culturas trazem algo de novo, algo de importante.”
Prof. História	“(…) eu coloco como igual como ser humano é”	“é importantíssimo porque valoriza o ser humano”
Profa Artes	“(…) é o respeitar as diferenças”	“(…) necessitam ser trabalhadas porque se elas não forem trabalhadas elas não vão mudadas nunca”
Profa. Dança	“(…) então eu não sei se eu entendo bem o que é étnico racial.”	“Com certeza se tá diminuindo a questão do preconceito pode ser em qualquer área, é porque eles estão estudando”
Prof. Ed. Física	“Então, eu vejo que a questão étnico racial no nosso país, ninguém pode falar mal nem de raça e nem de índio porque todos nós temos”	“sim porque se ele não aprender de onde veio, porque que ele tem aquela cor de pele, porque ele tem aqueles hábitos, aquelas atitudes que ele carrega naquela carga genética dele, ele vai aprender onde?”

3.3 A QUESTÃO DO GÊNERO NA ESCOLA

O debate sobre as relações de gênero na sociedade ainda é tênue, prova disso são os dados estatísticos que representam a discriminação em vários ambientes sociais, porém, quando discutimos sobre os indicadores sociais de discriminação, as mulheres negras e mães solteiras lideram os

índices de pobreza e representam com a grande maioria a classe trabalhadora. Pensando nisso, avaliamos que parte dos alunos das escolas públicas são de origem negra, o que nos faz questionar o porquê desse conteúdo ainda ter dificuldade para compor o currículo da escola.

Através das entrevistas, pudemos identificar que o preconceito de gênero associado ao preconceito racial está presente no cotidiano escolar. Isto ficou “claro” quando os professores relataram situações entre alunos e alunas inclusive nas próprias argumentações dos professores quanto à existência de particularidades das alunas negras.

Seis professores colocaram, como ênfase de diferenciação de comportamento, a questão estética das alunas negras, “as alunas negras aqui são lindas e bem resolvidas”, como se no geral não fossem bonitas tampouco resolvidas. A questão sobre a não aceitação dos ícones identitários da raça negra, como o cabelo, foi uma questão levantada como particularidades pelos professores. Ora, é preciso que entendamos que mais uma vez os conceitos de beleza, que incluem o padrão de cabelo, não são incorporados pela beleza negra.

A professora de dança coloca ainda que pensava que as alunas negras fossem mais rígidas, teoria esta voltada para a biologização do comportamento humano, que ignora a formação do sujeito a partir da prática, história e sociabilidade. Sendo assim os padrões de beleza se expressam no cotidiano escolar fazendo com que as crianças que não estão no padrão tenham dificuldades de identidade, podendo afetar inclusive o desempenho escolar.

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada na escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de reconhecimento, de comportamento e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. (GOMES, 2002, p. 45).

Quanto ao trabalho com a questão do conteúdo de gênero, quatro professoras disseram que trabalham a partir de projetos e leituras de textos, porém duas professoras disseram que não trabalham este conteúdo, por não perceberem importância e por insegurança de lidar com o conteúdo. Quanto à

importância de trabalhar este conteúdo, quatro professores não conseguiram responder se compreendiam a importância desse conteúdo na escola.

Devemos entender que essa insegurança em trabalhar com o tema gênero ou mesmo não perceber a importância deste debate na escola se dá por construções sociais que historicamente localizam a mulher em uma situação desfavorável de discriminação social, política e econômica. Instâncias estas que se expressam nas relações pessoais, nas famílias, na escola e na forma de perceber o papel da mulher na sociedade.

Bourdieu (2002 p. 44) em sua obra “Dominação Masculina” fala com muita prioridade dos mecanismos sociais utilizados historicamente para reafirmar a superioridade masculina através dos sistemas de organização social e das atividades produtivas através da divisão social do trabalho e reproduções biológicas e sociais que exclui a presença feminina em vários ambientes sociais, tornando-se assim comum a ausência destas em determinados espaços e comum também o consenso com a tal situação .

A discriminação perante o papel social da mulher se expressa pela violência simbólica que, segundo Bourdieu (2000, p. 50), pode ser tanto submissa às pressões masculinas destinadas às mulheres quanto extorquida por diversos mecanismos de coação sentimentais, emocionais, dentre outros. “A força simbólica é uma forma de poder que exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física” (idem), porém, vale lembrar que essa violência só ocorre com o consentimento da vítima.

Entretanto, como na questão racial, para Bourdieu (2000), não basta abordar o assunto com o intuito de esclarecer as consciências mistificadas pela divisão social do trabalho de produção e pelas reproduções biológicas sociais, mas, sim, as mudanças deveriam partir:

(...) das disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica tem com o dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar sobre os dominantes e a si mesmo, o próprio ponto de vista dos dominados (BOURDIEU, 2000, p. 52).

Quando o professor de Educação Física relata que os alunos questionam os tipos de exercício, diferenciando-os para meninos e meninas, percebemos que o ambiente escolar é também um espaço dessas reproduções preconceituosas que encontramos na sociedade, ou seja, a escola não é um lugar neutro, se o índice de violência praticados contra mulheres continua crescendo, se as mulheres ainda continuam recebendo menos que os homens e cumprindo as mesmas funções, se os índices de morte por violência masculina continuam expressivos, dentre tantas outras situações; a escola não pode se calar, pois devemos nos ater ao potencial transformador da escola em formar homens e mulheres capazes de modificar sua realidade para benefício coletivo independente do seu gênero ou do seu sexo.

O conteúdo de gênero é compreendido como tema transversal, dito assim pela coordenadora pedagógica, isso remete à compreensão de que o mesmo deveria transitar pelas disciplinas a partir do enfoque de cada conteúdo, porém, através das entrevistas, pudemos perceber, de forma geral, que falta ainda acúmulo de esclarecimento sobre o tema gênero sobre a importância de se fazer este debate dentro da escola.

Abaixo segue a tabela 5 sobre as respostas que estão relacionadas com os temas de raça e gênero, que ilustram a realidade encontrada e analisada nos parágrafos anteriores.

Quadro 3 - Raça e Gênero na escola

<u>Raça e gênero</u>	Particularidades das alunas negras.	Trabalho com o conteúdo de gênero.	Importância de se trabalhar gênero.
Coord. pedagógica	“(…) a própria aceitação do cabelo, a própria aceitação da cor da pele.	“ nos trazemos os temas, estudamos com os professores os temas, produzimos oficinas de professor para professor”.	“(…) Infelizmente as mães educam os filhos com muita discriminação em relação às possibilidades da mulher”.
Direção	“de forma alguma, as meninas aqui são lindas e bem resolvidas”.	“Através de projetos que a escola desenvolve”.	Não ficou claro se o professor considera importante o conteúdo de gênero.
Profa de língua Portuguesa	“(…) nunca notei mas as alunas negras às vezes chamam muita atenção pela	“(…) questão do gênero é uma questão que nós não conseguimos trabalhar bem,	Não ficou claro se a professora considera importante o conteúdo de gênero.

	beleza né”.	delinear bem essa questão do sexo feminino.”	
Prof. História	“(…) Talvez com aquela história, com a questão do padrão de beleza né a gente sente assim... né...”.	“(…) a relação dos meninos e das meninas, eu não tive situação em que tive que trabalhar essa questão.	Não ficou claro se a professor considera importante o conteúdo de gênero.
Profa Artes	“(…) alguns anos atrás agente percebia isso, se sentia menos talvez, a alto estima um pouco mais baixa”.	“(…) Então, agente desenvolve projeto para que agente possa busca referências positivas”.	“Totalmente porque a partir do momento que agente coloca essa temática em discussão a gente acaba percebendo que cada um pode contribuir com ela”.
Profa. Dança	“(…) que geralmente elas são mais rígidas na flexibilidade e tudo mais”.	“(…) Eu tenho textos sobre isso, sobre raça explicando cada uma, de gênero também”.	“(…) então eu acho que ta minimizando essa questão do preconceito é de qualquer, tipo de raça de gênero é o conhecimento”.
Prof. Ed. Física	“(…) inicialmente as meninas só quer usar chapinha, não quer ter o cabelo né, ruim”.	“(…) em exercícios físicos, a não vou fazer isso não isso é coisa de viado, isso é coisa de mulher, eu digo, uai, eu não sabia que tinha exercício específico para gênero”.	Não ficou claro se o professor considera importante o conteúdo de gênero.

3.3 FALTAM ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Nesta última parte da entrevista, detemo-nos em identificar a orientação curricular dos professores com o trabalho de raça e de gênero e a formação para o trabalhado com estes temas. Antes de analisarmos as respostas das entrevistas queremos registrar que não foi citada referência curricular para o conteúdo de gênero, tampouco curso de formação para o trabalho com o mesmo

Sobre as orientações curriculares referentes à diversidade racial, dos sete professores entrevistados, quatro (4) fizeram referencia à lei 10639/03 e ao PPP da escola, dois (2) aos PCNs e uma (1) disse não utilizar nenhuma orientação curricular. Nas respostas dos professores surgiram também como material de apoio pedagógico os livros literários da biblioteca e pesquisas socializadas entre os professores.

Estas respostas nos remetem a duas discussões principais para que haja a implementação da lei de forma qualitativa: o acesso ao material didático pedagógico e a questão estrutural da formação do currículo. A primeira delas, dificuldade de encontrar material disponível para que o professor trabalhe a questão racial no Brasil de maneira histórica, crítica e social. A própria lei não pode ser considerada como o fim de uma orientação curricular quando a mesma trata da questão legislativa a ser implementada, não apresentando uma orientação curricular que envolvam conteúdos e questões teóricas e metodológicas do ensino do tema de diversidade racial.

Apple (2006) entende o campo do currículo como um espaço de controle social onde os ideários hegemônicos se manifestam com muita expressão e objetividade longe de ser um espaço de neutralidade. Dessa forma, o autor entende que o currículo apresenta conexões entre o poder econômico e político, no qual, a partir destas, acontece a seleção dos conhecimentos que são disponibilizados para os alunos. Ou seja, a dificuldade em apresentar orientação curricular que aborde o tema raça ou gênero com o devido cuidado e respeito que merece e a própria forma para a implementação da lei são expressões da seletividade dos conteúdos que perpassam pelo poder econômico, político e por movimentos de resistência.

Desta forma estamos de acordo com Santomé (1995) apud Gomes (2012) quando fala sobre a hegemonia expressa nas práticas curriculares desconsiderando conhecimentos das minorias através do seu silenciamento.

Quando se analisa de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícitas na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e / ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163 apud GOMES, 2012, p. 104).

Já o PPP da escola apresenta sim, avanços, quanto aos conteúdos de raça, diversidade cultural e diferenças existenciais quando surgem em conteúdos, oficinas e projetos, porém, como analisado no capítulo II, o Projeto, por si só, não nos apresenta um material em que o professor possa recorrer diante da problemática que o tema de raça e gênero pode gerar nas aulas. Isso

porque o PPP vai responder ainda a demandas de uma sociedade de classes que exclui e discrimina aqueles que não fazem parte dos padrões econômicos de uma sociedade capitalista.

Portanto, estamos de acordo com Veiga (2000, p. 2) quando percebe o PPP como uma organização do trabalho pedagógico da escola.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A escola se apresenta a frente quando elabora um PPP destinado a envolver todas as disciplinas e a comunidade escolar ao estudo da África e sua cultura, porém, além da aproximação dos temas com a realidade da comunidade escolar dentro do contexto social vivenciados pela população negra, os professores devem conhecer e ter fácil acesso a materiais didático-pedagógicos e teórico-metodológicos com o intuito de deterem o conhecimento e mediá-los para os alunos de forma crítica e histórica.

Os PCNs são citados também como orientação curricular por dois (2) professores, a diretora e o professor de educação física. Quanto ao PCN de educação física, o documento lida com a questão da diversidade racial de maneira genérica, onde nós “encaixamos” os debates e conteúdos de raça e gênero quando o documento se refere ao reconhecimento das diversidades, porém nada em específico sobre o debate das relações raciais no cotidiano escolar e das relações de gênero é explicitado. Sobre isto, Rodrigues (2011, p. 135), após seu estudo sobre currículo, fez uma análise crítica dos limites e possibilidades dos PCNs da área da educação física, entendendo o mesmo como expressão dos objetivos da classe dominante:

Os parâmetros expressam, portanto, o comprimento das reais funções do Estado capitalista: ação coerciva que busca justificar e manter sua hegemonia além de utiliza-lo como instrumento para a conquista do consentimento da classe dominante através de um discurso com aparência de crítico e de democrático.

Vale lembrar ainda que os PCNs incluem temas considerados transversais de caráter interdisciplinar, ou seja, com possibilidades de transitar

através de todas as áreas do conhecimento, com o objetivo de debater temas que envolvam a comunidade, a família, o cotidiano de alunos e professores. Avançamos quando foi incluído o tema de pluralidade cultural, pois avaliamos importante o reconhecimento institucional para a formação do povo brasileiro a partir de diversas culturas. Porém, muito temos ainda pela frente para o acolhimento dos temas de diversidade racial e o debate do papel da mulher na sociedade a ser discutido e elaborado a partir do ponto de vista da classe trabalhadora.

Mesmo sabendo do papel regulador dos PCNs com relação aos conteúdos a serem ensinados e a forma que determinados temas são conduzidos pelo documentos não podemos ignorá-los, mas criticá-los com o intuito de elevar o nível dos debates travado pelas práticas curriculares. Sendo assim estamos de acordo com Rodrigues (2011, p.139)

Partindo do pressuposto de que a educação e a Educação Física escolar, enquanto práticas sociais, e que, portanto, tanto as concepções e a organização dos processo e dos conteúdos educativos na escola expressam um campo de disputa hegemônica vinculada a interesses de classes.

A formação do professor é uma questão que se liga aos temas de raça e de gênero. Pela ausência destes conteúdos nos cursos de graduação, por muito tempo, o trabalho com os temas de racismo e violência contra a mulher, principalmente o conteúdo étnico-racial, ficava a critério do professor conforme a sua formação acadêmica ou interesses diversos. Esse caráter optativo tem mudado desde os últimos 10 anos. Os movimentos de resistência aos padrões de controle curricular tiveram algumas conquistas.

Agora, a história do continente africano e sua cultura tem chegado até os alunos nas escolas através da lei. Outro fator não relacionado ao cotidiano escolar, mas a sociedade como um todo, foi promulgação da lei Maria da Penha, que tornam mais severas as medidas para o agressor, resultando em debates nas grandes mídias e conseqüentemente se manifestam na escola.

Porém enquanto formadores de opiniões e detentores de conhecimentos sistematizados e produzidos historicamente, devemos buscar a cada dia elevar nossa formação, revendo conceitos, aprofundando teses, dialogando sempre com a realidade da escola. Os professores que disseram ter participado dos cursos de formação sobre diversidade racial fizeram

referência a um espaço de tempo de quase 10 anos do curso realizado, logo quando a lei foi promulgada. Temas com tantas repercussões, que interferem diretamente na evasão escolar e desempenho do aluno ainda dependem de políticas de formação, como também dos interesses dos próprios professores.

Isto se dá devido à forte influência da cultura de dominação que passeia entre as orientações curriculares como também na formação acadêmica, ideológica e cultural dos professores. No estudo de Bosi (1992, p. 322) sobre culturas brasileiras o autor fala que :

A cultura escolar e a cultura para as massas são formações institucionalizadas pelo estado e pela empresa com o fim de transmitir conhecimento ou preencher horas de lazer de uma fração ponderável da população brasileira. São organizações modernas e complexas que administram a produção e circulação de bens simbólicos. O seu crescimento tem um relação direta como crescimento econômico do país: sua mentalidade básica, também.

A falta de interesse dos professores em procurar formação sobre conteúdos que geram conflitos na escola está relacionada com a formação cultural que ainda está sobre o limiar da escrita ocidentalizante, que estigmatiza a cultura popular - da qual a cultura negra faz parte - como fóssil correspondente a um estado de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento (BOSI, 1992, p. 323).

Portanto, os professores, ao buscarem referências teóricas para além dos conteúdos com o intuito de ampliar seus horizontes e, logo, os do alunos, iniciam, assim, uma ação libertadora, que, segundo Freire (1987, p.30).

Ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta porém não é uma doação de uma liderança, por mais intencionada que seja, lhe faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é a libertação dos homens e não de coisas. Por isto se não é auto libertação – ninguém se liberta sozinho, também não é a libertação de uns feita por outros.

Reconhecemos que ainda são poucos os cursos fornecidos pelas secretarias de educação, pelos programas de pós-graduação e de trabalhos científicos realizados com o enfoque em étnico-racial, gênero e classe, porém, avaliamos que não há outro caminho a não ser a formação continuada, crítica e histórica dos professores em relação a estes conteúdos. Isso, inicialmente, vai passar pelo interesse dos professores em tornarem suas aulas inclusivas, onde

possam discutir com tranquilidade e segurança o respeito às diferenças existenciais, os problemas sociais e econômicos que atingem a população negra com enfoque na relação dos oprimidos e opressores.

O quadro a seguir expressa a falta de orientações curriculares como também a falta de ferramenta materializada na disposição de cursos de formação para que os professores possam se instrumentalizar sobre os conteúdos desta pesquisa.

Quadro 4 - Currículo e Formação

Currículo	Orientação curricular	Formação
Coordenação pedagógica	“Essas orientações elas estão a lei né...e ta dentro d projeto político pedagógico também”.	“Todos necessários eu faço pesquisa proponho para o professore e esse professor propõe para os alunos”.
Direção	- A própria lei, os livros e os PCNs.	“Não mas fiz uma especialização em educação ambiental que trabalhou muito a questão do homem inserido no meio”.
Profa de língua Portuguesa	“Na faculdade na minha graduação eu fiz letras pela federal o currículo na época, na universidade federal de Goiás não contemplava esse tema, essa temática de étnico racial”.	“Bom até o momento eu ainda não tive condições de participar de cursos dos voltados para essa temática pela secretaria municipal de educação”.
Prof. Historia	“(…) a lei né, a lei... o projeto agente acaba que envolveu nisso daí, a busca da identidade que agente viu isso ai o próprio conteúdo curricular né”.	“Eu já participei de dois, dois que foi ministrado, quando saiu a lei teve um que eu participei”.
Profa Artes	“Tem uma lei que obriga esse trabalho só que a lei só tem o cumprimento de uma lei que para mim não é o essencial”.	“Eu fiz um curso no centro de formação que ajudou, na própria universidade também através de palestras que pode estar nos orientando nosso trabalho”.
Profa. Dança	“não até porque eu entrei agora então eu nunca participei não”.	“Eu acho que disponibiliza mas eu nunca tive acesso”.
Prof. Ed. Física	“Tem o PCN né, a orientação do currículo e agente coloca também no PPP o que cada professor vai fazer na sua área”.	“Já fizeram alguns cursos conosco quando a lei entrou em vigor eu não me lembro quando muito bem na época né”.

5. CONCLUSÃO

Quando nos dispusemos a estudar a questão racial com o recorte para as mulheres negras, sabíamos que não estávamos com uma tarefa fácil. Estudar o preconceito racial na sociedade brasileira é lidar com questões ainda não resolvidas, nem politicamente, nem economicamente. E quando identificamos uma realidade social que aglutina o preconceito racial e de gênero esta tarefa se torna ainda mais difícil.

Trazer esta discussão para o universo da escola é percorrer caminhos que, no geral, poucos têm disposição e interesse de fazer; uma discussão que não reafirme conceitos vivenciados na sociedade brasileira tais como o mito da democracia racial, miscigenação feliz e harmoniosa e até mesmo igualdade de direitos e oportunidades de gênero. Para percebermos que estas são invenções com o objetivo de silenciar, camuflar e até mesmo omitir uma realidade desagradável, não precisamos aprofundar no universo da escola, basta-nos observar a realidade que nos cerca. Não queremos dizer com isso que perceber as contradições sobre raça e gênero na escola foi uma tarefa fácil, mas, ela se tornou mais difícil pelo fato da construção cultural brasileira acerca deste tema ser tão enraizada a ponto destes passarem despercebidos no cotidiano escolar, assim como os problemas que os mesmo carregam.

O que nos motivou a fazer esta pesquisa foi a inquietação que as desigualdades sociais e econômicas nos causam vivenciadas pela população negra, em especial as mulheres negras, e como a escola lida com essa realidade. Em um âmbito geral, a escola vem cumprindo um papel que ainda está longe de fazer um debate que respeite a história cultural e material desta população, pois o preconceito racial e de gênero está presente de forma nociva na sociedade e no cotidiano escolar. Estas formas de discriminação e preconceito, infelizmente, corroboram para a evasão escolar, baixo rendimento e problemas de aceitação do seu próprio corpo por parte de alunos e alunas negras.

Portanto, se os índices sociais e econômicos nos mostram que a miséria brasileira tem gênero e etnia/raça, nos perguntamos o que a escola pública, enquanto instituição com potencial formador e transformador, vem

fazendo para lidar com esta realidade que oprime, discrimina e exclui diversas alunas no cotidiano escolar?

Um das formas que identificamos para o estudo dos temas de raça e gênero na escola foi por meio do currículo, pois percebemos que, além de ser uma orientação para a prática pedagógica ou um caminho a ser percorrido pedagogicamente, ele expressa também os interesses e objetivos do Estado para a educação. Pensando nisso, o currículo se torna um campo de disputa pelos conhecimentos que devem e que não devem ser ensinados aos alunos e alunas. O currículo também é uma expressão do tipo de sujeito que a sociedade quer formar, pois é por meio da seleção de conteúdos que identificamos os conhecimentos que são prioritários e os que são secundários ou até mesmo nem são considerados para a formação dos sujeitos.

Pensando que o papel do currículo é de desenvolver a capacidade intelectual do aluno por meio do conhecimento sistematizado (RODRIGUES, 2011), nos propomos a estudar “Raça e Gênero no Currículo de Educação Física” com o objetivo geral de identificar e compreender os desafios e as ações de superação em relação às barreiras étnicas/raciais e de gênero no currículo da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Através de estudos realizados por diversos pesquisadores sobre os temas em questão, identificamos que estes, de forma geral, não compõem os conteúdos considerados fundamentais para a formação dos alunos e, pensando nisso, resolvemos percorrer o caminho inverso. Procuramos a SME com o objetivo de encontrar alguma escola da rede que realizasse trabalhos ou projetos que abordassem as temáticas de raça e de gênero e, então, fomos encaminhados para esta escola.

Os objetivos específicos identificar quais são as barreiras e os desafios étnico-raciais e de gênero no currículo da escola, compreendendo como se constroem as ações de superação de tais desafios, identificando como acontece a aplicabilidade da lei nº 10.639/03, e, por fim, compreender a contribuição da Educação Física no debate de raça e gênero na escola.

No ano de 2010, a escola esteve diante de um grande desafio: trabalhar o PPP com o tema “Tecendo Relações em Busca de Nossa Identidade: Africanidades”. Neste ano, a escola esteve envolvida em vários projetos, em todas as disciplinas, com a questão da cultura africana. Segundo relatos

(professores, diretora e coordenadoras), foi um momento muito rico e colaborativo, sendo que a motivação para a realização deste tema para o PPP surgiu dos próprios alunos e também pela necessidade que a escola percebeu quanto às atitudes de preconceito e discriminação no cotidiano escolar. Porém, apesar da escola ter feito um excelente trabalho durante todo o ano letivo, com a saída de alguns professores da unidade e da falta de interesses de outros em continuar com o projeto, estas temáticas continuam sendo trabalhadas, mas com um número reduzido de docentes.

Ao analisarmos o PPP da escola, tivemos uma boa surpresa nos planos de ensino e planos de ações, pois a questão racial está presente em conteúdos de várias disciplinas; Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes. Queremos aqui resalvar que estes conteúdos não estão presentes somente em apontamentos, citações de momentos históricos ou até mesmo em datas comemorativas, mas compõem o currículo da escola de forma a resgatar a história e a identidade da cultura Africana através da valorização das diferentes formas de resistência dos negros escravizados, as leituras de leis abolicionistas, análises críticas do processo de colonização da África, o estudo histórico dos africanos e seus descendentes na história material e imaterial do Brasil, dentre outros conteúdos, o que avaliamos ser extremamente avançado para o processo de conscientização da formação do povo e da cultura brasileira.

Já sobre a questão de gênero, identificamos no PPP que apenas a professora de Educação Artística do noturno trabalha, na forma de conteúdos, a questão da mulher. Mesmo sendo apenas uma professora a identificar a importância deste debate avaliamos também de maneira qualitativa a forma que a mesma aborda este tema, levando os alunos a refletirem sobre o mundo do trabalho, identificando os papéis sociais de homens e mulheres e realizando trabalhos que abordam as memórias femininas através das cantigas e versos, identificando a mulher neste contexto.

Quanto a análise dos documentos emitidos pela SME: Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia (2009), Projeto Político Pedagógico do Município (2012) e a resolução – CME nº 119, de 25 de junho de 2008, encontramos o reconhecimento das diversidades culturais e diferenças existenciais onde entende-se o aluno a partir das fases de desenvolvimento,

considerando os aspectos sociais, biológicos e culturais objetivando a formação humana. Mas, analisamos que estas discussões ainda são superficiais, pois não foram encontradas ações pedagógicas no combate ao preconceito racial e de gênero, pois, mesmo que a SME oriente a implementação da Lei nº 10.639/03 e reconheça a importância dos temas transversais dos PCNs, onde podemos localizar o debate de gênero, é necessário que, na orientação curricular elaborada pela SME, também haja compromisso político e social com os problemas que afetam a vida dos alunos e alunas, orientando, também, através do currículo, caminhos para que os professores tenham condições de elaborar projetos que trabalhem estes conteúdos de forma crítica e transformadora.

Apesar de termos encontrado no PPP da escola uma realidade diferenciada qualitativamente com o trabalho de diversidade racial e de gênero, quando fizemos as entrevistas, identificamos três pontos fundamentais que refletem diretamente na prática pedagógica dos professores. O primeiro deles foi a dificuldade de compreensão sobre a educação étnico racial e sua importância enquanto conteúdo. A presença do mito da democracia racial existente no Brasil ainda se encontra com predominância nas entrevistas, ao mesmo tempo em que levantam a bandeira da igualdade racial de um lado, por outro, os índices sociais demonstram que os preconceitos se mantêm intocáveis dentro da estrutura política e econômica.

Outro impasse que percebemos é a questão da formação. Os professores que citaram terem feito algum curso sobre diversidade racial, o fizeram há quase 10 anos, logo após a implementação da lei nº 10.639/03. Avaliamos como um ponto problemático, primeiro porque a formação é fundamental para a mediação desse conhecimento, principalmente para esse conteúdo, que se apresenta nos currículos de graduação e nos cursos de formação ainda de forma débil. E, segundo, é que temos conhecimento de que a SME oferece cursos de formação e grupos de estudos na área de diversidade racial, porém ainda parte do interesse dos professores em trabalhar para buscar uma melhor capacitação.

Ainda sobre a formação dos professores, a sua ausência não está relacionada somente à falta de interesse, mas às condições oferecidas pela SME em realizar esta formação, como, por exemplo, é necessário que haja

incentivo financeiro, saídas organizadas de forma a não prejudicar nem financeiramente nem pedagogicamente a escola e o professor, ou até mesmo levar à escola oficinas, minicursos, nos horários de funcionamento normal. Ainda falta interesse do professor mas de outro lado o sistema de trabalho não proporciona condições estruturais, acadêmicas e financeiras para que esta formação ocorra.

Tanto nas entrevistas quanto nos documentos a questão de gênero ainda é um desafio para escola. Notamos a ausência do debate social e político sobre a questão das mulheres, mesmo constatando que a violência física e simbólica praticadas contra as mulheres ainda sejam gritantes, a discriminação e as situações de constrangimentos pelo fato de serem mulheres sejam cotidianos. Então nos perguntamos: o que falta para a educação, uma profissão predominantemente feminina, começar a abordar esse tema de forma a combater e formar sujeitos que não só respeitem as diferenças, mas entendam que, tanto homens quanto mulheres, são sujeitos sociais e capazes de transformar sua realidade em benefício coletivo de direitos e oportunidades iguais.

As categorias teóricas que encontramos no decorrer da pesquisa, em alguns momentos, se confundem com categorias da prática nos argumentos dos professores, com a realidade que encontramos, ou seja, as teorias raciais que se apresentaram em um dado momento da história brasileira para camuflar as desigualdades raciais se apresentaram na escola como intervenção para explicar os conflitos referentes ao racismo entre os alunos.

Estas categorias são:

- Miscigenação racial
- Igualdade racial
- Mito da Democracia Racial

Sobre as categorias da prática que identificamos, estão diretamente relacionadas ao gênero e à raça: o *silenciamento* sobre a questão do gênero nas práticas curriculares, na seleção de conteúdos e na formação do professores. Outra categoria da prática que identificamos é a questão *estética* das alunas negras, que foram citadas pelos professores enquanto particularidades das alunas, onde, segundo os professores, elas se esforçam

para acompanhar o padrão de beleza disseminado pelos grandes meios de comunicação de massa.

Outras categorias que também se apresentam, ora na teoria, ora na prática, estão relacionadas com a motivação da elaboração desta pesquisa que são a presença e o reconhecimento do racismo e do machismo na escola. De forma mais resumida, as categorias da prática que encontramos são:

- Silenciamento do gênero
- Estética / Empoderamento
- Racismo
- Machismo

A escola, juntamente com o grupo gestor e professores, tem desempenhado um importante papel na implementação da lei nº 10.639/03. Apesar da notável insegurança no trato pedagógico com os temas de raça e de gênero consideramos que a instituição está realizando um papel fundamental na desconstrução de preconceitos raciais, na formação da identidade e desvelamento da cultura africana como componente curricular e de formação do povo brasileiro. Porém, mesmo com esse trabalho que tem o apoio e a orientação da coordenação pedagógica, notamos que a área da educação física ainda está distante desse debate.

Nas entrevistas, notamos que os professores desta área fazem o diálogo sobre machismo, preconceito racial com os alunos quando necessário, quando ocorre alguma situação nas aulas, e consideramos uma atitude extremamente avançada e louvável, mas não identificamos, através do currículo da escola e da orientação curricular da SME, iniciativas na forma de conteúdos e ações que trabalhassem diretamente com os temas da pesquisa, envolvendo a área de Educação Física. Ou seja, a Educação Física tem muito a contribuir com a implementação da lei nº 10.639/03, através das manifestações da cultura corporal que abordam estes temas como a capoeira, as danças africanas, jogos e brincadeiras e demais manifestações culturais da população negra. Mas notamos que este debate na escola pesquisada ainda é um campo a ser construído.

Os caminhos que percorremos nesta pesquisa nos levaram a fazer outros questionamentos, sobre o quanto é fundamental a formação para o trabalho com estes temas, sobre as dificuldades que a escola enfrenta em

travar este debate de forma esclarecedora e desmistificada e o que leva os professores a se interessarem por estes temas que ainda são carregados de desigualdades e preconceitos. Esperamos que este estudo tenha contribuído não para mostrar o quanto débil se apresentam estes temas nas propostas curriculares e nas ações pedagógicas, mas longe de esgotar o debate, tentar mostrar que o caminho a ser percorrido ainda é longo, terá muito obstáculos até chegarmos a uma educação que seja de fato libertadora das amarras de um passado de escravidão e de opressão da mulheres brasileiras.

REFERÊNCIAS

A IMPLEMENTAÇÃO da LDB alterada pela lei 10.639/2003 na educação básica. **Ação Educativa**, 7 nov. 2012. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1644>>. Acesso em 27 jan. 2013

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, ed. 2006.

_____. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 16, jan./abr., 2001.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros curriculares Nacionais. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10639.htm>>. Acesso em 24 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério Da Educação. **Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. Coleção Magistério 3º grau – Formação do Professor. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

DIEESE. **Anuário das mulheres brasileiras**. São Paulo: DIEESE, 2011

FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 393 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIROUX, H. A. Por uma Pedagogia e Política da Branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul., 1999

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal**. Goiânia: SME, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano**. Goiânia: SME, 2009.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como**

fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série. 1985, 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONZALEZ, L.. A Mulher Negra na Sociedade Brasileira: uma abordagem político-econômica. In: LUZ, M. T. (Org.). **O lugar da Mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual.** Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 87-106

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs). **Indagações sobre o Currículo: diversidade e Currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

_____. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 6-7, p.67-82, 1996

_____. Relações étnico-raciais, educação e a descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 21, p. 40-48, set./dez., 2002.

MESSIAS, M. **A Importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de Educação Física escolar a partir do conteúdo capoeira.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

ARAÚJO, M. L de; MOLINA NETO, V. “ESSANEGRANÃO!” A Prática Política Pedagógica de uma Professora Negra em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 203-225, jan., 2008.

NOGUEIRA, C. M.. As **relações Sociais de Gênero no Trabalho e na Produção**. **Aurora**, v. 4, n. 6, p. 59-62, ago., 2010.

_____. **A Feminização do Mundo do Trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2004.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**: análise preliminar dos dados. 3. ed. Brasília, 2008.

RODRIGUES, A. T. **Currículo e Práticas Escolares**. Licenciatura em Educação Física v.2 BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior. Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Educação Física – UFG/FEF/CIAR;FUNAPE,2011.

RODRIGUES, C. S.; PRADO, M. A. M. Movimento de mulheres Negras: Trajetória e articulações com o estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 445-456, set./dez., 2010.

SAFFIOTI, H. I. B, Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **Série Estudos e Ensaios**, jun., 2009.

SILVA, P. V, B. O silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso racista brasileiro, **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 110-129, jan./abr., 2012.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

TAFFAREL, C. Z. Capoeira e Projeto Histórico. **Rascunho Digital**, Salvador, 2004. Disponível em <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=304>>. Acesso em: 15/02/2013

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: _____. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Perspectivas para a formação do professor hoje**. Anais do XI ENDIPE:Goiânia, 2002.

VIANNA, O. **Evolução do Povo Brasileiro**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933.

_____. **Raça e Assimilação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

VIDEIRA, P. L. Criança Negra e Discriminação Étnica na Escola e Movimentos pela Educação Popular. **Padê**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 89-111, jul./dez., 2007.

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

Anexo A - Entrevistas

Entrevista com Coordenadora Pedagógica do Turno Integral:

1 - Você já lidou com alguma situação de preconceito no cotidiano escolar entre os alunos? E entre os professores? Qual sua intervenção?

R - Sim, entre os alunos e alunas, entre os professores não. Mostrar que ninguém é igual a ninguém... graças a Deus, nós somos diferentes e devemos nos respeitar.

2- O que você entende por educação étnico-racial?

R- Resgatar a minha própria identidade, a nossa própria identidade, fala da minha própria identidade.

3- Você entende que existe alguma particularidade sobre as alunas negras? Quais? Por que?

R- Sim, em algumas situações. Por exemplo, a própria aceitação do cabelo, a própria aceitação da cor da pele, quando você as aborda elas falam que são morenas. Então a gente faz todo um trabalho para essa aceitação delas, né... busca pela identidade delas.

4- Você trabalha nas suas aulas questões sobre diversidade racial e relações de gênero? Como?

R- Na verdade, como coordenadora, nós trazemos os temas, estudamos com os professores os temas, produzimos oficinas de professor para professor. Depois essa oficina é reproduzida com o aluno justamente para trabalhar essa diversidade. Não é o fato de você ter um olho mais puxadinho, um olho mais, né, acentuado, que você vai... é a sua identificação, então a gente trabalha é o respeito, as relações humanas. O respeito à carga genética... todos nós possuímos a carga genética não só do negro, mas do indígena também.

5-Você acha que é importante trabalhar com o conteúdo étnico-racial e de gênero? Por quê?

R- Eu acho que ele é tema transversal e hoje ele é importantíssimo, porque principalmente a questão de gênero; a mulher hoje, ela tem que ser respeitada e ela é capaz de fazer tanto quanto o homem. Infelizmente as mães educam os filhos com muita... é... discriminação em relação às possibilidades da mulher e quem faz isso somos nos mesmo, né, então existe isso ainda e a escola trabalha o quê? Que somos capazes que todos são iguais [...] a própria sanidade do menino é a mesma da menina, são diferentes em alguns aspectos que a mulher é mais atenciosa em alguns ponto o homem ele é mais atirados em alguns adjetivos, mas isso são qualidades que algumas meninas também possuem.

6- Qual a orientação curricular que você segue ao trabalhar a questão étnico-racial e de gênero?

R- Essas orientações elas estão na lei, né...e tá dentro do projeto político pedagógico também.

7- Você participa dos cursos de formação sobre as relações étnico-raciais que a Secretaria Municipal de Educação ministra? Por que?

R- Na secretaria eu não participei, mas participei de uma do MEC né, que foi plenamente positivo. Então da secretaria eu não participei, assim que surgiu a lei o MEC fez um curso e eu participei.

8- A escola disponibiliza material sobre a temática de raça e de gênero?

R- Todos necessários eu faço pesquisa proponho para o professore e esse professor propõe para os alunos.

Entrevista com Professora de Artes:

1 - Você já lidou com alguma situação de preconceito no cotidiano escolar entre os alunos? E entre os professores? Qual sua intervenção?

R- Entre os alunos várias vezes, entre os professores não. No momento, os meninos sempre têm uma forma pejorativa de chamar um ao outro, de lidar com o outro, de falar do outro. É nesse momento que a gente interfere de forma positiva, tanto que o projeto africanidade surgiu dessa necessidade. Essas situações estavam muito gritantes, muito fortes, e aí a gente decidiu elaborar um projeto que a gente pudesse minimizar as situações.

2- O que você entende por educação étnico-racial?

R- É respeito às diversidades de todos, o respeito a todas as formas presentes na escola, no convívio diário nosso, então é o respeito. A minha parte principal sobre as etnias é o respeito às diferenças.

3- Você entende que existe alguma particularidade sobre as alunas negras? Quais? Por que?

R- Não, alguns anos atrás a gente percebia isso, se sentia menos talvez, a autoestima um pouco mais baixa, algumas coisas, quando a gente a desenvolver esse projeto africanidade e até a partir do momento que a gente trabalha alguns personagens na escola, a gente percebe que a autoestima melhora, a forma delas se comportarem, se vestirem, se mostrarem, e ela muda, então nesse sentido acho que há uma mudança positiva.

4- Você trabalha nas suas aulas questões sobre diversidade racial e relações de gênero? Como?

R- Então, a gente desenvolve projeto para que a gente possa buscar referências positivas e que a gente possa mostrar que todos nós somos diferentes, ninguém é igual a ninguém, então, a partir da diferença, a gente vai buscar esses direitos são iguais.

5-Você acha que é importante trabalhar com o conteúdo étnico-racial e de gênero? Por que?

R- Totalmente! Porque, a partir do momento que a gente coloca essa temática em discussão, a gente acaba percebendo que cada um pode contribuir com ela. A gente vai percebendo o quanto ela é ainda, na nossa sociedade, mascarada, né. A gente ainda encontra tantas formas de colocar a pessoa como menos como menor, porque ela tem uma cor, porque ela tem uma coisa diferente da outra. Essas relações são importantes, elas necessitam ser trabalhadas porque se elas não forem trabalhadas elas não vão ser mudadas nunca.

6- Qual a orientação curricular que você segue ao trabalhar a questão étnico racial e de gênero?

R- Assim tem a lei que nós somos obrigados... tem uma lei que obriga esse trabalho, só que a lei só tem o cumprimento de uma lei, que para mim não é o essencial. O essencial não é trabalhar porque é uma lei, mas porque ela faz parte da diversidade da escola. Outras coisas que a gente segue são essas

coisas que nós produzimos na escola produzido pela sociedade. e isso é preciso, sim, não porque é obrigado, eu não gosto dessa coisa de ser obrigado, porque são coisas que permeiam o cotidiano escolar.

7- Você participa dos cursos de formação sobre as relações étnico-raciais que a Secretaria Municipal de Educação ministra? Por quê?

R- Sim, a gente participa de cursos, a gente vai a cursos, a gente participa de palestra que vão nos ajudando. O próprio centro de formação... eu fiz um curso no centro de formação que ajudou, na própria universidade também através de palestras que podem estar nos orientando no nosso trabalho.

8- A escola disponibiliza material sobre a temática de raça e de gênero?

R- Sim, nós temos na escola um acervo e também a gente socializa materiais, cada um vai fazendo sua pesquisa e vai trazendo. Com o projeto isso foi interessante, acho que já faz alguns anos que ele aconteceu, mas nós produzimos algum material. O material tem na escola, a gente tem material pessoal também. E esse material é socializado entre os professores, porque é uma fonte de pesquisa, porque você sabe que nem sempre é fácil encontrar esse tipo de material. A gente tem que sair, tem que fazer pesquisa, apesar de que hoje já tem uma gama maior, a gente não pode dizer que não existe, mas que era uma desculpa que ainda era dada, mas hoje ela já existe então a gente tem que buscar.

Professor de Educação Física

1 - Você já lidou com alguma situação de preconceito no cotidiano escolar entre os alunos? E entre os professores? Qual sua intervenção?

R- Sim, essa é uma questão que a gente vê principalmente no início do ano, quando os alunos de diferentes regiões se encontram e vem de diferentes níveis socioeconômico, se encontram dentro da escola, dentro do mesmo espaço, a gente sempre tem que estar atento para fazer algum tipo de intervenção nesse sentido, porque, às vezes, tem a mesma cor, tem a mesma raça e não se entende. Sobre machismo, a gente, você vê direto, é a coisa mais comum, a gente ouve que a mulher tem é que tá lavando prato e cozinhando, coisa de mocinha né, então a gente vê muito esse tipo de comportamento, principalmente em exercícios físicos, 'ah, não vou fazer isso, não, isso é coisa de viado, isso é coisa de mulher', eu digo 'uai, eu não sabia

que tinha exercício específico para gênero', assim, não isso. Entre os professores eu nunca presenciei isso entre o grupo de trabalho nosso aqui não. A intervenção é mostrar que primeiro a gente tem que respeitar a raça humana, homem e mulher, o homossexual ele carrega essa situação, é uma situação dele, então a gente tem que respeitar ele como ser humano, ele tem que ser respeitado tem que ser amado.

2- O que você entende por educação étnico-racial?

R- O que eu entendo de educação étnico-racial é que nos temos que observar, eu sou branco vermelho, mas a minha avó era afrodescendente, entre meus irmãos, três irmãos têm a cor branca devido ao meu avô que era português, já meus outros irmãos a pele era mais morena, são pessoas da mesma família e... meu pai e minha mãe... casaram com dois irmãos, casaram com duas irmãs da mesma família e, só para você ver, dentro dessa mesma característica, os meus primos do lado do meu tio, que era negão, eles têm filhos brancos e tem filhos negros também. Então eu vejo que a questão étnico-racial, no nosso país, ninguém pode falar mal nem de raça nenhuma e nem de índio porque todos nós temos... se for analisar isso aí... porque eu vi um pesquisador, se não me engano ele é mineiro, ele mostrando de falar de raça brasileira porque a miscigenação é tão grande senão me engano o neguinho da beija flor, se não engano... eu vi a reportagem, ele tinha quase cinquenta por cento de gene da raça branca, e outras pessoas que mostravam a coloração da pele né branca como branco no seu documento é... de quase cinquenta por cento da raça branca, trinta ou mais por cento de índio. Então, dentro do nosso país, nós não podemos usar essa situação como o mundo lá fora tenta ver isso aí, né. E isso eu sempre tento explicar para as pessoas que isso aí veio do que, né, do darwinismo social, que a França e outros países que colonizou outros países como os Estados Unidos, mandou e desmandou na Índia na África e outros países, então eles usavam essa situação do darwinismo social, da raça pura, da valorização do deles só eles tinham conhecimento, tinham inteligência, competência e as outras pessoas que não tinham a mesma coloração da pele da deles e o mesmo biótipo não tinha a mesma competência e hoje a ciência, o mundo, mostra que isso aí foi a maior aberração que o mundo mostra até hoje, na África do sul também.

3- Você entende que existe alguma particularidade sobre as alunas negras? Quais? Por quê?

R- Tem que ver, assim, inicialmente, quando elas chegam aqui na escola, às vezes ela chega assim, com... vamos dizer, assim, que o meio social nosso ainda é bairrista, a sociedade... A gente sabe disso, que aquele que tem poder econômico às vezes ele tem descendência do afrodescendente clareia a pele, por quê, por causa da situação econômica, e às vezes a pessoa já vem maltratada na própria família, que às vezes ele tem irmão que é mais claro a pele, e às vezes ele já vem com essa carga, vem da região norte-nordeste do país, ou desses rincões ao do nosso país, no interior da cidade de Goiás do meio rural onde as pessoas não respeita você sabe que não respeita, tem que ver que eles trazem uma carga assim, são muito fechados mas a partir do momento que ele você que nós temos um tratamento de respeito com todos, os professores primam por isso, os funcionários primam por isso e valorizar e respeitar esse aluno aí quê que acontece, tem que ver que eles são muito fechados nesse sentido sim, principalmente inicialmente as meninas só quer usar chapinha, não quer ter o cabelo né, ruim, mas a partir do momento que nós vamos mostrando para ele que ele tem que ser ele, tem que valorizar ele a pessoa dele, e exigir respeito da pessoa dele que ele tem direito de ser respeitado, quer dizer, essa convivência vai mudando, né. Quando ele sai lá no nono ano, como diz, ele sai com a personalidade dele firme né. Com o pensamento de eu tenho o direito de ser o que sou e as pessoas tem me respeitar minha opinião e a minha maneira de ser.

4- Você trabalha nas suas aulas questões sobre diversidade racial e relações de gênero ? Como?

R- Trabalhamos, isso a gente trabalho no que? No nosso cotidiano no nosso dia-a-dia. Trabalhamos também de outra forma, como forma de oficina. Por exemplo, no próximo semestre a gente já vai começar a trabalhar a questão étnico-racial, Trabalhamos o índio né nesse bimestre, a questão do índio desde o descobrimento sobre o índio, da criação dos sistemas de proteção do índio desde de 1990 pra cá e depois a FUNAI até o índio de hoje. Isso foi no período matutino, no vespertino, os professores já estão começando a trabalhar o português na Europa, depois vamos entrar no português aqui no Brasil e a questão da escravatura no Brasil vai trabalhar também e eu trabalho também

com... como nossos alunos a questão do darwinismo social mostrando para eles que isso não foi aplicado também só com a questão do negro porque na África eles não conseguiram o domínio total pela questão do clima, porque eles conseguiam escapar pro deserto. Lá no deserto eles, as doenças deles mataram os europeus aqui no nosso país as doenças dos portugueses que mataram os índios e os negros devidos as doenças né. A gente mostra isso aí, da valorização pessoal, da valorização do ser humano, do respeito que você tem que ter pelo ser humano que ninguém é melhor que ninguém, porque não é a cor da pele que faz a atitude. A gente vê isso, a gente vê na televisão, 'ah, era um negro que tava roubando, será que deu condição social para esse negro pegar e ser alguém, deu educação de qualidade? Aí se tu analisar os que tão roubando no poder que tá ficando bilionário aí, né, de carteirinha que cor que é a pele dele? Então, que dizer a gente trabalha mostrando essa questão do darwinismo social, porque no nosso país ela é uma questão velada, mas ela ainda é aplicada em muitas sociedades ela é aplicada.

5-Você acha que é importante trabalhar com o conteúdo étnico-racial e de gênero? Por que?

R- Sim, porque se ele não aprender de onde veio, porque que ele tem aquela cor de pele, porque ele tem aqueles hábitos, aquelas atitudes que ele carrega naquela carga genética dele ele vai aprender aonde? Eu sempre falo para os alunos o local da gente vê acertar ou errar é aqui na escola. O mundo lá fora eles ensinam a você só a errar seja branco, seja negro, seja pardo, seja índio, seja o que for, não ensina, ou seja, lá é destruição, aqui, ensina a se valorizar você ser gente você ser, ser humano.

6- Qual a orientação curricular que você segue ao trabalhar a questão étnico-racial e de gênero?

R- Tem o PCN, né, a orientação do currículo, e a gente coloca também no PPP o que cada professor vai fazer na sua área, então eu gosto de trabalhar muito com ele a questão do darwinismo social mostrar essa questão de desvalorização que desde lá de traz da maneira de pensar que vem desde lá dos europeus em relação ao resto do mundo, e também eu trabalho com eles a questão, vamos dizer, é... dos nossos atletas, dentro do esporte dentro da educação física a questão de gênero dentro do esporte, porque muitas vezes as pessoas ficam chamando eles de macaco, disso e daquilo, mas na mesma

ora eles pagam para assistir o espetáculo. Aqui a estrela não é quem tá lá fora ou quem tá na arquibancada, que nem os neonazistas como eu vi na televisão passou essa semana que foi preso né, matando morador de rua porque é negro porque ele é raça superior, superior em que? Superior em idiotice? Então tem que isso aí né a questão da valorização do ser humano.

7- Você participa dos cursos de formação sobre as relações étnico-raciais que a Secretaria Municipal de Educação ministra? Por que?

R- Já fizeram alguns cursos conosco quando a lei entrou em vigor eu não me lembro quando... muito bem na época, né, desse período, mas os professores que basicamente de história que é responsável para trabalhar essa questão, quando ele participa desse curso ele passa para nós, mas dentro do próprio PPP um trabalha a questão geral que é a professora de história que vai fazer geral em todas as áreas e depois nós vamos fazer as oficinas com o alunos, e posteriormente cada professor vai trabalhar dentro do seu conteúdo essa questão. Então fica bem explicado bem explanado isso aí.

8- A escola disponibiliza material sobre a temática de raça e de gênero?

R- Tem. Na biblioteca têm alguns livros, assim, têm os PCNs e também tem a pesquisa dentro da internet para fortalece isso aí. A escola tem assinatura que o próprio governo federal manda. Então a escola é... a.... tem esse material mínimo mas tem.

Entrevista com a professora de história

1 - Você já lidou com alguma situação de preconceito no cotidiano escolar entre os alunos? E entre os professores? Qual sua intervenção?

R- Já. De preconceito já, as vezes assim é... mas o que hoje em dias as pessoas estão chamando de bulling, chama eles assim pejorativamente por apelidos né, ou faz algum tipo de gracejo em relação a esta condição, é coisa assim que a gente observa e que parece, assim, até coisa corriqueira, sem uma demissão né do tão fazendo, o outro que começa a perceber que aquilo é negativo aí ele reage. Então a gente coloca que... tenta mostrar para ele a questão da igualdade e a história tem condição de trabalhar isso em muitos momentos, mas você vê que na hora da raiva mesmo estas questões não são assim, não ficam bem definidas. Entre os professores não, pelo menos aqui nessa escola e outras escolas que eu já trabalhei não tinha isso, não. A gente

percebe que tem um respeito. Talvez a gente perceba, assim, veladamente a gente pode até perceber né... eu já trabalhei em outras escolas e nunca vi isso, não. A gente percebe que há um respeito que há humanidade, uma troca. Eu nunca percebi isso, não, em nenhum dos casos de preconceito nem de cor nem de gênero.

2- O que você entende por educação étnico-racial?

R- O quê que eu entendo? Bom, eu acho que trabalhar essa diversidade é perceber que nós não somos únicos né, feitos em fôrma, mas que existe uma grande pluralidade entre a gente, o brasileiro de maneira geral. Eu nem trabalho mais, principalmente, depois da lei, mesmo antes também eu nem trabalho essa diferenciação, eu coloco como igual como ser humano né, eu faço essa diferenciação né... quando tento, trabalho o negro e... a parte lá da colonização, eu coloco assim como um trabalhador, a contribuição que ele deu o papel que ele exercer na cultura, da mesma forma o índio, o imigrante, eu sempre coloco a contribuição que ele deu para nossa cultura, sem colocar em primeiro lugar essa questão da cor da pele das diferenciações.

3- Você entende que existe alguma particularidade sobre as alunas negras? Quais? Por que?

R- Não, claramente não... essa faixa etária eles ainda estão naquela da descoberta, não tem muito assim arraigado essa questão do preconceito do ser diferente, pelo menos nas turmas que trabalho, porque a gente trabalha com crianças até quatorze do ensino fundamental, eu não percebo muito isso não. Talvez com aquela história, com a questão do padrão de beleza né a gente sente assim... né... mas não é demais... coisa que a gente tem que intervir. É também não são muitas aqui...

4- Você trabalha nas suas aulas questões sobre diversidade racial e relações de gênero ? Como?

R- Eu trabalho mais a diversidade racial, não assim como eu falei não mostrando isso, mais assim mostrando a contribuição dos negros dos índios na história da nossa formação cultural, certo? Mostrando mais a contribuição cultural mesmo, na alimentação, no trabalho né, mostro a luta que foi e a resistência também que os próprios tivesse em sua própria condição de escravo de afrodescendente também. Eu nunca chego nessa parte da história dessa parte assim mais atual, a dificuldade que os alunos têm de

conhecimento a gente não chega nessa parte, acaba sendo mais para o ensino médio que vai trabalhar com essa parte mais atual. Mas a gente quase só cita né, mas mostra assim a importância, com o livros que eu trabalho sempre começa, com relação aos negros, aqueles que conseguiram se destacar e com isso a gente resgata mais o passado. Não é muito.... a gente não trabalha muito essa questão atual, pelo menos eu não tenho essa condição de ver isso, porque eu tenho que resgatar, sabe como é que é né. Já o homossexualismo, essa parte realmente eu não entro. Já sobre a relação dos meninos e das meninas eu não tive situação em que eu tive que trabalhar essa questão, agora essa escola é uma escola predominantemente masculina, ela tem mais meninos do que meninas não sei se é porque é uma escola de tempo integral atualmente você vê nas salas que tem mais meninos do que meninas. Aí agente tenta colocar para eles ela também é uma colega que não é só uma.... né... que existe uma igualdade, é aquilo também que eu falei no começo, da questão individual do ser humano.

5-Você acha que é importante trabalhar com o conteúdo étnico-racial e de gênero? Por que?

R- Eu acho que é, porque cada vez mais a gente tem que valorizar o ser humano né, então eu acho que você não pode ficar dando preferência um ao outro trato como iguais com os mesmo direitos. A história permite muito isso né, da gente trabalhar a questão do direito no passado, mas indiretamente jogando para o tempo atual. Eu acho importantíssimo, NE, eu acho que a primeira coisa é essa questão da valorização de ser humano das potencialidades da criatividade, valor humano para mim é fundamental, então, e nisso eu tenho que mostrar que nós somos iguais; eu não posso que um é melhor que o outro. Uma que a gente não trabalha mais a questão do líder né, do herói, eu acho que é a contribuição humana, quando eu falei, disse né eu to mostrando, mesmo que indiretamente, que é importante todos, que todos trabalharam e trabalham que fizeram para humanidade.

6- Você participa dos cursos de formação sobre as relações étnicos raciais que a Secretaria Municipal de Educação ministra? Por que?

R- Eu já participei de dois, dois que foi ministrado, quando saiu a lei teve um que eu participei. Foi bom, foi proveitoso, a gente identificou muita coisa, para a gente sabe, foi ótimo. Eu não me lembro, minha memória não é muito legal,

mas eu lembro que eu fiz dois quase em seguida, foi até a professora Zita, ali, que participou sobre a cultura, sobre as leis, sobre a contribuição, até a Célia, que nós fizemos juntas, a professora de artes. Eu fiz um outro também... agora ultimamente, eu não sei... também porque nos últimos anos não teve nada.

7- A escola disponibiliza material sobre a temática de raça e de gênero?

R- Esse curso que a gente fez, esse primeiro, a escola mandou uma literatura extensa pra gente, tanto para o professor como também para a biblioteca da escola e aí a gente fez o projeto, a gente teve condição de ter o material.

8- Qual a orientação curricular que você segue ao trabalhar a questão étnico-racial e de gênero?

R- A lei né, a lei... o projeto a gente acaba que envolveu nisso daí, a busca da identidade que a gente viu isso aí no próprio conteúdo curricular né, história não tem como você fugir dessas questões, então a lei, não só porque obrigou, mas a gente começou a dar um valor maior a partir daí, porque o próprio livro didático já tinha disso, os objetivos também que a prefeitura passou também falavam; então a gente continuou, aprofundou mais.

Entrevista com a professora de dança

1 - Você já lidou com alguma situação de preconceito no cotidiano escolar entre os alunos? E entre os professores? Qual sua intervenção?

R- Olha, entre os alunos não, agora entre os professores já, eu tenho que falar só daqui ou de outros lugares também? (**Pode ficar a vontade**) como eu trabalho com balé e jazz, que são geralmente meninos que dançam, eles não são bem aceitos pela sociedade, as meninas, tudo bem, é comum, já os meninos, “ah, você dança balé dança, você dança jazz, não só pode dançar hip hop”. Então, é um preconceito de gênero. No caso, eu não pude interferir, porque era meu colega de grupo, eu não agia como professora, eu agia como uma colega, porque tinha uma professora para lidar com essa situação. O máximo que a gente consegue explicar é que bailarino também dança, da história como que surgiu que antigamente quem dançava era os homens, os homens faziam o papel das mulheres porque as meninas não dançavam, entendeu? Daí a gente então explicar “nossa pensei que dança era só meninas, sempre foi só meninas”, a gente levou mais pra esse lado, explicando um pouquinho, mas eu não estava no papel de professora.

2- O que você entende por educação étnico-racial?

R- eu acho que educação étnico racial é você lidar com essa questão né de... por exemplo, as pessoas não estão acostumadas, as meninas de cor, né, tem o pardo, tem o branco, já aconteceu comigo, porque eu sou mais branquinha, isso é menos comum né, eu acho que é isso, eu posso estar errada... De chegar, "nossa mas você é branco, nossa branco cheira mal" entendeu, então a gente tá acostumado ao inverso, né... "tia, mas branco cheira mal, olha o tanto que ele tá suando", então, eu não sei se eu entendo bem o que é étnico-racial.

3- Você entende que existe alguma particularidade sobre as alunas negras? Quais? Por que?

R- Eu não acredito que seja uma particularidade, não apesar de trabalhar e ter meninas que já dançaram comigo, não como aluna, eu que tive foi uma surpresa com o pessoal que é negro, que geralmente eles são mais rígidos na flexibilidade e tudo mais, mais as que eu conheço tem excesso de flexibilidade, então eu surpreendi mais com essa questão mesmo, porque geralmente por causa das fibras musculares tem essa tendência a ter essa rigidez já elas não... mas essa questão de preconceito aqui no nosso país já tá bem... menos...

4- Você trabalha nas suas aulas questões sobre diversidade racial e relações de gênero ? Como?

R- Olha, eu trabalho tanto na prática quanto na teoria alguns assuntos transversais, né, pode, por exemplo, o aluno não que fazer uma aula prática, ou tá machucado, alguma coisa, então ele não pode fazer então eu passo uns textos para ele ficar copiando fazendo alguma dinâmica assim. Eu tenho textos sobre isso, sobre raça explicando cada uma, de gênero também um passei um texto de dança explicando para eles quem dança, "Você dança para quem?" Que todo mundo pode dançar, quando eu explico a dança clássica, a dança contemporânea, vem sempre explicando quem pode dançar, geralmente é, todo mundo pode dançar, a dança é não limitada somente para um gênero.

5-Você acha que é importante trabalhar com o conteúdo étnico-racial e de gênero? Por que?

R- Com certeza, se tá diminuindo a questão do preconceito pode ser em qualquer área. É porque eles estão estudando sobre isso como que a gente vai

lidar com isso, com o que agente não sabe, como que a gente vai lidar com isso.. então eu acho que tá minimizando essa questão do preconceito é de qualquer tipo de raça de gênero é o conhecimento

6- Qual a orientação curricular que você segue ao trabalhar a questão étnico racial e de gênero?

R- Não nunca tive nenhuma orientação curricular quanto a isso, não.

7- Você participa dos cursos de formação sobre as relações étnicos raciais que a Secretaria Municipal de Educação ministra? Por que?

R- Não, até porque eu entrei agora então eu nunca participei, não. Participei só do planejamento, do último que teve agora, que de acordo com eles foi um curso de formação.

8- A escola disponibiliza material sobre a temática de raça e de gênero?

R- Eu acho que disponibiliza mas eu nunca tive acesso, porque eu sempre trago, planejo uma aula, trago pronto mais eu acredito que a escola disponibiliza sim.

Entrevista com a professora de português

1 - Você já lidou com alguma situação de preconceito no cotidiano escolar entre os alunos? E entre os professores? Qual sua intervenção?

R- Bom entre os alunos sempre acontece algum fato de algum aluno chamar o coleguinha de neguinho ou falar “ah seu macaco”. Tem sempre essas agressões que acontecem no cotidiano geralmente relacionadas a bulling. E então, a minha intervenção é orientar, falar que os alunos tem que respeitar, que ninguém deve fazer esse tipo, de ter esse tipo de agressão verbal, que isso é errado, que no Brasil, na verdade, há uma mistura de raças e que ninguém é branco mesmo e que tem que ter esse respeito sim que todos somos capazes. Agora entre os professores nunca percebi nada nenhum tipo de, assim, de preconceito entre raças.

2- O que você entende por educação étnico-racial?

R- Educação étnico-racial é uma educação que visa mostrar pro aluno que o Brasil é um país formado por diferentes raças e que essas diferentes raças contribuíram para formação cultural do país e que todos nós temos que respeitar essas raças e não nos deixar levar pelo preconceito, porque preconceito é o conceito antecipado de algo que nós não conhecemos, às

vezes, e nós não entendemos, e também tinha que modificar a maneira, modificar um pouco a questão que a mídia traz, a forma como a mídia representa o negro, né, desmistificar um pouco essa noção às vezes deturpada.

3- Você entende que existe alguma particularidade sobre as alunas negras? Quais? Por que?

R- Não, na verdade, eu nunca notei, mas as alunas negras, às vezes, elas chamam muita atenção pela beleza né, mas nunca notei algo assim mais pontual pra ser falado não .

4- Você trabalha nas suas aulas questões sobre diversidade racial e relações de gênero ? Como?

R- Bom, a questão da diversidade racial nós trabalhamos com textos de diversos gêneros textuais e, a partir das ideias contidas no texto, nós tentamos trabalhar o aluno para que desenvolva sua argumentação e também seu conhecimento sobre o assunto. Agora, essa questão do gênero é uma questão que nós não conseguimos trabalhar bem, delinear bem essa questão do sexo feminino. São até propostas que nós poderíamos trabalhar com mais clareza pelas diferenças que começam a existir nos meninos e nas meninas nessa fase de adolescência.

5-Você acha que é importante trabalhar com o conteúdo étnico-racial e gênero? Por que?

R- Sim, é muito importante, justamente, não só pelo fato do Brasil ser um país com uma mistura de raças, mas porque todos, todos nós temos, todos os indivíduos, os cidadãos, eles devem compreender, entender que o mundo é formado por diferentes raças, por diferentes culturas e que todas as culturas elas trazem algo de novo, algo de importante.

6- Qual a orientação curricular que você segue ao trabalhar a questão étnico-racial e de gênero?

R- Na faculdade, na minha graduação, eu fiz letras pela federal, o currículo na época, na Universidade Federal de Goiás, não contemplava esse tema, essa temática de étnico racial, mas a partir do momento que eu comecei a lecionar na escola da rede municipal eu comecei a trabalhar tanto por uma normatização curricular da Secretaria Municipal de Educação, como também

por uma preocupação da nossa escola de agregar esse valores mostrando aos alunos, para perceber o quanto essa identidade dos alunos é importante, significativa e que, na verdade, nós não devemos menosprezar uma pessoa em detrimento de sua cor, sua raça, ou da sua cultura, então, desde início, nós trabalhamos essas questões tanto por normatização curriculares que vêm da secretaria até mesmo por ser uma preocupação da escola.

7- Você participa dos cursos de formação sobre as relações étnico-raciais que a Secretaria Municipal de Educação ministra? Por que?

R- Bom, até o momento, eu ainda não tive condições de participar de cursos dos voltados para essa temática pela secretaria municipal de educação. Na verdade não tem muitos, muitas palestras voltadas para esta temática. Penso que eles poderiam colocar, implementar maiores iniciativas dessa temática desse campo. Agora a nossa escola teve já o projeto Africanidade em 2010, se não me engano, onde desenvolvemos várias atividades ligadas a raça negra e cultura africana. Foi muito positiva. Os professores puderam desenvolver atividades dessa temática.

8- A escola disponibiliza material sobre a temática de raça e de gênero?

R- Bom a coordenação pedagógica da escola sempre atua nesse sentido de pesquisar ou de buscar textos ou documentos que possam auxiliar os professores nesse trabalho desenvolvido em sala, então a coordenadora sempre traz algumas sugestões de textos, de reportagem em revistas pra subsidiar o trabalho dos professores em relação a essa temática.

Entrevista com a Diretora

1 - Você já lidou com alguma situação de preconceito no cotidiano escolar entre os alunos? E entre os professores? Qual sua intervenção?

R – Entre os professores não, mas entre os alunos é comum e a gente tenta explicar que, do, respeito ao ser humano de forma geral. Já com as meninas, a gente percebe que o preconceito já vem da família, já de casa, ainda existem mulheres que dão educação machista.

2 - O que você entende por educação étnico racial?

R - Trabalhar a questão da diversidade racial não só do negro mais do índio também e do branco, pois os brancos estão a margem da sociedade, sem escolas, sem educação de qualidade...

3- Você entende que existe alguma particularidade sobre as alunas negras? Quais? Porque?

R- Não, de forma alguma, as meninas aqui são linda bem resolvidas.

4- Você trabalha nas suas aulas questões sobre diversidade racial e relações de gênero ? Como?

R- Através dos projetos que a escola desenvolve. Outro ano, acho que, em 2010 senão me engano, todos nós trabalhamos no PPP sobre a africanidade em todos as disciplinas, o ano todo. Foi ótimo, lindo... Já com o índio não foi tão bom quanto o estuda do negro, não sei se foi por causa da greve, os alunos não se envolveram tanto quanto no de africanidade.

5-Você acha que é importante trabalhar com o conteúdo étnico-racial e gênero? Por que?

R- Sim, porque como todos mestiços apesar que eu acho que não precisaria de uma lei para trabalhar esta questão já que todos somos negros e índios. Na verdade, não entendo...

6- Qual a orientação curricular que você segue ao trabalhar a questão étnico-racial e de gênero?

R- A própria lei, os livros e os PCNs.

7- Você participa dos cursos de formação sobre as relações étnicos raciais que a Secretaria Municipal de Educação ministra? Por que?

R- Não, mas fiz uma especialização em educação ambiental que trabalhou muito a questão do homem inserido no meio. Mas agora tô terminando um mestrado em História Cultural que também estuda isso. Nossa, trabalhar com esse tema é lindo!

8- A escola disponibiliza material sobre a temática de raça e de gênero?

R- Sim, na biblioteca, no material que a secretaria envia, os próprios professores trazem também.