

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Keylla Amélia Dares Silveira

**O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFJF:**
conhecimento, implementação e efetivação

Juiz de Fora

2022

Keylla Amélia Dares Silveira

**O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFJF:
conhecimento, implementação e efetivação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas

Orientador: Wilson Alviano Júnior

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dares Silveira, Keylla Amélia.

O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFJF: : conhecimento, implementação e efetivação / Keylla Amélia Dares Silveira. -- 2022.

156 p. : il.

Orientador: Wilson Alviano Júnior

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Educação Física. 3. Formação inicial de professores. 4. Currículo. I. Alviano Júnior, Wilson , orient. II. Título.

Keylla Amélia Dares Silveira

O movimento da educação das relações étnico-raciais no currículo de licenciatura em Educação Física da UFJF: conhecimento, implementação e efetivação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 14 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Wilson Alviano Junior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará

Juiz de Fora, 26/05/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alviano Junior, Professor(a)**, em 15/06/2022, às 08:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Julvan Moreira de Oliveira, Professor(a)**, em 21/06/2022, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Venâncio, Usuário Externo**, em 06/07/2022, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0805087** e o código CRC

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, saúde e força. À toda Espiritualidade, que me guia e protege. E a toda minha ancestralidade, que faz de mim o que sou.

À minha família, por toda educação, cuidado e amor. Em especial à minha mãe Margarete, mulher que me inspira, meu exemplo de fortaleza, coragem, determinação, inteligência e cuidado. Ao meu pai João, maior incentivador dos meus estudos e das minhas realizações profissionais e pessoais, e que muito carrego em meus jeitos e trejeitos. Aos meus avós Margarida e Guarino, que me educaram com o maior amor, dedicação e cuidado que existe nesse mundo, e me ensinaram tanto sobre generosidade. E à minha caçula Arisla, que ao nascer me apresentou um novo mundo, intenso e enérgico, e inaugurou em mim um cuidado, amor, e parceria até então desconhecidos.

Ao meu grande amor Wand, por ser meu companheiro de vida e melhor amigo. Por me apoiar incondicionalmente em todos os momentos; por acreditar em mim mais que eu mesma; por compreender minhas ausências e crises; e por todo o cuidado, carinho, colo e cafuné. Sem você ao meu lado seria impossível concluir mais essa etapa.

Ao meu orientador, professor e amigo Wilson, por toda generosidade, acolhida e paciência; por todos os ensinamentos; e principalmente pela orientação sempre cuidadosa e humanizada, acreditando em mim e na nossa pesquisa.

Aos amigos e amigas pelo afeto e parceria; por caminharem sempre comigo; por compreenderem minhas frequentes ausências durante esse período. Em especial à Luana, que, além de grande irmã, contribui muito para minha formação acadêmica e profissional, e à Dani, pela amizade, generosidade e por todo suporte profissional que me doou desde o início. À minha irmã Pri, e às minhas amigas do Stella, por sempre me apoiarem, serem meu colo, aconchego e alegria. E aos meus amigos de longa data, especialmente Fê, Mari, Thunay e Úrsula, que, mesmo distantes fisicamente, me ajudam a seguir em frente através do amor e afeto que sustenta nossas relações.

Aos professores e professoras da FAEFID que gentilmente participaram e tornaram possível a realização dessa pesquisa. Assim como os discentes que disponibilizaram de tempo e esforço para contribuir com o trabalho.

Aos membros da banca, professora Dra. Luciana Venâncio e professor Dr. Julvan Oliveira, pela disponibilidade, pelas contribuições e pelo cuidado que demonstram com essa pesquisa desde a qualificação. Ao professor Dr. Luiz Sanches e professor Dr. Daniel Cavalcanti, por gentilmente aceitarem a suplência dessa banca.

Ao PPGE e à UFJF, pela oportunidade do mestrado. Aos professores do Programa, pelos ensinamentos, trocas e orientações. Aos secretários Everton e Rafael, exímios profissionais que estão sempre dispostos a colaborar com todos do Programa, e em todos os momentos. Às amigadas que o PPGE me proporcionou, em especial à

Flávia Paola (Criola), que além de uma querida, é uma grande inspiração de pesquisadora e mulher. E aos amigos do GEFLIC, por todas as trocas, alegrias e desabafos.

Aos professores e professoras envolvidos com os projetos do PIBID e TP/João XXIII, em especial à Lídia, ao Jerônimo e à Eliete, que me despertaram para a docência, me mostraram o quão importante e desafiador é o nosso trabalho, e que são fontes inesgotáveis de inspiração.

A todos os alunos e alunas que tive. Muitos atravessaram minha vida e deixaram marcas e ensinamentos que só essa relação proporciona.

E a todos os professores e professoras, alunos e alunas, e profissionais da educação, que se comprometem e lutam por uma escola, uma educação e uma Educação Física antirracista. Sigamos juntos!

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. (Lélia Gonzalez, 1982).

O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (...) Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado. (Lélia Gonzalez, 1982, p. 90).

O que se constata é que toda uma produção cultural se faz em cima da apropriação do trabalho de produção dessa cultura negra que é evidentemente marginalizada. (Lélia Gonzalez, 1985).

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial. (Lélia Gonzalez, 1985).

Portanto, todo um trabalho, nos mais diferentes níveis dessa realidade brasileira tem que ser efetuado no sentido de sensibilização, de mobilização para a questão negra. (Lélia Gonzalez, 1985).

Quando o homem decidir reformar a sua consciência, o mundo tomará outro roteiro. (Carolina Maria de Jesus, 1963).

RESUMO

Essa pesquisa investigou o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER no currículo e na formação inicial de professores do curso de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, especialmente após o período da promulgação da Lei 10.639 de 2003, e da criação das DCN's ERER no ano de 2004. A partir de uma abordagem qualitativa, o percurso metodológico dessa pesquisa teve como estratégias de investigação e produção de dados a pesquisa bibliográfica; o estado do conhecimento; a análise de documentos; a realização de entrevistas semiestruturadas; e a aplicação de questionário. Para a pesquisa documental, foram acessados e analisados o Projeto Político Pedagógico da licenciatura, os planos de ensino das disciplinas obrigatórias para a licenciatura, o Projeto Pedagógico Institucional das licenciaturas da UFJF, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de compreender como a temática das relações étnico-raciais se apresenta nesses arquivos. Para a realização das entrevistas – nas quais buscamos fomentar discussões referentes à formação docente, currículo e ERER – os sujeitos selecionados foram os/as docentes que apresentam algum indício com o trabalho dessa temática no plano de ensino de suas disciplinas, sendo entrevistados cinco docentes no total. Já o questionário foi enviado a discentes matriculados no 8º período em diante, com vistas a identificar seus conhecimentos acerca da ERER, e investigar se esses saberes são provenientes de experiências formativas do ambiente da FAEFID. Apenas três discentes responderam o questionário. Constatamos, sob o viés do currículo escrito, que a licenciatura da FAEFID não oferece uma disciplina obrigatória sobre a temática, e que, de modo geral, esses documentos não asseguram um diálogo efetivo com a temática das relações étnico-raciais, como propõe as DCNs ERER. Quanto às condutas práticas, identificamos poucas propostas de trabalho com a temática, e percebemos que elas ocorrerem a partir de iniciativas individuais, não havendo indícios de enfrentamento e construções coletivas, o que afeta diretamente a inserção da ERER no currículo de formação inicial desse curso. Como indícios positivos, os/as docentes apontaram o incômodo diante da ausência de ações e/ou do trabalho limitado que vem sendo realizado em suas disciplinas e no contexto geral da FAEFID, e demonstraram-se otimistas frente à reformulação curricular que vem sendo elaborada. Manifestaram-se também sensibilizados com a temática, e

favoráveis à sua circulação nos debates da FAEFID e nas reuniões destinadas à construção desse novo currículo.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Currículo. Educação Física. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

This research investigated the work with the Education of Ethnic-Racial Relations/ERER in the curriculum and in the initial training of teachers of the Physical Education course at the Federal University of Juiz de Fora, especially after the enactment of Law 10.639 of 2003, and the creation of DCN's ERER in 2004. From a qualitative approach, the methodological course of this research had as strategies of investigation and production of data the bibliographic research; the state of knowledge; document analysis; conducting semi-structured interviews; and the application of a questionnaire. For the documentary research, the Pedagogical Political Project of the degree, the teaching plans of the compulsory subjects for the degree, the Institutional Pedagogical Project of the degrees of the UFJF, the National Curriculum Guidelines for Physical Education, and the National Curriculum Guidelines were accessed and analyzed. for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, in order to understand how the theme of ethnic-racial relations is presented in these archives. In order to carry out the interviews - in which we seek to promote discussions regarding teacher training, curriculum and ERER - the selected subjects were the teachers who present some evidence with the work of this theme in the teaching plan of their disciplines, being interviewed five teachers in the total. The questionnaire was sent to students enrolled in the 8th period onwards, in order to identify their knowledge about ERER, and to investigate whether this knowledge comes from formative experiences in the FAEFID environment. Only three students answered the questionnaire. We found, from the perspective of the written curriculum, that the FAEFID degree does not offer a mandatory subject on the subject, and that, in general, these documents do not ensure an effective dialogue with the theme of ethnic-racial relations, as proposed by the DCNs ERER. As for practical behaviors, we identified few work proposals with the theme, and we realized that they occur from individual initiatives, with no evidence of confrontation and collective constructions, which directly affects the insertion of ERER in the initial training curriculum of this course. As positive signs, the professors pointed out the discomfort in the face of the absence of actions and/or the limited work that has been carried out in their disciplines and in the general context of FAEFID, and they were optimistic about the curricular reformulation that has been elaborated. They also expressed their

sensibility with the theme, and favored its circulation in the FAEFID debates and also in the meetings aimed at the construction of this new curriculum.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. Curriculum. Physical education. Initial teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Manifestantes em 1981 reivindicando o Ensino da História e Cultura Negra 72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Título e autor/a (es/as) das pesquisas selecionadas da primeira seção	26
Tabela 2: Autor/a (es/as); ano de publicação; tipo de pesquisa; aspectos metodológicos; e local da pesquisa da primeira seção	27
Tabela 3: Título e autor/a das pesquisas selecionadas da segunda seção	35
Tabela 4: Autor/a(es/as); ano de publicação; tipo de pesquisa; aspectos metodológicos; e local da pesquisa da segunda seção	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DCN's EF	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física
DCN's ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DEP	Departamento de Desportos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
EF	Educação Física
FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
FEF	Departamento de Fundamentos da Educação Física
FNB	Frente Negra Brasileira
GAC	Departamento de Ginástica e Arte Corporal
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PP	Projetos Pedagógicos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TEN	Teatro Experimental do Negro

TP	Treinamento Profissional
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	23
2.1 INTERLOCUÇÃO COM PESQUISADORES/AS A PARTIR DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO	23
2.1.1 Seção 1 – Produções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Física	26
2.1.2 Seção 2 – Produções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Inicial de Professores.....	34
2.2 A COLETA DE DADOS, DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	42
2.2.1 A coleta de dados.....	42
2.2.2 Definição dos sujeitos da pesquisa	43
3 POR UMA OUTRA HISTÓRIA DO BRASIL: AS MUITAS LIBERDADES, LUTAS E CONQUISTAS	46
3.1 DO INÍCIO DO TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS	46
3.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL	51
3.2.1 Os estudos sobre o negro no Brasil e suas repercussões	55
3.3 A LUTA DAS ORGANIZAÇÕES NEGRAS PELOS SEUS DIREITOS	65
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: AS PRINCIPAIS CONQUISTAS	69
4 A MOVIMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	75
4.1 ELEMENTOS EUROPEUS NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA NO SÉCULO XIX E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PAÍS	75
4.2 A SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: VERTENTES E PRESSUPOSTOS HERDADOS DA EUROPA	78
4.3 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E NA UFJF	86
5 O LUGAR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA FAEFID: ANALISANDO OS DADOS	89
5.1 As indicações do currículo escrito da FAEFID	92
5.2 Sob a perspectiva do currículo real: os apontamentos de docentes e discentes	100
5.2.1 O que revelam os/as docentes da licenciatura da FAEFID	101

5.2.1.1 O conhecimento dos docentes acerca das leis e diretrizes referentes à EREER	101
5.2.1.2 A relevância atribuída à EREER na formação inicial em Educação Física	103
5.2.1.3 A identificação do trabalho com as relações étnico-raciais nas disciplinas da FAEFID	107
5.2.1.4 O modo mais adequado para tratar a temática no currículo da FAEFID	120
5.2.2 A temática étnico-racial sob a ótica dos/das discentes	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	141
Anexo A	141
Anexo B	142
Anexo C	151
Anexo D	154

APRESENTAÇÃO

No decorrer da minha trajetória escolar, vivenciada em rede pública por toda a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em rede privada no Ensino Médio, pude me aproximar de algumas manifestações da cultura corporal tematizadas nas aulas de Educação Física. Apesar de essas manifestações se apresentarem de diversas formas e possuírem suas especificidades, minhas experiências nas aulas se pautaram principalmente na prática de alguns esportes (futsal, handebol, voleibol e basquetebol) e no jogo de queimada, habitualmente sem qualquer reflexão e contextualização sobre as diferentes dimensões e significados que envolvem essas manifestações. À vista disso, é coerente afirmar a ausência do trato das culturas afro-brasileiras e indígenas nessa trajetória, em especial nas aulas de Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Seguindo para a graduação, meu percurso enquanto discente de licenciatura e bacharelado em Educação Física na Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF foi vivenciado entre 2010 a 2016. Ao longo dessa jornada, a Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER foi trabalhada de forma efêmera e em momentos pontuais no decorrer de algumas (pouquíssimas) disciplinas da grade curricular do curso. Entretanto, ainda durante essa jornada, interessei-me pela ERER e seu elo com a Educação Física, especialmente a partir de 2015. Durante todo esse ano pude atuar enquanto bolsista de Treinamento Profissional/TP no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF elaborando, acompanhando e intervindo coletivamente nas aulas de Educação Física para turmas de 6^{os} e 7^{os} anos. Na ocasião, tomei conhecimento e tive a oportunidade de participar de um Módulo de Ensino denominado “Práticas Corporais Afro-brasileiras”. Nessa experiência, algumas expressões como o Maculelê, Jongo, Samba de Roda, Puxada de Rede, Bumba meu boi, Capoeira, entre outros, foram planejadas e vivenciadas.

Posteriormente à graduação, no ano de 2017, vinculei-me ao curso de Pós-graduação *lato sensu* em Metodologia da Educação Física Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora. Em meu trabalho de conclusão de curso pude desenvolver um material com algumas manifestações culturais afro-brasileiras possíveis de serem abordadas nas aulas de Educação Física, juntamente de seus elementos norteadores e sua relevância na formação sociocultural dos estudantes.

É significativo apontar que os relatos expostos até aqui são oriundos apenas dos meus vínculos institucionais de educação. Acredito que, enquanto sujeitos culturais, temos diversos espaços de formação social/cultural que certamente atravessam essas experiências, principalmente através do elo familiar e comunitário. Todavia a intenção aqui é destacar como minha trajetória enquanto estudante e professora se vinculou à ERER.

Estabelecendo referência à minha recente jornada profissional enquanto professora na Educação Básica, pude atuar pela primeira vez em 2019 em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora. Enquanto docente pude tematizar algumas manifestações da cultura afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física para turmas de 2^{os}, 6^{os} e 7^{os} anos, fato que provocou um tanto de inquietações. A maior parte dos estudantes sequer conhecia o nome de algumas manifestações vivenciadas e/ou não as relacionava com as culturas afro-brasileiras e indígenas. Muitos não reconheciam a importância do diálogo com culturas/conhecimentos que formam a base da constituição do nosso país e da construção de nossos patrimônios culturais. Também apresentavam-se confusos quanto à geografia e à historiografia do continente africano, considerando-o um país, e limitando a história dos negros africanos à escravização no Brasil, e reduzindo também a história das populações indígenas ao momento da colonização.

Amparada em todos os contextos supracitados, e em questões surgidas ao longo da minha vida dentro e fora do ambiente escolar e profissional, instaurei algumas indagações como, por exemplo, *“Se a Educação Física é um componente curricular que dialoga com o corpo, a corporeidade e a linguagem através das diversas manifestações culturais que provém desses corpos, o que provoca o distanciamento das práticas afro-brasileiras e indígenas do cotidiano das aulas na educação básica?”*; *“Qual a relação dos docentes que se formaram na mesma instituição em que eu me formei com a ERER? Como ela se deu?”*; *“Como tem sido a formação de docentes de Educação Física atualmente?”* *“Como a ERER e as questões legais são tratadas no curso de Educação Física da UFJF?”*. A partir dessas demandas, ponderei que minha admissão enquanto discente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF poderia contribuir para um possível desfecho para essas minhas indagações. Considerando os delineamentos necessários referentes às questões de uma pesquisa e suas limitações, destaco que nem todas as demandas acima indicadas integram o eixo central das nossas análises,

principalmente por serem abrangentes. Contudo, são questões que indubitavelmente se revelam nas discussões que elaboramos.

No propósito de iniciar o percurso dessa pesquisa, envidei-me na busca de práticas que permitissem uma sustentação teórica sobre a temática da EREER e sua relação com a Educação Física. A princípio essas ações ocorreram nas atividades de orientação com o professor Wilson; por meio de interlocuções com outros colegas pesquisadores; e no cumprimento de algumas disciplinas fundamentais para o processo da pesquisa, como por exemplo, “Africanidades e Educação”; “Educação e Formação Social Brasileira”; “Corpo, Cultura e Diferença”; “Educação Brasileira”; e “Seminário Permanente de Pesquisa”, seguidas de outras leituras e formações complementares.

1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre os modos com que a Educação Física/EF se apresenta nas escolas é tarefa longa e intensa, pois envolve diversos elementos complexos como, por exemplo, a formação docente (currículo dos cursos de ensino superior; espaços formativos para além da grade curricular; formação continuada); o enredamento da atuação docente (seu lugar dentro das dinâmicas do espaço escolar; sua participação na construção dos projetos políticos pedagógicos e de outros instrumentos; suas práticas e intenções pedagógicas); o contexto político em que as escolas estão inseridas (as políticas educacionais a que essas pertencem; a conjuntura política atual); a diversidade epistemológica da EF; a realidade da comunidade escolar e sua ocupação na cidade; entre outros. Compreendendo as limitações de uma pesquisa dessa ordem, nosso propósito nesse estudo é enfatizar os elementos que abarcam a formação inicial de professores de Educação Física, em especial o currículo dessa graduação na UFJF, articulando com a Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER.

Segundo a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional/LDB (BRASIL, 1996), “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”. Seu papel e objeto de conhecimento modificaram-se desde sua concepção enquanto disciplina escolar. Nessa trajetória, a EF desconsiderou, por muito tempo, o corpo como expressão e produtor de cultura, e esteve estreitamente vinculada e serviu aos interesses das instituições militares e da classe médica, que, além de determinar suas finalidades e suas formas de vivência, corroboravam para a discriminação do corpo não branco (negro e indígena) através de preceitos da eugenia, e pelo controle e reforço ao estereótipo. Diante disso, é verossímil declarar que as manifestações afro-brasileiras e indígenas eram marginalizadas e negligenciadas nas escolas, sobretudo nas aulas de EF (BRASIL, 1997).

Atualmente, a partir da ampliação dos referenciais teóricos da área, podemos compreender como objeto de conhecimento da EF a denominada Cultura Corporal, que busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre as diversas formas de representação do mundo que os seres humanos produzem, exteriorizadas pelo corpo, pela expressão corporal. Nessa condição, é possível – e fundamental – incorporar a Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER nas aulas de EF através da vivência das diversas manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas, de forma crítica e criativa (MATTOS, 2007).

Compreendemos que uma das condições que favorecem o trato da ERER no contexto escolar corresponde à inserção dessa temática nos currículos de formação inicial docente e sua

reflexão crítica. De acordo com a resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004):

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Segundo a professora Sandra Petit (2020), urge que as universidades introduzam em seus currículos – que são eurocentrados – conteúdos afro-referenciados em todas as áreas, de forma que a narrativa não seja única, somente a do segmento que está no poder. Ademais, Petit defende que esse conhecimento não deve ser restrito à academia, destacando sua importância desde a educação infantil, devendo ser contemplado em todas as disciplinas escolares. Para Oliveira (2013), é fundamental estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas para superar as relações de dominação, realizando uma transformação em nossa educação para que esta incorpore os saberes culturais afro-brasileiros e indígenas.

Abrangendo, então, o currículo, podemos alegar que este constitui-se, sinteticamente, do resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes. Além da questão referente ao “o quê” inserir nesse currículo, devemos agregar ao debate outro ponto, que diz respeito ao “o que vão se tornar as pessoas que o seguirão”. É importante pensar que esse conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, no que nos tornamos, o que nos leva a pensar que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade, concebendo-o, então, como uma questão de saber, de identidade e de poder (SILVA, 2016).

Desse modo, o conteúdo e as identidades formadas pelos currículos são regidos por conflitos de interesse. Diante disso, na tentativa de estabelecer uma educação mais plural e antirracista, algumas medidas legais no âmbito educacional foram elaboradas. A mais relevante foi a promulgação da Lei nº 10.639 no ano de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96) e torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino (BRASIL, 2003). Vale

ressaltar que, mesmo a lei supracitada tendo sido criada em um cenário político favorável às políticas educacionais do governo Lula, sua sanção foi resultado de longa luta dos movimentos político-sociais da população negra do país.

Outra conquista expressiva deu-se com a criação de secretarias para o trabalho com a diferença. Em 2003 foi instaurada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR, responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, com o objetivo de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional considerando as especificidades das desigualdades brasileiras (SOUZA, 2016). Em 2019 a SECADI foi extinta, em uma das primeiras ações do Ministério da Educação do governo Bolsonaro, gestão essa marcada pelo caráter opressor, e pelo cerceamento das conquistas e dos direitos dos cidadãos brasileiros, principalmente das minorias, impondo um retrocesso na história educacional do Brasil.

Também em 2004, a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 03/2004, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCN's ERER, como estratégia a garantir e dar subsídios para a consolidação da Lei 10.639/03. Mais adiante, no ano de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.645, que também alterou a LDB e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008).

Para além da orientação quanto aos conteúdos, a inserção dessa temática no currículo da educação básica atua como ferramenta de combate ao preconceito e a discriminação racial, consequências do escravismo, que ainda perduram e regulam nossa estrutura econômica, social e cultural (HASENBALG, 2005 *apud* MEIRA, 2018, p. 19).

Podemos inferir que hoje, após mais de dezenove e quatorze anos da promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, respectivamente, efetivá-las ainda é um desafio para muitos docentes, principalmente na área de Educação Física. Andrade (2017) aponta que apenas a instauração das leis não é capaz de preencher lacunas abertas em nossa sociedade. É necessário que o professor as conheçam, seja responsável quanto aos seus cumprimentos, e proponha não apenas a inclusão de conteúdos, mas também mudanças epistemológicas nas formas de ensinar e ver o mundo.

Reconhecendo a Educação Física enquanto componente curricular capaz de inserir as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras em sua prática pedagógica, e reafirmando

a importância do trato desses conhecimentos como elementos formadores da cultura do nosso país, o problema desta pesquisa envolve a identificação e a compreensão do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo da formação inicial de professores do curso de Educação Física da UFJF, especialmente após o período da promulgação da Lei 10.639 de 2003, e da criação das DCN's EREER no ano de 2004.

Com o objetivo específico de compreender o currículo do curso de EF, empreendemos uma análise dos planos de ensino das disciplinas obrigatórias para a licenciatura; do projeto político pedagógico do curso; e do projeto pedagógico institucional das licenciaturas. Estabelecemos também, através de entrevista, o diálogo com os docentes que possuem em seus planos de ensino elementos que indicam o trabalho com a EREER, direta ou indiretamente. Outrossim, tentamos inferir, mediante questionário, o conhecimento de graduandos (a partir do 8º período) do curso de Educação Física da UFJF acerca dessa temática, e se atribuem esses saberes às experiências da graduação.

Fragmentamos nossa escrita em capítulos, mas salientamos que tratam de referenciais estreitamente interligados. No primeiro apresentamos os percursos metodológicos realizados na pesquisa, entre eles a construção de um estado do conhecimento, realizado a partir de dissertações e teses que possuem correlação com a nossa questão de pesquisa; nossa definição de instrumentos, sujeitos da pesquisa, e coleta de dados. No segundo capítulo, descrevemos sumariamente sobre alguns aspectos históricos da relação do Brasil com o continente africano, desde o início do tráfico de escravizados, atravessando períodos fundamentais que auxiliam na compreensão da construção do racismo; das formas de resistência das populações africanas e de seus descendentes; da constituição das identidades e diferenças da população brasileira; das lutas das organizações negras pelos seus direitos; e das principais conquistas referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito das políticas públicas educacionais. No terceiro capítulo, abordamos a história da Educação Física no Brasil e como sua constituição esteve visceralmente vinculada a matrizes racistas, especialmente pela apropriação de preceitos eugênicos e higiênicos. Além disso, ainda nesse capítulo tratamos da trajetória da formação de professores de Educação Física no Brasil e na UFJF. Por fim, no quarto capítulo, buscamos compreender o lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo da FAEFID, através das análises dos documentos, e também pela perspectiva dos docentes e discentes.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Dedicamos este capítulo a uma descrição dos nossos caminhos metodológicos. Indo ao encontro de nossos objetivos, empreendemos o diálogo com o campo de formação inicial de professores de Educação Física no curso da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para tanto, configuramos a abordagem qualitativa entendendo que, nesse contexto, ela nos permite maior profundidade na compreensão dos dados.

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica com objetivo de nos fundamentar teoricamente, além de nos situar sobre o contexto da pesquisa que envolve a ERER nas produções do Brasil. Destarte, a seção seguinte é destinada a apresentar um estado do conhecimento envolvendo produções acerca da EF, da ERER e da formação inicial de professores.

Através de uma pesquisa documental, buscamos compreender e analisar a temática étnico-racial no currículo do curso de EF da UFJF a partir de 2004, ano em que foi elaborada as DCNs ERER. Para isso, desenvolvemos o levantamento e análise dos documentos oficiais que cingem essa temática e a formação de professores em EF, como as DCNs da Educação Física, as DCNs ERER, os Projetos Políticos Pedagógicos e os planos de ensino das disciplinas que compõem a grade curricular de licenciatura da FAEFID/UFJF, bem como do Projeto Pedagógico Institucional das licenciaturas da UFJF.

Por fim, a partir de uma pesquisa de campo, realizamos entrevistas no formato virtual, especificamente pela plataforma Google Meet, com docentes vinculados à FAEFID/UFJF a partir de 2004 e que, após a análise dos planos de ensino, deram indícios de trabalho com a temática das relações étnico-raciais em suas aulas. Além disso, um questionário feito a partir da ferramenta Google Forms foi enviado a discentes ativos que cursam o 8º período ou mais, e que, voluntariamente, dispuseram-se a participar da pesquisa. Buscamos em nossas análises estabelecer conexões entre o currículo escrito e o currículo real, ou seja, entre os documentos que regem a formação docente nessa instituição, e as ações que efetivamente ocorrem nela.

2.1 INTERLOCUÇÃO COM PESQUISADORES/AS A PARTIR DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO

De acordo com Gil (2008), a pesquisa pode ser definida como o procedimento formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo fundamental responder a questionamentos ou problemas, permitindo a obtenção de novos conhecimentos

no campo da realidade social. Por isso o cientista deve partir do conhecimento já existente sobre o tema.

Isto posto, anterior à nossa análise documental e coleta de dados, consideramos ser relevante desenvolver um levantamento das pesquisas acadêmicas, dissertações e teses que tratam de temáticas semelhantes, e, a partir disso, estabelecer uma interlocução, mesmo que de forma simplificada, com a nossa pesquisa. Pensamos que esse movimento com outros pesquisadores, além de fomentar e ampliar nosso conhecimento sobre o objeto de pesquisa, permite-nos assimilar o que já foi trilhado até o momento, e perceber as lacunas ainda existentes sobre os estudos da temática.

Esse movimento, denominado de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” é relevante, de acordo com Alves (1992), por três motivos: o primeiro ocorre pela busca por definir melhor o objeto da pesquisa, as teorias e os instrumentos a serem empregados; o segundo justifica-se pela possibilidade de visualização de um panorama do percurso dos estudos da temática; e o terceiro motivo refere-se à importância dessas produções na formação de novas gerações como ferramentas de pesquisa.

Após definir nossa questão de pesquisa – que envolve identificar e compreender o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais e seu lugar na formação inicial de professores de Educação Física, especialmente no currículo da FAEFID – delineamos que nossas buscas seriam conduzidas para alcançar produções acerca da EREER e seu elo com a Educação Física e com a formação inicial de professores dessa disciplina.

Para tanto, recorreremos às seguintes ferramentas de pesquisas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca, o levantamento e as análises foram feitas entre janeiro e abril de 2021.

O Portal de Periódicos disponibiliza a ferramenta “busca avançada”, possibilitando a procura a partir da combinação de dois descritores. Destacamos aqui que a nossa pesquisa no Portal foi realizada com o login na Comunidade Acadêmica Federada/CAFe, o que nos permitiu ter acesso a todos os trabalhos disponibilizados pela plataforma de forma gratuita. Nesse Portal utilizamos as seguintes combinações de descritores: “Educação das Relações Étnico-Raciais AND Educação Física”; “Educação das Relações Étnico-Raciais AND Formação de professores”; “Educação das Relações Étnico-Raciais AND Formação inicial de professores”; “Lei 10.639 AND Formação professores”. Delimitamos pesquisas publicadas nos últimos 20 anos.

No Catálogo de Teses e Dissertações utilizamos os seguintes descritores: “Educação das Relações Étnico-Raciais”; “Formação Inicial em Educação Física” e “Lei 10.639”. Todas as buscas se deram dentro da área de conhecimento “Educação”. Nesse portal não há opção de busca avançada, o que impossibilitou a combinação de descritores. Delimitamos teses e dissertações publicadas a partir de 2002.

Inicialmente foram identificadas duzentos e noventa pesquisas no total, através dos descritores no Portal de Periódicos, e quatrocentos e oitenta e seis no total, no Catálogo de Teses e Dissertações. Dentre os primeiros achados, muitas pesquisas se conectavam com os descritores, mas divergiam amplamente da nossa pesquisa. Algumas delas foram descartadas de imediato pela análise simples de título. Ao final da primeira apuração, elegemos para investigação vinte e nove pesquisas do Portal de Periódicos e vinte e seis do Catálogo de Teses e Dissertações.

A partir disso, iniciamos o processo de análise dos resumos, fazendo uma nova seleção e definindo os trabalhos que efetivamente dialogavam com nossa pesquisa. Nesse momento, estabelecemos para leitura completa do texto duas produções do Portal de Periódicos e seis do Catálogo de Teses e Dissertações.

A partir da seleção das oito produções, identificamos que todas foram produzidas após mais de uma década da promulgação da lei 10.639/03. A pesquisa mais antiga data de 2014, exatamente dez anos após a divulgação das DCN’s ERER.

Observamos ainda que, dentre as pesquisas selecionadas, duas foram desenvolvidas em Santa Catarina, região Sul do país; duas no Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste; duas no estado de São Paulo, e duas em Minas Gerais, na região Sudeste do país. Constatamos que 50% das pesquisas encontram-se na região Sudeste, 25% no Sul e 25% no Centro-Oeste. Apesar de tratar-se de uma amostra pequena, esse dado reflete as informações publicadas na plataforma Sucupira, que apresenta o Sudeste como a região com maior número total de programas e cursos de pós-graduação, seguido da região Sul (CAPES).

De modo a facilitar a produção e o entendimento das análises, definimos a separação das pesquisas por seções. A primeira seção trata de trabalhos que fazem referência direta com a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Física, totalizando cinco trabalhos, sendo dois deles artigos retirados do Portal de Periódicos, e duas dissertações e uma tese do Catálogo de Teses e Dissertações. Na segunda seção, apresentamos as produções que, mesmo não sendo específicas da área de Educação Física, trazem à tona questões relevantes sobre a formação inicial de professores e ERER e que, desse modo, dialogam profundamente com a nossa pesquisa.

2.1.1 Seção 1 – Produções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Física

Na tabela 1, apresentamos o título da pesquisa e seus/suas autores/as. Na tabela 2, trazemos novamente o nome dos autores/as e outras informações sobre os estudos, como o ano de publicação, o tipo de pesquisa, as características metodológicas e o local de realização/publicação do trabalho.

Tabela 1: Título e autor/a (es/as) das pesquisas selecionadas da primeira seção.

TÍTULO	AUTOR/A(ES/AS)
As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das instituições de ensino superior do sistema ACADE	Renata Righetto Jung Crocetta
A formação do professor de Educação Física da UFGD e o conhecimento sobre a história e cultura africana e afrobrasileira	Leandro de Souza Silva; Eugênia Portela de Siqueira Marques
Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do Atletismo: contribuições de um curso de extensão a distância para professores de Educação Física	Eduardo Vinicius Mota e Silva
Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul	Leandro de Souza Silva
Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações	Giuliano Pablo Almeida Mendonça; Elisabete dos Santos Freire; Maria Luiza de Jesus Miranda

Tabela 2: Autor/a (es/as); ano de publicação; tipo de pesquisa; aspectos metodológicos; e local da pesquisa da primeira seção.

Autor/a (es/as)	Ano	Tipo	Aspectos metodológicos	Região
Renata Righetto Jung Crocetta	2014	Dissertação	Abordagem qualitativa Método documental Coleta de informações	Tubarão – SC
Leandro de Souza Silva; Eugênia Portela de Siqueira Marques	2016	Artigo	Revisão bibliográfica	Dourados – MS
Eduardo Vinicius Mota e Silva	2016	Tese	Abordagem qualitativa Revisão bibliográfica Pesquisa de campo	Rio Claro – SP
Leandro de Souza Silva	2019	Dissertação	Abordagem quantiqualitativo Revisão bibliográfica Levantamento de documentos oficiais	Dourados – MS
Giuliano Pablo Almeida Mendonça; Elisabete dos Santos Freire; Maria Luiza de Jesus Miranda	2020	Artigo	Revisão bibliográfica	Florianópolis – SC

Embora os estudos desta seção contenham o objeto de pesquisa semelhante entre si, notamos que são distintos quanto às suas orientações metodológicas, variando no tipo de pesquisa, nas abordagens, nos instrumentos, nas amostras e na definição dos sujeitos.

Iniciamos nossas análises seguindo a ordem cronológica de publicação das produções. Desse modo, ocupamo-nos, primeiramente, da pesquisa de Crocetta (2014).

Intitulada “As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das instituições de ensino superior do sistema ACADE”, a dissertação de Crocetta (2014) analisou a forma com que os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior/IES do sistema ACADE. Percebemos que seu objetivo de pesquisa se assemelha diretamente com o que propomos em nosso estudo.

Para a pesquisadora, a formação inicial de professores é primordial na construção das concepções e visões de mundo sobre a educação e, por isso, é fundamental que os assuntos relacionados aos diversos conhecimentos culturais sejam abordados e aprofundados nessa fase.

Crocetta (2014) realizou uma revisão bibliográfica a fim de localizar a temática dentro das discussões acadêmicas. Para isso, efetuou um levantamento das produções desde 2003 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, e nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/CONBRACE. Apesar de encontrar um vasto conteúdo, nenhuma das pesquisas se relacionava à formação de professores em Educação Física e relações étnico-raciais ou à Lei 10.639/03. Desse modo, a pesquisadora recorreu a outros/as autores/as para a construção do seu referencial teórico.

Assim como Crocetta, também não encontramos pesquisas relacionando as temáticas até 2014, ano em que a pesquisadora publica sua dissertação.

Em seu referencial teórico, a autora apresenta e discute sobre alguns elementos basilares de uma pesquisa que aborda a EF e a ERER, como conceitos de raça e racismo, trazendo definições e reflexões de Kabengele Munanga; discussões sobre a educação brasileira e a questão étnico-racial; o movimento social negro e as políticas públicas na educação; o histórico da organização curricular na EF e as questões étnico-raciais. Em seu trabalho, também é possível encontrar definições de currículos; as transições do currículo de licenciatura em EF; o eugenismo presente na concepção higienista e militarista do currículo de EF; entre outros levantamentos.

A partir de uma abordagem qualitativa e do instrumento metodológico análise documental e coleta de informações – através de entrevistas com as coordenações dos cursos, Crocetta (2014) analisou as matrizes curriculares e ementas dos cursos de licenciatura de EF. Entre os doze cursos analisados, a pesquisadora verificou a ocorrência do debate étnico-racial em quatro matrizes curriculares analisadas, sendo seis disciplinas que, direta ou indiretamente, continham nas ementas algo relacionado à temática. Dentre as disciplinas, nenhuma fazia referência em seu título à temática étnico-racial, aparecendo somente em suas ementas. A pesquisadora considerou ser um número muito reduzido, pois as matrizes curriculares foram reformuladas depois da Lei 10.639/03 e das DCNs ERER, contrariando suas expectativas de encontrar a temática sendo debatida em todas as IES.

Crocetta (2014) identificou, a partir do destaque feito pelos coordenadores nas entrevistas, a importância da presença de profissionais negros na criação das ementas e da

matriz curricular. Os coordenadores das IES em que foram encontradas essas matrizes enfatizaram o protagonismo de professores negros na mobilização para a definição das ementas.

A pesquisadora concluiu que, embora tenha se deparado com seis disciplinas que possuem em sua ementa a temática da EREER, estas ainda se apresentam de forma superficial, pois estão desconectadas com a real função dessa temática, estando presentes apenas para cumprir a função legal e atender ao Projeto Político Institucional.

Crocetta (2014) observa também uma certa objeção das coordenações ao demonstrarem pouco interesse em aumentar esse debate dentro do currículo. De acordo com a pesquisadora, a falta de conhecimento e/ou a não importância da temática verificada nos currículos, bem como nas falas das coordenações, gera lacunas na formação inicial dos futuros professores e, conseqüentemente, irá refletir em sua prática pedagógica.

A segunda pesquisa é de Silva e Marques (2016). Trata-se de um artigo publicado em 2016, no volume 4 da Revista Horizontes, intitulado “A formação do professor de Educação Física da UFGD e o conhecimento sobre a história e cultura africana e afrobrasileira”. Os autores utilizaram-se de revisão bibliográfica e questionário, com o objetivo de verificar em que medida os acadêmicos de Licenciatura em EF da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD receberam formação sobre preconceito, discriminação racial e conhecimentos sobre as relações étnico-raciais. O questionário foi aplicado a dois grupos: acadêmicos do segundo e do oitavo semestre do curso de Licenciatura em EF da UFGD.

No decorrer do artigo, os autores abordaram a importância da luta do Movimento Negro em prol da igualdade de direitos e educação antirracista e decolonial; os caminhos abertos pela Lei 10.639/03; e as possibilidades de um currículo intercultural; além de apresentarem os resultados da pesquisa de campo.

A partir de análises comparativas, os pesquisadores identificaram que os alunos entram e saem da vida acadêmica sem adquirir uma mudança significativa no que se refere aos conhecimentos sobre a temática étnico-racial. No intuito de elucidar o porquê de resultados tão pessimistas, Silva e Marques (2016) investigaram as disciplinas e as respectivas ementas que compõem a grade curricular do curso de licenciatura em EF da UFGD.

A partir desse movimento, constataram que a grade curricular do curso aparentemente encontra-se completa, pois há a presença de alguns termos como “África”, “História afrobrasileira”, “preconceito étnico-racial”, entre outros. Contudo, dentro das exigências das disciplinas obrigatórias do curso, nenhuma delas possuía relação direta com os conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais. Desse modo, os pesquisadores associaram

os dados obtidos através dos questionários com as análises das ementas, identificando íntima relação.

Silva e Marques (2016) concluem que, apesar de o movimento negro ter reivindicado políticas públicas para a igualdade racial e a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos, a formação inicial dos professores de EF da UFGD não contempla as exigências previstas na lei, demonstrando uma realidade preocupante com relação à formação desses professores. Destacam ainda a necessidade de novas investigações, com a utilização de outros métodos e meios, para aprofundar as análises da relação dos conteúdos étnico-raciais e suas contribuições ao ambiente escolar, e para que as lacunas provenientes dessa questão sejam preenchidas.

A tese de Silva (2016) intitulada “Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do Atletismo: contribuições de um curso de extensão a distância para professores de Educação Física”, teve como objetivo central produzir, implementar e avaliar as contribuições de um curso de extensão à distância, desenvolvido na Plataforma Moodle, para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em aulas de Educação Física na Educação Básica e na formação de professores de Educação Física.

Em sua revisão de literatura, o pesquisador argumenta sobre pontos da história e cultura afro-brasileira na escola; legislações sobre a temática; luta e conquistas do movimento negro; Lei 10.639/03 e a formação de professores; relação da EF com a história e cultura afro-brasileira; entre outros.

O público-alvo do curso “Introdução ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em aulas de Educação Física: possibilidades de ensino por meio do Atletismo” foi constituído por estudantes e licenciados em EF. Essa seleção deu-se pois o pesquisador considera essencial o tratamento da temática étnico-racial desde a formação inicial, de forma a tornar os futuros professores minimamente preparados e motivados para tratar do tema em suas práticas pedagógicas.

Os objetivos do curso foram: capacitar estudantes e professores de EF na compreensão dos fundamentos e determinações das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas aulas de EF por meio da utilização dos aspectos históricos do Atletismo. Além disso, o curso foi baseado nos princípios de aprendizagem colaborativa, nas ideias do multiculturalismo crítico, e na proposta de utilização da mídia para tratamento dos temas transversais. Foi oferecido na modalidade de extensão universitária pela UNESP, em Rio Claro – SP, e ocorreu no ano de 2015. Foram disponibilizadas vinte vagas,

mas foram ocupadas apenas dezoito, oito por estudantes da graduação e dez por professores já formados. Nenhum dos estudantes concluiu o curso.

Em seu desenvolvimento, o curso ofereceu os seguintes tópicos: “Conhecimentos sobre África, atletismo e atletas afro-brasileiros”; “Por que ensinar História e Cultura Afro-Brasileira por meio do Atletismo?”; “Por que ensinar História e Cultura Afro-Brasileira”; “História e Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física”; “História e Cultura Afro-Brasileira por meio do Atletismo nas aulas de Educação Física”; “Conhecendo a África”; “Avaliação do curso”.

Para a avaliação do curso, foi disponibilizado um questionário, no qual os participantes manifestaram-se sobre cinco diferentes temas diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa: “Educação a Distância”; “Plataforma Moodle”; “Atletismo como ferramenta para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira”; “Contribuições à formação”; “Outras considerações”.

Os cursistas avaliaram positivamente as contribuições do curso, tanto para o ensino da história e cultura afro-brasileira nas aulas de EF na Educação Básica (principalmente por apresentar uma possibilidade inovadora ao associar o Atletismo e apresentar possibilidades concretas de intervenção), quanto para a formação continuada de professores de Educação Física, não só no aspecto técnico, mas também em relação a sua formação pessoal e cidadã. Além disso, consideraram que o oferecimento de cursos de extensão, a exemplo do desenvolvido, apresentam grande potencialidade para a inclusão do tratamento das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira nas aulas de EF na Educação Básica.

Silva (2016) concluiu que a experiência do curso foi revestida de êxito, pois demonstrou que a aplicação dessa temática é importante, necessária e viável. Refletiu também sobre a oportunidade aberta pela lei 10.639/03, que fomentou a criação desse curso e de outras iniciativas.

Sublinhamos aqui esse trabalho, pois, de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as DCNs EREB, a inclusão da temática das relações étnico-raciais pelas IES na formação poderá ser realizada por meio de conteúdos inseridos nas disciplinas e atividades curriculares, não mencionando a obrigatoriedade de ser na forma de uma disciplina específica para o tema, por exemplo. Deste modo, entendemos que a iniciativa de cursos, como o desenvolvido por Silva (2016), pode ser uma das alternativas para introduzir a temática nos cursos.

A dissertação a seguir é do pesquisador Silva (2019), já mencionado anteriormente por seu trabalho em parceria com Marques. De título “Educação das Relações Étnico-Raciais nos

cursos de licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul”, sua pesquisa foi defendida em 2019, na UFGD, e teve como objetivo analisar a importância da ERER na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em EF de três IES do Mato Grosso do Sul. Para isso, Silva aplicou questionário e analisou as respostas de acadêmicos das IES selecionadas, além da análise de ementas das disciplinas que compõem os cursos.

Inicialmente, para a fundamentação teórica de sua pesquisa, Silva (2019) realizou um levantamento e análise bibliográfica, tratando de temas como a história de resistência e luta do movimento negro e seus reflexos na educação brasileira; a história local do movimento negro sul-mato-grossense, suas trajetórias e tensões; a identidade negra e os desafios diante da colonialidade; a Educação Física no Brasil e as relações étnico-raciais, trazendo à tona a ideologia do branqueamento presente nessa disciplina escolar pelo movimento higienista e sanitaria; a criação e repercussão da Lei 10.639/03; a criação da SEPIR e das DCN’s ERER; a promulgação da “lei de cotas” em 2012; a instituição do Plano Nacional de Educação 2014-2024, entre outros.

Silva (2019) realizou também um levantamento de documentos oficiais, e analisou os Projetos Pedagógicos/PP dos cursos das quatorze IES participantes da pesquisa, com o objetivo de verificar se nesses documentos haviam disciplinas, ementas ou ações curriculares que contribuíam com a ERER, e qual o tratamento dado à formação inicial nas DCNs das licenciaturas e nas DCNs da EF.

Por fim, para a pesquisa de campo, o pesquisador aplicou um questionário online contendo quinze questões para os acadêmicos do 8º semestre da graduação, considerando que esses estariam em fase de conclusão do curso, e a maioria já teria cursado as disciplinas que podem viabilizar a formação para a ERER. Entre os trinta e quatro acadêmicos, dezoito se autodeclararam pretos/as ou pardos/as, sendo isso um fator positivo, demonstrando que as políticas de ações afirmativas para acesso de negros têm se mostrado eficazes nessas instituições.

Como resultado, Silva (2019) encontrou nos PP a presença de disciplinas específicas com temas sobre história e cultura afro-brasileira e africana, o que demonstra que as IES buscam atender as normatizações legais, na perspectiva de romper com o currículo eurocêntrico e monocultural. Nas DCNs específicas do curso de Educação física, o pesquisador percebeu a ausência da temática da ERER. Em relação a análise dos questionários, os acadêmicos mostraram que grande parte dos que concluem o curso possuem a visão de que a EF deve considerar, além do corpo biológico, o corpo social, a partir de uma

perspectiva que contribua com a formação humana que respeita a diversidade, os diferentes corpos e suas manifestações culturais.

Silva (2019) concluiu que os cursos têm avançado na contribuição para a formação inicial de professores no âmbito da EREER. Porém, em alguns casos esses avanços são tímidos, como, por exemplo, em algumas instituições em que havia a simples inclusão de disciplinas para a EREER, desconectadas de suas ementas e bibliografias, de forma a preencher apenas as formalidades legais. O autor ressalta que, ainda que para cumprimento formal, a presença das disciplinas, ementas e bibliografias sobre a temática das relações étnico-raciais pode abrir possibilidades de estudos sobre o assunto, pois a ausência deles nos PP das IES pesquisadas poderia se apresentar como um cenário bem pior.

Destacamos nessa pesquisa o fato de Silva (2019) defender veementemente a descolonização curricular, identificando que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana possibilitará o fortalecimento identitário da criança negra, na perspectiva de uma educação intercultural e antirracista. Outrossim, enfatiza que a maior marca do estereótipo racista é o corpo, daí a importância da formação do professor de EF na perspectiva antirracista, para trabalhar com esse corpo biológico que além de biológico, é social e cultural.

Finalizando a primeira seção, apresentamos o trabalho de Mendonça, Freire e Miranda (2020). Trata-se de um artigo intitulado “Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações”, publicado em 2020, no volume 32 da Revista Motrivivência. O objetivo desse estudo foi compreender como a temática das relações étnico-raciais tem sido estudada na EF escolar, através de análises de dissertações e teses publicadas nas bases de dados nacionais.

Para a busca, os pesquisadores recorreram ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD. As buscas aconteceram entre novembro de 2019 a maio de 2020, com os seguintes descritores: “cultura negra”, “cultura afro-brasileira”, “racismo”, “discriminação racial”, “preconceito racial”, “preconceito étnico”, “etnia”, “relações étnico-raciais”, “Lei 10.639/03”, e “Lei 10.639/03” juntamente com o operador “AND” no termo “Educação Física”.

Os pesquisadores identificaram inicialmente duzentos e quatorze estudos e, após a análise de títulos e resumos, selecionaram vinte e cinco deles, sendo vinte dissertações de mestrado acadêmico, quatro dissertações de mestrado profissional, e uma tese de doutorado. Entre elas, vinte e duas produções de natureza qualitativa e três qualitativa/quantitativa, com diferentes instrumentos para coleta de dados, sendo os questionários e entrevistas os mais frequentes, aparecendo em vinte e quatro dos estudos. Em relação à amostra, vinte estudos

incluíam professores como população a ser pesquisada, oito incluíam estudantes, e cinco em que apareciam outros atores diretamente envolvidos no contexto escolar, como diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos, entre outros.

Além disso, os pesquisadores separaram as produções em três categorias: *formação* – selecionando aqui estudos que tratam da formação inicial ou continuada do professor de EF; *identificação/investigação* – estudos que buscaram identificar como tem acontecido a inserção da temática das relações étnico-raciais na EF; e *intervenção/proposição* – estudos que buscaram intervir/propor formas de materializar nas aulas temática das relações étnico-raciais. Na categoria formação foram identificadas três pesquisas; na identificação/investigação haviam quinze trabalhos; e na intervenção/proposição, sete pesquisas.

Mendonça, Freire e Miranda (2020) identificaram a partir de suas análises que, mesmo após mais de quinze anos da promulgação da Lei 10.639/03, ainda há um certo desconhecimento desse dispositivo por parte dos professores. Com isso, os pesquisadores entendem que para que haja uma mudança que consolide as discussões acerca das questões emergentes das relações étnico-raciais, deve-se entender a necessidade de mais investimentos na formação, além de uma insistência de formações específicas.

Em relação aos estudos sobre formação inicial e continuada, os pesquisadores verificaram que ainda há uma carência dessa abordagem, sendo necessário um melhor direcionamento para que essa temática passe a ser abordada de forma mais cotidiana na EF. Salientaram também a necessidade do crescimento de estudos, de modo que os professores de EF consigam inserir os conhecimentos advindos das culturas afro-brasileiras e africanas, ampliando os conhecimentos da área para além dos eurocêntricos e norte-americanos, já tão tematizados nessa disciplina escolar.

Inferimos que, a partir dessa pesquisa, Mendonça, Freire e Miranda (2020) sinalizam o quanto os estudos sobre formação de professores e sua relação com a EREER são exíguos, estabelecendo lacunas que precisam ser enxergadas e investigadas. Refletimos que, nossa pesquisa, por se ocupar do campo da formação inicial de professores de EF e a EREER, poderá fortalecer e estimular novas investigações na área.

2.1.2 Seção 2 – Produções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Inicial de Professores

As produções a seguir apresentam a temática da EREER e da formação inicial de professores. São pesquisas que não se vinculam propriamente à EF, todavia apresentam diálogo acentuado com a nossa pesquisa.

Selecionamos três estudos para compor a discussão, tratam-se de dissertações de mestrado.

Assim como na primeira seção, na tabela 3 apresentamos o título da pesquisa e seu/sua autor/a, e na tabela 4 trazemos novamente o nome do autor/a e outras informações sobre os estudos, como o ano de publicação, o tipo de pesquisa, as características metodológicas e o local de realização/publicação do trabalho.

Tabela 3: Título e autor/a das pesquisas selecionadas da segunda seção

TÍTULO	AUTOR/A
Educação para as Relações Étnico-Raciais e culturais no Ensino Superior	Emílio Rodrigues Júnior
Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da lei 10.639/03	Adriana Gomes Tavares
A Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo de um curso de Pedagogia: percursos, contribuições e desafios	Flávia Paola Félix Meira

Tabela 4: Autor/a; ano de publicação; tipo de pesquisa; aspectos metodológicos; e local da pesquisa da segunda seção.

Autor/a	Ano	Tipo	Aspectos metodológicos	Região
Emílio Rodrigues Júnior	2016	Dissertação	Abordagem quantitativa-qualitativa Pesquisa bibliográfica, documental e de campo	Americana – SP
Adriana Gomes Tavares	2017	Dissertação	Método qualitativo e pontualmente o método quantitativo Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Observação de campo	Belo Horizonte – MG
Flávia Paola Félix Meira	2018	Dissertação	Abordagem qualitativa Estudo de caso Análise documental	Belo Horizonte – MG

Do mesmo modo que elaboramos a primeira seção, apresentamos aqui nossas considerações a partir dos trabalhos em sua ordem cronológica crescente de publicação, iniciando, então, pela dissertação de Rodrigues Júnior (2016).

Intitulada “Educação para as Relações Étnico-Raciais e culturais no Ensino Superior”, Rodrigues Júnior publicou sua pesquisa em 2016 no Centro Universitário Salesiano de São Paulo, na cidade de Americana – SP. Essa pesquisa teve como objetivo analisar, no âmbito da Educação Superior privada, a história da cultura afro-brasileira e o estudo das relações étnico-raciais na perspectiva de formação acadêmica, com base em exigências legais apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC e a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

De início, o pesquisador construiu o embasamento teórico da pesquisa para sustentar suas análises e discussões, trazendo à tona pontos sobre a educação antirracista; o reconhecimento da diversidade étnico-cultural; a importância do ensino afro-brasileiro e cultura africana no combate ao racismo; a Lei 10.639/03 como uma conquista da luta antirracista e seu percurso histórico; as DCN’s EREER; a formação das principais medidas de ações afirmativas; a universidade como ferramenta de inserção cultural e seu papel na transformação da sociedade; e o papel da educação afro-brasileira e da cultura africana no Ensino Superior.

Rodrigues Júnior (2016) optou por uma pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, com abordagem quantitativa e qualitativa. Escolheu como campo de investigação duas IES privadas do estado de São Paulo. As unidades possuíam vinte e cinco cursos de graduação. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários semiestruturados e entrevistas. Os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram acadêmicos, professores e gestores das duas instituições. Os sessenta e quatro alunos foram submetidos ao questionário e à entrevista para detalhar a atuação da instituição no que diz respeito a temática da EREER. Já os quatorze professores e quatro gestores foram submetidos apenas à aplicação dos questionários.

Para o levantamento e análise documental, Rodrigues Júnior (2016) optou por investigar os Projetos Pedagógicos/PP, o Plano de Desenvolvimento Institucional, e relatórios de avaliação in loco do Ministério da Educação para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

Em relação aos PP, o pesquisador observou a ausência de ações que valorizam a diversidade étnico-racial e que combatam a discriminação e o preconceito, admitindo, portanto, que a ausência ou a inserção parcial de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais na matriz curricular dos cursos deve-se à falta de capacitação de professores para

trabalhar essa temática, tornando-se uma das principais dificuldades no processo de implementação da Lei 10.639/03.

O instrumento de avaliação do MEC inseriu, desde o ano de 2012, como requisito legal a temática da História e Cultura afro-brasileira e indígena, obrigando as instituições a atenderem esse quesito com base na exigência da Lei 10.639/03 e das DCN's ERER. Foram observadas instituições que respondiam a avaliação desse quesito como “atendida”, porém apresentavam a temática em apenas um trecho na ementa de uma disciplina, o que não comprovava ações reais que culminavam em uma formação adequada para as discussões da diversidade étnico-racial e cultural no âmbito dos cursos de graduação.

Analisando os questionários e entrevistas com os alunos, Rodrigues Júnior (2016) constatou que, para eles, a faculdade não demonstra compromisso com as questões sobre a história do negro no Brasil e de racismo. Os professores/as, por sua vez, reconheceram a importância de atrelar ao currículo acadêmico os estudos da cultura africana e assuntos correlatos, como a desigualdade racial e a defesa dos direitos humanos. Assim como os estudantes, eles/elas também desconhecem as ações da sua instituição quanto à aplicabilidade da Lei 10.639 e muitos desconhecem as DCN's ERER. O grupo de gestores/as apresentou uma fala que diverge dos estudantes e docentes, pois afirmou que existem sim ações que são realizadas nas instituições, além de afirmar ter conhecimento sobre as legislações e declarar apoio a essas discussões.

Para o pesquisador ficou evidente que as instituições estão aquém de serem exemplos em ações que atendam a legislação vigente sobre a ERER. Para ele, tão importante quanto a criação de políticas públicas, é a institucionalização delas na educação brasileira, desde a infantil até a graduação.

Rodrigues Júnior (2016) concluiu expondo a dificuldade de avaliar se os alunos conseguem sair mais preparados para o combate ao racismo, preconceitos, e outras questões oriundas das discussões das relações étnico-raciais, já que não existem ações concretizadoras que institucionalizem as DCNs ERER nas salas de aula ou no ambiente institucional.

Concordamos com Rodrigues Júnior ao declarar que uma das condições para que as políticas públicas sejam bem-sucedidas é a necessidade de que todo corpo docente e discente se sinta valorizado e apoiado, pois não é suficiente a obrigatoriedade da lei se o Estado e as IES privadas não oferecerem condições de formação profissional àqueles que compõem a comunidade acadêmica.

A segunda pesquisa dessa seção é a dissertação de Tavares (2017), publicada em Belo Horizonte – MG no ano de 2017, com o título “Formação de professores e práticas

educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da lei 10.639/03”. A pesquisa teve por objetivo investigar os processos de formação docente que foram desenvolvidos em subprojetos do PIBID de três IES: PUC Minas; Universidade Estadual de Minas Gerais; e Universidade Federal de Ouro Preto. Os subprojetos abordavam temas relativos à diversidade, com enfoque na cultura africana e afro-brasileira.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que utilizou-se de entrevistas e questionários. Os dois instrumentos foram utilizados para os/as sessenta e três bolsistas selecionados. Já com os/as coordenadores/as de área e professores/as supervisores/as, a pesquisadora fez uso de entrevistas orais individualizadas. Além disso, foram realizadas observações dos encontros formativos e das aulas nas nove escolas da rede pública estadual e municipal parceiras, envolvendo todos os sujeitos da pesquisa.

Em seu referencial bibliográfico, a pesquisadora apresenta conceitos e compreensões sobre alguns temas, como: história e protagonismo do movimento negro; escravidão, cidadania e exclusão social da população negra; construção histórica do racismo, suas definições e formas de manifestação; apontamentos sobre direitos humanos; luta por igualdade, ampliação de direitos e combate ao racismo no plano legal e institucional; formação de professores para o trabalho com a diversidade; influência do PIBID na formação de professores; saberes e práticas docentes.

Tavares (2017) verificou que a maioria dos/das bolsistas é oriunda de escolas públicas; 59% se identificaram como negros/as; e parte significativa participava de movimentos sociais de diferentes segmentos. Os sujeitos dessa pesquisa revelaram que a aproximação com a temática racial se deu por diferentes motivos e experiências, como, por exemplo, fatos pessoais em diversas fases da vida; experiência profissional; seu pertencimento étnico-racial, identificando-se como negros; e a própria experiência das atividades desenvolvidas no PIBID. Experiência essa que é vista pelos participantes do Programa – bolsistas, supervisores e coordenadores – de forma positiva, pois os saberes docentes construídos e mobilizados nos processos de formação vivenciados nesses subprojetos incorporam uma gama de conhecimentos e diferentes estratégias, além da leitura e pesquisas de temas diversos, evidenciando o aprofundamento de estudos.

Em conclusão, Tavares (2017) compreende que sua pesquisa evidenciou que o PIBID tem proporcionado uma formação docente diferenciada e significativa para os sujeitos que dele participam, tanto na formação inicial dos licenciandos, quanto na formação continuada para os docentes das escolas parceiras e para os coordenadores da área.

Destacamos essa produção pois, assim como a de Silva (2016), trata-se de uma iniciativa para o trato da temática das relações étnico-raciais que não compõe o quadro de disciplinas da grade curricular, mas que está de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2004, que propõe que a temática das relações étnico-raciais pelas IES na formação seja feita através de disciplinas e atividades curriculares, não fazendo menção sobre a forma adequada ou única de inseri-la.

Sabemos ainda que, lamentavelmente, o PIBID não é vivenciado por todos os alunos de licenciatura, tanto pelo limite do número de bolsistas concedido a cada programa, quanto pela procura e interesse pessoal de cada estudante. Ainda assim, concebemos essa experiência como um momento singular na formação inicial de docentes, principalmente com a presença de subprojetos que tratam de temáticas tão necessárias para a nossa formação enquanto professores/as.

Por fim, trataremos da dissertação de Meira (2018), intitulada “A Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo de um curso de Pedagogia: percursos, contribuições e desafios”, defendida no ano de 2018 em Belo Horizonte – MG.

Introduzimos o diálogo com essa pesquisa trazendo um destaque feito pela autora. Baseada em Canen e Xavier (2011 *apud* Meira 2018, p. 19), a pesquisadora entende “a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, como o lugar privilegiado para esse movimento e construção de novos caminhos no trato com a diversidade cultural”.

Destarte, sua pesquisa teve como objetivo compreender como se deu a inserção da ERER no currículo e na formação do curso de Pedagogia da UEMG – Campus BH, após a institucionalização das DCNs ERER, entre os anos de 2005 e 2015. Além disso, buscou também investigar sobre quais concepções e contextos foram elaborados os currículos do curso. Para tanto, Meira (2018) recorreu às DCNs do curso de Pedagogia, institucionalizadas em 2006 e, para análise do currículo escrito e ativo, realizou uma análise das ementas, dos planos de curso e do Projeto Político Pedagógico do Curso/PPC.

Ademais, utilizou-se de entrevistas com acadêmicos do curso de Pedagogia que tiveram a formação baseada no currículo de 1998 e no currículo reformulado em 2007, vigente a partir de 2008; com grupo de professores/as que compuseram a comissão de currículo do processo de reformulação; com professores/as que, a partir da análise dos planos de ensino, poderiam trabalhar a temática em sala de aula; e com professores/as citados pelos estudantes durante as entrevistas que tivessem trabalhado o tema em algum momento da formação. Ao todo sete professores foram entrevistados. Realizou também o levantamento de produções acadêmicas de conclusão de curso que abordavam questões relativas à temática

étnico-racial, para identificar se essa demanda tinha alguma relação com a ação de professores ou com a formação de uma forma geral.

No desdobramento da dissertação, a pesquisadora apresenta um estado do conhecimento realizado para identificar os desafios, sucessos e oportunidades no processo de implementação da lei. Posteriormente aborda questões como: os desafios para a implementação da lei; o processo de coleta de dados, definição dos instrumentos e os sujeitos da pesquisa; as conjunturas da lei 10.639/03; as relações Brasil e África; o Movimento Negro no Brasil; o curso de Pedagogia no Brasil e o silêncio quanto à ERER; a conceituação dos termos raça e racismo, atentando para a construção histórica, social e política desses conceitos; o delineamento do percurso da formação docente no Brasil, com foco no curso de Pedagogia; o currículo do curso de Pedagogia da FAE/UEMG; o currículo escrito versus real, suas múltiplas relações e possibilidade de ações.

Após a interlocução com a fase de formulação do currículo, a pesquisadora construiu um diálogo com o currículo escrito e real, sem apresentar uma análise bipartida do currículo. Realizou, primeiramente, uma análise do currículo escrito do curso e, a partir disso, o diálogo com o currículo real por meio de entrevistas com estudantes e professoras. Segundo Meira (2018), para uma desconstrução do texto racial que compõe os currículos, uma mudança da estrutura curricular deve ser o primeiro caminho a seguir.

Na análise do currículo escrito, a pesquisadora percebeu que no PPC, que já estava em vigor no período anterior à reformulação, a temática já se fazia presente, sendo ofertada como formação optativa. Quanto às ementas, apenas duas disciplinas faziam uma citação do tema, no entanto de forma muito vazia e sem profundidade.

No diálogo com as estudantes, Meira (2018) observou diferentes posicionamentos quanto à melhor forma de inserção da temática dentro do currículo. Entre as cinco entrevistadas, três concordavam que essa inclusão deveria ocorrer através de disciplina obrigatória, e duas alegavam que deveria ser de forma interdisciplinar ou transversal. Já as professoras compartilhavam entre si a mesma queixa quanto à precarização do trabalho docente. A pesquisadora percebeu que há esforço por parte de algumas docentes em trazer o debate das relações étnico-raciais para a sala de aula, mesmo que sem o preparo adequado. Meira notou ainda que, tanto pela fala das professoras, quanto pela insatisfação das estudantes em relação à ausência e ao tratamento superficial do assunto, há um distanciamento das propostas que as DCNs ERER anunciam.

Quanto aos trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos/as estudantes, Meira (2018) identifica a presença da temática em algumas pesquisas. Foi possível ainda dialogar

com três estudantes que produziram seus trabalhos tendo como objeto de estudo a EREER na Educação Básica.

Em conclusão, a pesquisadora constatou que, após mais de dez anos da implantação da Lei 10.639/03, ainda é precária sua implementação. Identifica ainda o currículo como um espaço de disputa, e que há um cenário marcado por vários fatores que dificultam a inserção do tema no curso de Pedagogia da FaE/UEMG. São fatores que não justificam a ausência da implementação, mas que precisam ser problematizados a fim de que sejam encontradas alternativas que viabilizem a implementação das medidas legais.

Além disso, a pesquisadora destaca o quanto a gestão do curso pesa na definição do que irá compor o currículo, pois, no caso da FaE/UEMG, as decisões ficaram centralizadas na direção e coordenação, apontando ser uma gestão verticalizada. Os poucos professores que pautaram a necessidade de inserir o tema não foram ouvidos pela gestão.

Reconhecemos aqui a afinidade entre a nossa pesquisa e a de Meira (2018) a partir de seu objeto de estudo e seus objetivos. Nos propomos, do mesmo modo, investigar o currículo da Faculdade de Educação Física da UFJF através de análises das ementas, planos de ensino, projeto político pedagógico; realizar a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física; e estabelecer diálogo com docentes e discentes.

Para além dessa semelhança, sublinhamos aqui outro ponto fundamental que nos fez definir esse trabalho como essencial em nossa discussão, que é a presença da abordagem de elementos históricos, visto que Meira tem como formação inicial a graduação em História. A pesquisadora destaca, baseada em Hobsbawm (2002 *apud* Meira, 2018), a importância de compreender que a luta pela educação antirracista no país é histórica e que acessar essa construção histórica fortalece a inserção do tema no currículo e possibilita sua melhor compreensão.

A pesquisadora ainda ressalta uma fala do também historiador Leandro Karnal (2004 *apud* Meira, 2018), que expressa que a produção de um trabalho histórico é um diálogo entre o passado e presente. Entendimento apresentado também pelas historiadoras Mônica Lima (2020) e Hebe Mattos (2020), que reiteram que não podemos tratar a nossa história como se ela estivesse estagnada, pois ela está viva até os dias atuais, a partir dos efeitos que produz.

É necessário, portanto, que olhemos para o passado com os olhos do presente, para descortinar aquilo que o processo de escravização legou a toda população negra brasileira, e assim nos fortalecer na luta por uma educação e sociedade antirracistas e democráticas.

Frente às pesquisas observadas em nosso estado do conhecimento, inferimos que as Instituições de Ensino Superior caminham lentamente em direção à efetivação das

orientações, princípios e fundamentos apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. O que prevalece nas conclusões destes estudos é que, mesmo com a urgência do trato com a temática da EREER no âmbito da formação inicial docente, esse debate, quando presente, ainda permeia o currículo de modo superficial, apontando para um mero – e raso – cumprimento aos preceitos legais. Somado a isso, o desconhecimento – e por vezes o desinteresse – de docentes e gestores diante do tema também gera lacunas na formação inicial dos professores, fato que poderá influir na sua prática pedagógica.

2.2 A COLETA DE DADOS, DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Diante dos objetivos dessa pesquisa, ponderamos que o diálogo com o campo da formação docente em Educação Física e seus sujeitos seja coerente e profícuo com a nossa proposta. Para tanto, configuramos uma abordagem qualitativa, entendendo que, nesse contexto, ela nos permite maior profundidade na compreensão dos dados. Rhoden e Zancan (2020) evidenciam que nas ciências humanas e sociais a pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque, constituindo-se de uma abordagem na qual a compreensão e a interpretação são mais relevantes que a descrição ou a explicação de um fenômeno. No contexto da educação isso significa, segundo as autoras, que “interessa mais desvendar os significados profundos do observado do que os imediatamente aparentes” (RHODEN; ZANCAN, 2020, p. 3-4). Deste modo, ao tratarmos das pesquisas em ciências humanas e sociais, é fundamental considerarmos o caráter dinâmico próprio da humanidade, tendo a abordagem qualitativa como possibilidade de produção de conhecimento científico, pelo fato de levar em conta a realidade do objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social. Cano (2012) define que as pesquisas qualitativas pretendem obter uma compreensão mais aprofundada do contexto e da perspectiva dos atores para poder interpretar a realidade.

2.2.1 A coleta de dados

Posterior à etapa de imersão no referencial que fundamentou teoricamente nossa pesquisa, nos propomos, a partir de uma pesquisa documental, compreender como a temática étnico-racial está integrada ao currículo da licenciatura em Educação Física da UFJF a partir de 2004 – ano em que foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana/DCNs ERER. De acordo com Ludke e André (1986, p. 38-39), a análise documental constitui-se em uma importante técnica exploratória na pesquisa qualitativa, indicando problemas que devem ser melhor explorados através de outros métodos, complementando informações obtidas por outras técnicas, e desvelando aspectos novos de um tema ou problema. As autoras ainda declaram que são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, incluindo leis e regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, revistas, arquivos escolares, entre outros.

Nesse sentido, optamos por analisar os dispositivos legais que orientam o trabalho com a temática étnico-racial, como as DCNs ERER e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, com o objetivo de compreender quais as proposições vêm sendo delineadas para o trabalho de docentes com esse tema, tanto na formação inicial, quanto na Educação Básica. Selecionamos também para análise as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física/DCNs EF, além dos documentos específicos que regem a licenciatura em Educação Física da UFJF, sendo eles o Projeto Político Pedagógico/PPP desse curso; o Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF/PPI; e os Planos de Ensino e Ementas das disciplinas que compõem a grade curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Educação Física/UFJF, com o intuito de conhecer a história do curso, o contexto de formação docente, e os espaços ocupados pela temática étnico-racial nos currículos.

Para acessar e fazer download das DCNs ERER e das DCNs da Educação Física, fizemos uma busca simples através do mecanismo de pesquisa Google. Já o PPI das Licenciaturas foi encontrado no site da Coordenação de Licenciaturas da UFJF. Os Planos de Ensino e Ementas foram acessados através da plataforma do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica/SIGA, que possui uma função de “Consultas”, e a possibilidade de busca pelo código ou nome da disciplina. As disciplinas obrigatórias para a licenciatura foram identificadas a partir do quadro curricular disponibilizado publicamente no site da FAEFID. Por fim, o PPP da licenciatura em Educação Física/UFJF foi disponibilizado através de contato com a coordenação do curso, pois não encontra-se disponível no site.

Após as análises dos documentos, nos direcionamos à etapa da definição dos sujeitos submetidos a uma entrevista semiestruturada (docentes) e a um questionário (discentes).

2.2.2 Definição dos sujeitos da pesquisa

Com as análises dos Planos de Ensino e Ementas das disciplinas, foi possível identificar quais delas poderiam ocupar-se da temática em seu percurso. Na intenção de

compreender mais profundamente o trabalho dos docentes e o currículo real da FAEFID, convidamos professores e professoras que ministram as disciplinas selecionadas para uma entrevista no formato semiestruturado, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ; 1986, p. 34). Duarte indica que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215)

Foram entrevistados individualmente cinco professores, sendo três mulheres e dois homens. Todas as entrevistas ocorreram no mês de dezembro de 2021, em ambiente virtual, considerando a crise sanitária e humanitária causada pela pandemia da Covid-19. Através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além da concordância no momento da entrevista, fomos autorizados a utilizar os recursos de gravação de videochamada disponível na plataforma Google Meet, e utilizamos desse material para posterior transcrição e análise do conteúdo.

Amorim (2002) destaca a importância da voz do objeto no contexto das ciências humanas, e define que o homem não é seu objeto específico, pois este pode ser estudado pela biologia, mas sim o discurso e, num sentido mais amplo, a matéria significativa:

O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. [...] as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante (AMORIM, 2002, p. 10)

Percebemos, então, que nossa pesquisa solicita um movimento constante de reflexão e ação na construção dos referenciais, dos dados e das análises que nos conduzem a atender as nossas questões. Desse modo, entendemos ser imprescindível o diálogo com os atores do campo da formação docente. Além dos docentes, definimos também como sujeitos da pesquisa os professores em formação, pois, compõem, do mesmo modo, esse cenário da formação inicial.

Para a delimitação desse grupo, que foi submetido a um questionário, optamos por estudantes que estivessem cursando a partir do 8º período (inclusive). Assim como as

entrevistas, o questionário foi respondido pelo ambiente virtual, através de um formulário enviado por e-mail a todos os estudantes sujeitos da pesquisa.

Todos os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3 POR UMA OUTRA HISTÓRIA DO BRASIL¹: AS MUITAS LIBERDADES, LUTAS E CONQUISTAS

Reiterando a importância de fortalecer o diálogo entre o passado e o presente, dedicamos esse capítulo a um breve deslocamento no tempo, a começar pela início da relação do Brasil com o continente africano, passando pelo estabelecimento das diferentes formas de resistência das populações africanas e de seus descendentes, abordando também a importância da luta das organizações negras, e de como a identidade nacional foi forjada a partir de um racismo normalizado. Finalizamos com as importantes conquistas no âmbito das políticas educacionais, especialmente a Lei nº 10.639 de 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004.

3.1 DO INÍCIO DO TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS

O tráfico de africanos escravizados já era largamente praticado antes mesmo dos navegadores portugueses desenvolvê-lo. Segundo Munanga e Gomes (2004 *apud* OLIVEIRA, 2009):

Os árabes foram responsáveis pelas rotas oriental e transaariana, no período compreendido entre 650 e 1600, estimando-se que teriam sido envolvidos cerca de cinco milhões de africanos. Para essas duas rotas, os africanos foram levados para o Oriente Médio (Arábia Saudita, Emirados Árabes, Iêmen etc.), Índia, China, Sri Lanka, etc. Os europeus os responsáveis pelo tráfico transatlântico, através do qual 40 a 100 milhões de africanos foram deportados para a Europa e América (OLIVEIRA, 2009, p. 91)

Inicialmente os africanos submetidos ao tráfico português eram levados para a Europa. Um dos motivos que incentivou a rota para as Américas foi a preocupação em desviar os escravizados dos mercados muçulmanos. Além disso, em 1495 a rainha de Castela, Isabel I, sancionou uma lei proibindo o aprisionamento e venda dos indígenas da América, o que fomentou também a comercialização dos escravizados africanos (OLIVEIRA, 2009).

Destacamos aqui que a base da sociedade colonial brasileira foi marcada por relações escravocratas entre os portugueses e os indígenas – que já povoavam o país, e entre os portugueses e os africanos trazidos pelo tráfico transatlântico. É substancial reforçar que os escravizados recebiam tratamento desumano como, por exemplo, diversas formas de castigo

¹Título inspirado no Curso de Extensão “Emancipações e pós-abolição: por uma outra história do Brasil (1808-2020)”, promovido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no ano de 2020.

físico; apagamento e repressão de suas culturas; cruéis condições de vida, culminando em muitas mortes. Lima (2020) aponta alguns eixos estruturadores desse sistema escravista, como a violência, a negação da humanidade e a exploração do trabalho. Além disso, a historiadora expressa a necessidade de combater, a qualquer tempo e lugar, a ideia de uma escravidão branda, pois tratou-se de um sistema absolutamente violento, cruel, desumanizador e criador de desigualdades.

É possível identificar algumas abordagens historiográficas que legitimam a instituição da escravização de africanos no período colonial português apoiando-se em diferentes justificativas, como nas econômicas – pela expansão de mão de obra para o trabalho; nas religiosas – como uma forma de catequizar o “cativo bárbaro africano”; e nas raciais – pela ideia de que negros eram inferiores e poderiam ser submetidos pelos civilizados (OLIVEIRA, 2019).

Para a historiadora Hebe Mattos (2020) a justificativa para a escravidão no Brasil nunca foi pela cor da pele, pois amparou-se em bases religiosas, civilizacional. Em uma de suas obras, Mattos (2000, p. 15) afirma que “o fato de ser índio ou africano por si só não os fazia passíveis de serem escravizados, mas sim o fato de serem bárbaros e ateus”, e que “apesar de as diferenças de cor e características físicas reforçarem as marcas hierárquicas nas sociedades escravocratas, elas não eram necessárias para justificar a existência da escravidão”. Era essa concepção de hierarquia social que legitimava as desigualdades e, portanto, a escravização.

Conforme Lima (2020), as diversas escravidões tiveram formas distintas de serem justificadas e, para a autora, não podemos delimitar essa justificativa aqui no Brasil. Contudo, é evidente que no período inicial da escravidão em nosso país, a justificativa religiosa era sustentada, existindo até a associação do sofrimento dos escravizados a um sofrimento redentor, como uma forma de libertação para torná-los bons cristãos. Mattos (2000) faz um alerta acerca dessa legitimação religiosa. Segundo a autora “afirmar que a legitimação da escravidão moderna não se fez em bases raciais não implica considerar que estigmas e distinções apoiados na ascendência deixassem de estar presentes nas sociedades do Antigo Regime, em especial no Império Português” (MATTOS, 2000, p. 14).

A escravidão africana perdurou no Brasil por mais de três séculos, com uma significativa expansão no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que, contraditoriamente, começavam a ter força os movimentos pró-abolição da escravidão e contra o tráfico em outras partes do mundo (MATTOS, 2020). Segundo Santos (2020) o Império Português, e mais tarde o Brasil, fez uma escolha no século XIX, que foi a escolha

pela escravidão. E não somente escolhem mantê-la, como investem na intensificação do tráfico transatlântico.

Em muitos processos de independência das colônias, é possível, notar em poucas décadas – após um decurso gradual e em geral com indenização – a abolição da escravatura. No Brasil isso não aconteceu. A partir da Independência, em 1822, a tendência foi de ampliação dos direitos e da cidadania, que ocorreu, todavia, com a manutenção da escravidão em nome do direito à propriedade. Ou seja, reconhece-se pela primeira vez os direitos civis e políticos de todos os cidadãos brasileiros, independentemente da cor ou da origem, mas mantém a escravidão legal até 1888 (MATTOS, 2020). Mattos (2000) evidencia ainda que:

A manutenção da escravidão e a restrição legal do gozo pleno dos direitos civis e políticos aos libertos tornavam o que hoje identificamos como “discriminação racial” uma questão crucial na vida de amplas camadas das populações urbanas e rurais do período. Apesar da igualdade de direitos civis entre os cidadãos brasileiros reconhecida pela Constituição, os brasileiros não-brancos continuavam a ter até mesmo o seu direito de ir e vir dramaticamente dependente do reconhecimento costumeiro de sua condição de liberdade. (MATTOS, 2000, p. 21).

Através do inciso I do Artigo 6º da Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, podemos pensar em formas concretas como efetivamente um racismo se institucionalizou na estrutura política do império a partir dessa opção pelo silêncio racial:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros:

I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação (BRASIL, 1824).

Desse modo, apenas o escravizado nascido no Brasil, se liberto, vira cidadão brasileiro. O africano, se se tornar liberto, não possui a cidadania que foi estendida aos portugueses. Ainda na mesma Constituição, ressaltamos:

Art. 179. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XIX. Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente e todas as mais penas cruéis (BRASIL, 1824).

No entanto, tais castigos somente foram abolidos para os definidos como cidadãos brasileiros, pois, a escravidão, a tortura, a marca de ferro quente e todas as mais penas cruéis continuaram existindo. A Constituição supracitada silencia, pois ela fala dos direitos dos libertos, mas ela não cita os escravizados nem os povos indígenas originários.

Observamos ainda a existência de uma narrativa única na historiografia do século XIX, especialmente sobre o que seria o povo brasileiro, que pressupõe o controle, o silenciamento e o apagamento das experiências dos povos indígenas originários fora do processo de colonização, e também das experiências dos africanos escravizados e seus descendentes fora da experiência do trabalho escravo, ou seja, os indígenas são retratados no momento da colonização do nosso país, e os africanos e seus descendentes enquanto sujeitos submetidos à escravidão. São várias as instâncias desse silenciamento: o silenciamento constitucional; o silenciamento do contrabando; o silenciamento da presença dos atores políticos africanos e afrodescendentes em suas diferentes formas de resistência. Nesse processo de invisibilidade, as pessoas negras desaparecem – Machado de Assis, por exemplo, fica mais branco, assim como inúmeros outros homens e mulheres na época. Uma pessoa negra livre nunca pode ter cor, porque a cor é o estigma da escravidão (MATTOS, 2020).

A proibição do tráfico de escravizados no Brasil já era assunto em andamento desde 1810. Em 7 de novembro de 1831 foi aprovada uma lei (BRASIL, 1831), usualmente denominada de Lei Feijó, que proibia legalmente a entrada de africanos escravizados. A partir desse momento, todos os que aqui entravam e eram escravizados, estavam sendo ilegalmente mantidos em cativeiro. Os proprietários desses escravizados eram considerados sequestradores pelo código penal. Todavia, essa lei ficou conhecida por não ter sido colocada em prática. A construção da ilegalidade, a construção do contrabando de escravizados, e depois o silêncio sobre suas vidas viraram práticas mais usuais dessa política (GRINBERG, 2020).

A demanda pela cidadania vai se tornando cada vez mais complicada nesse momento. As reivindicações dos homens e mulheres negros e livres não cabem nessa sociedade que reforça a escravidão. As revoltas são exemplos de movimentos de resistência de escravizados e de pessoas livres com impacto muito grande na luta pelo fim da escravidão, pelo reconhecimento dos seus direitos e pela afirmação de suas identidades e culturas. As principais que ocorreram no período imperial são a Revolta de 1833, em Carrancas/MG; a Revolta dos Malês em 1835, em Salvador/BA e a Revolta de 1838, em Paty do Alferes/RJ (GRINBERG, 2020).

O momento do segundo reinado (1840 – 1889), conhecido como período de paz do império, de estabilidade, de conciliação, preservou o pacto pela manutenção da escravidão, que escondia a ilegalidade do tráfico, do contrabando, e que não permitia aos “homens e mulheres de cor” o exercício da cidadania, a participação em cargos públicos e eclesiásticos. Mesmo com o tráfico condenado internacionalmente, mais de 750 mil pessoas foram

contrabandeadas para o Brasil. Em 1850 foi promulgada uma nova lei, conhecida como Lei Euzébio de Queiroz, que proibia o tráfico e a entrada de africanos escravizados no Brasil. Apesar da continuidade do contrabando, a repressão ao tráfico avançou significativamente até a sua completa extinção. Mais adiante, em 1881, houve uma reforma eleitoral através da conhecida Lei Saraiva, instaurando as eleições diretas e a proibição da participação política à população analfabeta, impedindo o alargamento da atuação popular nas decisões políticas (MATTOS, ABREU, GURAN, 2014).

Posteriormente, no momento que compreende a abolição da escravatura, é possível sublinhar duas formas politicamente distintas de memórias sobre o período. A primeira delas, que corresponde a memória nacional, vitoriosa, e mais anunciada, é a que propaga a sacralização da princesa Isabel, que com toda sua benevolência teria sido a principal responsável pelo fim da escravidão. A segunda diz respeito à memória que questiona essa imagem de redentora da princesa, formulada a partir da atuação e embates dos movimentos negros. Ela contesta ainda a ideia de que a abolição foi algo resolvido de modo palaciano, uniformizando e padronizando o movimento abolicionista, silenciando a luta de homens e mulheres negras nesse cenário. É no contexto que antecede a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que se escancara a crise do escravismo e a crise da monarquia no Brasil. É possível notar o quanto se politiza os pertencimentos raciais, o quanto esse desmonte do escravismo leva a uma racialização das relações sociais – não que o racismo tenha se inaugurado ali, visto que é inviável falar de um marco zero para o seu surgimento (ALBUQUERQUE, 2020).

Ademais, é essencial destacar que a liberdade negra precede os abolicionismos. A história do Brasil escrita por mãos brancas negligencia fatos importantes e deforma muito a história do negro, tratando basicamente da escravidão como história única e ocultando outras formas de o negro viver no Brasil – como, por exemplo, o processo de alforria, que existiu em todo o período de escravidão; a constituição dos quilombos; as produções culturais; entre outras. Abreu (2020) aponta que a história da experiência negra foi, por muito tempo, unificada a partir do racismo, mesmo com as tantas liberdades e tantas experiências diferentes do ser negro que existiam. A política republicana vai unificar essas experiências em uma história única de marginalização, narrada a partir da experiência do fracasso.

O que se pretende não é relegar a existência da escravidão, a marginalização e a discriminação como uma realidade, contudo essa não foi a única história dos negros e negras no Brasil. Conforme Pinto (2020), para empreender um estudo crítico a respeito da história dos negros e negras e uma educação antirracista, devemos partir da história de um grupo livre,

que narra sua própria história, suas experiências, mesmo que nessa sociedade tenham existido escravizados. Estudar a liberdade negra é um caminho inevitável para se escrever histórias consistentes sobre o racismo, tido como algo estruturante no Brasil. Racismo esse que tem a ver com cultura, que tem a ver com o modo como esse país foi estabelecendo maneiras de lidar com a sua população – medida pelos termos da racialização, hierarquizando os seus sujeitos. Outrossim, é necessário ter cuidado com algumas naturalizações perigosas, presentes nas narrativas históricas sobre o Brasil. Dentre elas a premissa de que os negros no século XIX eram escravos; que os negros não sabiam ler e escrever; e que no Brasil o racismo seria uma ideia fora do lugar, como se não fosse um problema sério a ser resolvido.

Segundo Albuquerque (2020), o silenciamento das experiências negras envolve ainda mais questões, pois, para a autora, a população negra não foi desamparada pelo Estado. O Estado republicano se constituiu para reafirmar a desigualdade racial, isso fazia parte do projeto político naquele cenário, constituir uma sociedade propositadamente racializada. A república se funda a partir da desigualdade, não se constituindo uma falha, pois foi um plano, e é justamente por isso que a república deve a toda população negra a igualdade racial.

Mattos (2020) ainda reflete sobre as conexões do passado e do presente. Segundo a historiadora, a precarização da liberdade negra desencadeou uma série de situações opressoras como, por exemplo, se uma pessoa negra não conseguisse “provar” sua liberdade, poderia ser confundida com um escravizado e tornar-se ilegalmente escrava, o que nos remete a algumas situações cotidianas envolvendo negros e negras em nosso sistema de segurança pública atual. Além disso, carregamos ainda, em termos gerais, uma relutância para tratar questões raciais e questões do lugar de privilégio da branquitude, tornando-se mais conveniente manter, muitas vezes, o silêncio e o racismo envergonhado.

3.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

Em consonância com a ideia de não reduzir a experiência da população negra à história da escravidão, concebemos ser necessário o diálogo acerca das (re)construções e manutenção de suas expressões culturais, e como a partir delas as identidades brasileiras foram – e estão sendo – formadas.

Nesse primeiro momento, expressamos algumas compreensões de Munanga (1999) referentes à identidade. Segundo o autor, com o fim do sistema escravista em 1888, a construção de uma nação e de uma identidade nacional surge como uma questão problemática aos pensadores brasileiros, sobretudo por conta dos ex-escravizados negros como uma nova categoria de cidadãos:

Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira (MUNANGA, 1999, p. 51).

Para a elite, a pluralidade racial nascida do processo colonial representava um obstáculo e uma ameaça no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, colocando a raça como eixo do grande debate nacional a partir do fim do século XIX, repercutindo até meados do século XX. Algumas elaborações especulativas e ideológicas (mascaradas de cientificismo) dos intelectuais da época nos permitem a compreensão, hoje, das dificuldades que os negros apresentavam para construir uma identidade coletiva e politicamente mobilizadora (MUNANGA, 1999, p. 51).

Munanga (1999, p. 101) refere-se ao modelo sincrético construído pela elite dirigente como assimilacionista, pois tentava transformar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, reduzindo-as aos pensamentos da visão eurocêntrica, e obedecendo a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Mesmo com as manifestações de resistência cultural de povos indígenas e negros, suas identidades foram inibidas em oposição à denominada cultura nacional, muitas vezes forjando-as para fugir dos efeitos da discriminação racial. Para Munanga:

A análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX ao meado deste, deixa claro que se desenvolveu um modelo racista universalista. Ele se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na "raça" e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras conseqüências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio (MUNANGA, 1999, p. 110).

A despeito desse modelo assimilacionista, compreendemos que a forma de ser brasileiro/brasileira está diretamente ligada à presença dos africanos de diversas etnias, trazidos durante o processo de escravização, e de seus descendentes. Segundo Lopes (2006, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 27), desde o primeiro africano que chegou ao Brasil como escravo, o elemento negro foi fundamental na construção da nossa nacionalidade.

De acordo com Oliveira (2020), identificamos a presença de dois grandes grupos étnicos vindos para o Brasil desde o início da invasão portuguesa, que correspondem aos

Sudaneses (Nagôs ou Yorubás; e Jêje) e os Bantus (Congo; e Cabinda). Evidentemente vieram pessoas que não pertenciam a essas matrizes. No entanto, é a partir dessas duas principais que percebemos a presença dos africanos aqui.

É importante destacar a multiplicidade e a diversidade em todos os aspectos da vida desses grupos, esclarecendo a pluralidade existente no continente e rompendo com a noção equívoca de que a África é dotada de histórias e culturas únicas. Oliveira (2020) destaca alguns elementos que devem ser considerados quando pensamos nos diferentes grupos e etnias que vieram para o Brasil. O primeiro deles seria a diversidade geográfica e étnica entre eles, o que nos permite imaginar uma multiplicidade de princípios civilizatórios que vão configurar a afro-brasilidade; o segundo trata-se da diversidade temporal, pois, por exemplo, ocorre uma distância expressiva entre o sujeito Bantu que vem para o Brasil na metade do século XVI e o Bantu que aqui chega um século depois, tratam-se de outras experiências sociais, o que desestrutura a ideia de cristalização dos modos de ser dos indivíduos; e o terceiro são os empréstimos, diálogos e transferências, ligados a essa perspectiva da transformação cultural que todos os grupos passam.

Hall (2005) formulou o conceito de “*Tradução*”, que faz referência a essas identidades que são construídas e transfiguradas pelas negociações provenientes da coetaneidade de diferentes grupos:

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (HALL, 2005, p.88).

Segundo Munanga (1999, p. 107), o Brasil é uma civilização formada pelas contribuições de negros africanos, índios, europeus, asiáticos, e todos os seus descendentes. E, apesar da assimetria no relacionamento resultado do colonialismo, não houve impeditivo para que se processasse uma transculturação entre os diversos segmentos culturais. De acordo com Albuquerque (2020), se não conseguirmos entender o protagonismo das populações africanas e negras e dos povos originários, não conseguiremos entender de fato a história do Brasil. Ainda sobre as culturas nacionais, Hall revela que

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença

como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (HALL, 2005, p. 61 - 62).

Oliveira (2020) entende como um equívoco lançar mão da pergunta “qual a contribuição das populações africanas na constituição da identidade e da cultura nacional?”. Para ele não houve contribuição, pois essa formação é centralmente de origem africana, com diálogo intenso com as matrizes indígenas. Se houve alguma contribuição, essa sim seria europeia.

Conforme Munanga (1996, *apud* OLIVEIRA, 2009), a busca da identidade no Brasil é algo problemático. Essa identidade passa pela cor da pele, pela produção cultural do negro, pela sua contribuição histórica na sociedade brasileira na construção da economia do país, pela recuperação de sua história africana, pela sua visão de mundo etc. Contudo, para se sentir negro, não é preciso necessariamente frequentar o Candomblé ou escutar o samba. A questão fundamental é a tomada de consciência da relevância de negras e negros na constituição dessas manifestações, utilizando-as como arma de luta para mobilização. Se todo o processo de escravização dos africanos tentou os despersonalizar, urge pensar nessas identidades enquanto seres universalmente reconhecidos pelas suas particularidades específicas, mas que, ao mesmo tempo, possuem características que os integram à totalidade. Sobre as identidades, Munanga define ainda que:

As identidades, individuais ou coletivas, são autoconcepções de caráter discursivo e, portanto, criadoras de sentido. É seu caráter narrativo o que constitui a ‘essência’ da identidade, o que revela uma unidade aberta como processo (...), ou seja, identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações do poder (MUNANGA, 2004, *apud*, OLIVEIRA, 2009).

Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social etc. Estes elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios (MUNANGA, 1999, p. 14).

Oliveira (2009) ainda evidencia que a complexidade da realidade contemporânea, que se forma pela natureza dinâmica da própria humanidade, acaba dissolvendo o ser humano na totalidade universalizante de indiferenciação. Para o autor, se não fosse a diferença, direta ou indiretamente tudo acabaria relacionando-se com o mesmo. E o reconhecimento das pluralidades, o respeito às identidades e diferenças não se fará romanticamente, mas a partir

do jogo político, pois, a existência da identidade afro-brasileira supõe que existam outras identidades, e é nesse jogo que ocorrem as negociações das identidades, com relações assimétricas de poder.

Considerando a relevância de compreender como alguns intelectuais brasileiros proferiam sobre os negros no Brasil e suas identidades, apresentamos na próxima subseção os principais estudiosos dentro de cada vertente, alicerçando nossa passagem nas obras de Munanga (1999) e Oliveira (2009).

3.2.1 Os estudos sobre o negro no Brasil e suas repercussões

É possível perceber no Brasil um fenômeno específico, pouco observável em outras nações, que é a fusão da identidade nacional – com seus valores cívicos, morais – com a identidade cultural. Assume-se na virada do século XIX para o século XX um pensamento de reinvenção, começando a angariar elementos que seriam os símbolos da brasilidade, da nacionalidade, e o pensamento de qual seria o lugar de ocupação da população negra nessa nação (momento esse precedido de um longo processo de tentativa de subalternização de todos os princípios e conhecimentos que não eram de origem europeia).

A elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX amparou-se na ciência europeia ocidental para formular seus pensamentos, com o intuito de teorizar e explicar a situação racial do Brasil e propor caminhos para a construção da tão almejada nacionalidade. Entretanto, apesar dessa busca nos referenciais da “ciência” ocidental, os pensadores brasileiros elaboraram propostas originais, diferentes das construídas nos locais tidos por eles como desenvolvidos (MUNANGA, 1999, p. 50).

Em uma de suas obras, Munanga (1999, p. 52) destaca e sintetiza criticamente os produtores brasileiros desse pensamento sobre a mestiçagem. Intelectuais que, apesar das diferenças de pontos de vista, buscavam uma identidade étnica única para o país, uma definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação, e para isso teriam que saber como transformar a pluralidade de raças, culturas e valores civilizatórios tão diferentes, numa coletividade de cidadãos, numa só nação, tudo isso sob influência do determinismo biológico que afirmava a inferioridade das raças não brancas. Na tese de Oliveira (2009) há um capítulo dedicado ao trajeto de estudos sobre o negro no Brasil, expondo as diferentes vertentes em que eles se pautaram.

Inicialmente, Oliveira (2009, p. 93) apresenta as quatro vertentes que serão desveladas: a primeira fala do evolucionismo; a segunda da expressão cultural; a terceira da expressão social/de classe; e a quarta da produção cultural negra. Nas linhas que seguem,

destacaremos alguns autores tentando relacionar suas premissas com a formação da identidade nacional na época e seus reflexos atualmente.

A primeira vertente, a *evolucionista*, refere-se à exclusão do negro na construção da nacionalidade brasileira. O primeiro expoente dessa linha que evidenciamos é Oliveira Viana. Para ele, seria difícil a formação de um “tipo nacional”, pois convivíamos com três mentalidades diferentes: a do branco, civilizado; a do indígena, selvagem; e a do negro, bárbaro. Defendia ainda que o negro deveria desaparecer, pois era sinônimo de atraso para a nação. Essa sua visão dos mestiços como inferiores contribuiu para o desenvolvimento da “ideologia do embranquecimento”, adotando como “solução para esse problema” a intensificação da imigração europeia, sendo a miscigenação a estratégia de branqueamento da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2009). Para Munanga (1999, p. 65 – 70), Oliveira Viana talvez seja o mais referido nos debates sobre ideologia do branqueamento por ter sido o sistematizador e enfatizador de um complexo de ideias e preconceitos racistas que não se limitaram ao discurso ideológico, mas também se refletiram na legislação e na organização administrativa da época. Viana acreditava no atavismo como uma lei antropológica inevitável que determinava que os indivíduos mestiços tendiam a retomar as características físicas, morais e intelectuais das raças originais, na sua descendência, ao tipo inferior. Munanga interpreta que, para Oliveira Viana, os mestiços “superiores” e “inferiores” eram classificados e definidos pelas suas características físicas aparentes, seu fenótipo (quanto mais ou menos negroide, mais ou menos qualidades morais e intelectuais eles teriam), tornando-o um dos grandes construtores da ideologia racial brasileira, o que mais tarde foi configurado por Oracy Nogueira como preconceito de “marca” ou de “cor”. Viana ainda acrescenta a dimensão da igualdade e da harmonia existentes em todos os segmentos étnico-raciais:

Em nenhum país do mundo coexistem, uma tamanha harmonia e tão profundo espírito de igualdade, entre os representantes de raças tão distintas. Homens de raça branca, homens de raça vermelha, homens de raça negra, homens mestiços dessas três raças, todos têm aqui as mesmas oportunidades econômicas, as mesmas oportunidades sociais, as mesmas oportunidades políticas. Está, por exemplo, ao alcance de todos a propriedade da terra. Franqueados a todos os vários campos de trabalho, desde a lavra da terra às mais altas profissões (MUNANGA, 1999, p. 71).

Em mais uma de suas falas, Oliveira Viana (1920, *apud* MUNANGA, 1999) faz alusão à situação do negro e às relações raciais nos Estados Unidos, destacando o papel da mestiçagem na desconstrução da identidade negra:

Não há perigo de que o problema negro venha a surgir no Brasil. Antes que pudesse surgir seria logo resolvido pelo amor. A miscigenação roubou o

elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. Aqui o mulato, a começar da segunda geração, quer ser branco, e o homem branco (com rara exceção), acolhe-o, estima-o e aceita-o no seu meio. Como nos asseguram os etnólogos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do 'elemento superior'. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começou a ocorrer. Quando a imigração, que julgo ser a primeira necessidade do Brasil, aumentar, irá, pela inevitável mistura, acelerar o processo de seleção (MUNANGA, 1999, p. 78)

Inspiração para Oliveira Viana, Silvio Romero foi outro notável nome dentre os evolucionistas. Romero escreveu sobre o nascimento de um povo tipicamente brasileiro, resultado dessa mestiçagem das três raças. Para ele, nos mestiços predominavam as características biológicas e culturais dos brancos, suscitando no desaparecimento das “raças inferiores”, ou seja, os não brancos. Silvio Romero sustentava ainda que o mestiço brasileiro herdava do sangue africano a apatia, o desânimo, a falta de iniciativa e de inventividade (OLIVEIRA, 2009). Ainda para Romero, na mestiçagem a seleção natural faz prevalecer, após algumas gerações, o tipo racial mais numeroso, que seria a raça branca (por conta da intensificação da imigração europeia, do fim do tráfico negreiro, do decréscimo da população negra após a abolição e do extermínio dos índios), entendendo a mestiçagem como uma fase transitória e intermediária que levaria a uma nação brasileira branca (MUNANGA, 1999, p. 52).

Ainda entre os pensadores evolucionistas, outro destaque é Nina Rodrigues. Também defensor da superioridade da raça branca em detrimento à negra, este considerava os negros como causadores do atraso brasileiro frente a outras nações. Em Oliveira (2009) encontramos essa declaração de Nina:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros de seus turiferários, há de se construir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. (OLIVEIRA, 2009, p. 94)

Diferentemente de Silvio Romero, Nina Rodrigues rejeitava a unidade étnica projetada por ele, não acreditava que a fusão da cultura “branca” com as contribuições negras e indígenas pudesse conferir ao Brasil uma boa civilização, pois se tratava de “espécies incapazes”, causando desequilíbrios e perturbações na civilização branca superior. Além disso, dizia que a miscigenação em vez do branqueamento, desencadearia no enegrecimento. Propunha, no lugar da unidade, a institucionalização e a legalização da heterogeneidade (MUNANGA, 1999, p. 54).

Nina disse, citando Spencer: "a julgar por certos fatos, a mistura entre as raças de homens muito dessemelhantes parece produzir um tipo sem valor, que não serve nem para o modo de viver da raça superior nem para o da raça inferior, que não presta enfim para gênero de vida algum..." (MUNANGA, 1999, p. 55).

Ao analisar essa primeira vertente e as compreensões formuladas por seus pensadores, é substancial reconhecer como essas teorias acerca da população negra e as ideologias do embranquecimento pautaram o discurso racista da época e como ainda são tão presentes nos dias de hoje – mesmo que muitas das vezes esse racismo tente ocorrer de forma “sutil”.

Analisando a segunda vertente, da *expressão cultural*, que aborda a inclusão do negro na cultura nacional, identificamos Gilberto Freyre como seu maior propagador. De acordo com Munanga (1999, p. 78), em 1930 buscava-se no Brasil novos caminhos para sua orientação política, não enquadrando mais as teorias raciológicas do fim do século XIX. É nesse cenário que Freyre aparece e desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de “raça” ao conceito de “cultura”. Através das ideias disseminadas por Freyre, houve abertura para o rompimento da concepção da inferioridade do negro, apresentada na vertente evolucionista. Nesse sentido, a questão racial era deslocada do debate biológico para privilegiar a diferenciação das manifestações culturais. Para Munanga (2004 *apud* OLIVEIRA, 2009):

A grande contribuição de Freyre é ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira: influenciaram profundamente o estilo de vida da classe senhorial em matéria de comida, indumentária e sexo. A mestiçagem, que no pensamento de Nina Rodrigues e de outros causava dano irreparável ao Brasil, era vista por ele como uma vantagem imensa. Em outras palavras, ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo, sob o aspecto de degenerescência, o autor de Casa Grande e Senzala permitiu contemplar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia (OLIVEIRA, 2009, p. 99)

A miscigenação em Freyre desembocaria na denominada “democracia racial”. Democracia, pois a mistura teria gerado um povo sem barreira, sem preconceito, reforçando a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, dissimulando, então, as desigualdades, e dificultando os povos não-brancos de se conscientizarem quanto aos mecanismos de exclusão dos quais foram (e são) vítimas na sociedade (MUNANGA, 1999, p. 79 – 80). Alguns teóricos marxistas se opuseram ao pensamento de Freyre alegando que este não considerou a condição econômica dos negros ao

referir-se a uma noção de democracia racial, supondo que todos estariam em igualdade de condições (OLIVEIRA, 2009).

Outro adepto dessa vertente foi Arthur Ramos, que instaurou a pesquisa culturalista, compreendendo como cultura “um complexo que engloba as crenças, as religiões, a moral, a lei, os costumes, os valores, os utensílios, as ferramentas, a ciência, a tecnologia, a língua, os símbolos, ou seja, os conteúdos materiais e espirituais de um povo”. Dedicou-se a estudar as relações que se estabeleciam entre as culturas negras e a cultura branca dominante. Segundo Ramos, quando diferentes povos entram em contato, sempre há trocas culturais, também denominadas aculturação, que para ele “compreende(m) aqueles fenômenos resultantes do contacto, direto e contínuo, dos grupos de indivíduos de culturas diferentes, com as mudanças consequentes nos padrões originais culturais de um ou ambos os grupos” (OLIVEIRA, 2009, p. 103). Ramos defende a adaptação como sendo o resultado da aculturação encontrada no Brasil, que é quando ambas as culturas, a original e a estranha, combinam-se intimamente, num mosaico cultural, num todo harmônico, com reconciliação de atitudes em conflito (OLIVEIRA, 2009)

É possível observar que essa vertente contribuiu em grande medida para a naturalização e/ou ocultação do racismo. Para esses autores, seria legítimo pensar que a população não branca tinha acesso às mesmas oportunidades de organização dentro da sociedade que a elite branca possuía. Ainda propagavam a equivalência na valorização das culturas dos povos brasileiros, como se não houvesse repressão nas diferentes manifestações culturais oriundas dos povos africanos e indígenas.

A terceira vertente, que aborda a questão racial subordinada à questão *econômico-social*, fomentou-se das pesquisas sobre a estrutura das relações raciais entre negros e brancos, em substituição às análises sobre as expressões religiosas e culturais do negro. Um dos maiores representantes dessa perspectiva foi Florestan Fernandes, que se debruçou nos estudos da formação, consolidação e expansão do regime de classes sociais no Brasil, a partir das relações raciais e da absorção do negro por este regime.

De acordo com Florestan Fernandes, o que determina a desvantagem da população negra em relação à branca no Brasil é, principalmente, a competição inerente ao mercado de trabalho. Desse modo, com o rompimento ou minimização destes problemas inerentes ao modo de produção capitalista, certamente o racismo e seus reflexos nas condições de vida da população negra seriam suprimidos ou minimizados. Para Fernandes, “a grande massa da ‘população de cor’ não tinha oportunidade para reeducar-se para o gênero de trabalho, a ética e o estilo de vida do trabalhador livre” (OLIVEIRA, 2009, p. 111) Sendo assim, as únicas

oportunidades de ocupação para essa população seriam aquelas de baixa remuneração e pouco valorizadas socialmente. Ademais, a inserção tardia dos negros na sociedade de classes não permitiu que esses partilhassem relações de classes típicas, entre si e com os brancos. Essa acomodação racial que se estabeleceu foi, segundo ele, a herdada do passado tradicionalista e patrimonialista do regime escravista.

Fernandes analisa também o “mito da democracia racial”, ponderando que esse “mito” indica o segmento negro como causador de sua situação econômica e social subordinada – resultante de sua incompetência e irresponsabilidade, isentando a população branca de qualquer responsabilidade. Além disso, verifica-se nesse “mito” uma expressão da consciência alienada da realidade, suscitando uma série de convicções etnocêntricas, como a ideia de que “negro não tem problemas no Brasil”; “não existem distinções raciais entre nós”; “as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos”; “o preto está satisfeito com sua condição social e estilo de vida”; “não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao ‘negro’” (OLIVEIRA, 2009).

Para Fernandes “o dilema racial brasileiro constitui um fenômeno social de natureza sociopática e só poderá ser corrigido através de processos que removam a obstrução introduzida na ordem social competitiva pela desigualdade racial” (OLIVEIRA, 2009, p. 118). Oliveira (2009) infere que

Em suma, desobstruindo-se o livre desenvolvimento da ordem social competitiva, ela, por si só, por seus mecanismos racionais de livre competição, segundo Florestan Fernandes, eliminaria o problema da desigualdade racial, da discriminação e do preconceito de cor (OLIVEIRA, 2009, p. 118).

Além de Florestan, Costa Pinto destaca-se na discussão dessa vertente. Em seu discurso, ele nega a existência do negro enquanto ser étnico-cultural – concepção presente nos estudos culturalistas. Segundo Costa Pinto, o fenômeno étnico mascarava uma questão que era fundamentalmente política, ideológica e econômica. Dessa forma, as questões das relações de raça seriam, na verdade, questões de relações de classes. Admitia ainda que as Associações Negras seriam expressões de uma tomada de consciência dos problemas relativos aos interesses dos negros em processo de ascensão social. Algumas delas estavam identificadas com a ideia de negritude, o que em sua opinião é, em suma, um racismo às avessas (OLIVEIRA, 2009).

É possível reconhecer que os trabalhos dessa vertente foram significativos para descontinuar e colocar em pauta a discordância com os pressupostos revelados pelo “mito” da

democracia racial, além de levantar poderosa reflexão sobre as condições sociais e econômicas da população negra, principalmente no pós-abolição. Contudo, é exíguo o debate em relação a outras frentes que são tão valiosas para a população negra, como a pauta antirracista, que vai para além das questões econômicas.

A última vertente, que aborda a subversão epistemológica nos estudos sobre o negro, traz à tona a *produção cultural* negra, rompendo com as visões universalizadoras da humanidade. Essa é modelada por estudos que propõem a construção de uma democracia verdadeiramente plurirracial e pluriétnica.

Dentre os militantes e intelectuais negros, destaca-se Abdias do Nascimento. Sempre envolvido em movimentos de protestos, Abdias foi o fundador do Teatro Experimental do Negro/TEN. Seu objetivo com o TEN era valorizar a identidade negra, a herança cultural africana e a dignidade humana do afrodescendente. Fundou também o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO/RJ). Defendia a

(...) ideia de que o Brasil deveria ser consolidado como uma sociedade plurirracial. Ou a sociedade brasileira é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade plurirracial democrática (OLIVEIRA, 2009, p. 126).

Abdias do Nascimento contribuiu para novas visões baseadas nas perspectivas multicultural e pluricultural, defendendo que a unidade brasileira é construída em sua diversidade e questionando a tese de brasilidade assimilacionista. Além disso, almejava que as populações que foram vítimas de preconceitos na história fossem respeitadas, destacando que:

O negro precisa reconhecer-se pertencendo a um grupo discriminado para que possa reverter sua imagem negativa numa imagem positiva, eliminando assim seu complexo de inferioridade; o branco, por sua vez, precisa reconhecer que pertence a um grupo dominante, usufruindo de privilégios que precisam ser abolidos (OLIVEIRA, 2009, p. 128).

Outro destaque é conferido a Alberto Guerreiro Ramos, que inicia sua militância no TEN em 1949. Seu percurso foi marcado por alguns feitos, como a organização do jornal “Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro”; do concurso do “Cristo Negro”; da “Rainha das Mulatas”; da “Boneca de Pixe”. Além disso, lançou o “Museu da Imagem e do Som” e a exposição “Museu de Arte Negra”. Inicialmente, Guerreiro Ramos defendia que o preconceito no Brasil era mais de natureza econômica e cultural do que racial, corroborando com os pensadores da vertente anterior. Em seguida, principalmente por sua militância no TEN, passou a advogar a ideia de que o preconceito em relação ao negro no Brasil era de cor e não de raça, sendo a ascensão sociocultural a principal preocupação dos negros no Brasil.

Guerreiro Ramos criticou ainda a política e a ideologia do branqueamento pelo fato desta ter exercido uma pressão psicológica muito forte sobre os negros, os alienando de suas identidades, transformando-se, cultural e fisicamente, em brancos (OLIVEIRA, 2009). Guerreiro Ramos nota que “A aculturação é tão insidiosa que ainda os espíritos mais generosos são por ela atingidos e, assim, domesticados pela brancura, quando imaginam o contrário” (MUNANGA, 1999, p. 94).

Mais uma figura importante nesse movimento foi Muniz Sodré, que estudou a questão racial no Brasil para compreender a cultura e a identidade nacional. Para Sodré “a cultura, no Brasil, cristalizou-se a partir de dois eixos complementares: o modo de vida branco/europeu e outro, não-ocidental, representado especialmente pela cultura negra” (SODRÉ, 1988, *apud*, OLIVEIRA, 2009, p. 129). Sodré defendia que a miscigenação e a mistura cultural são características do racismo brasileiro, pois nelas que convivem as estratégias de discriminação e de preconceito. Sua análise sobre a formação da identidade nacional brasileira aponta a relevância de Gilberto Freyre no pensamento acerca da presença negra e do caráter mestiço do povo brasileiro. Porém, Freyre aponta somente para as consequências “positivas” desse processo, desconsiderando os outros conflitos e contradições que perpassavam a miscigenação. Desse modo, a maior perversidade encontrada no modelo sobre o qual se construíram as relações raciais no Brasil consiste nas formas dissimuladas em que as tensões se expressam, raramente sendo assumidas de forma direta, dificultando seu combate e a formação de uma consciência racial entre os negros (OLIVEIRA, 2009). Esse contexto estimula os negros a buscarem o embranquecimento como forma de atenuar os seus sofrimentos, fenômeno denominado por Darcy Ribeiro de “branquização”:

A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos como brancos (RIBEIRO, 1995, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 132).

A mestiçagem brasileira é vista por Sodré pelos padrões defendidos por Oliveira Viana, pela busca do embranquecimento do povo brasileiro. Considerando isso, a ideia defendida por Freyre não se enquadra, pois esse processo se distancia da valorização do negro enquanto constituinte da sociedade brasileira.

Para além dos nomes destacados por Munanga (1999) e Oliveira (2009) e referidos nos parágrafos anteriores, optamos aqui pela incorporação de duas intelectuais com produções basilares referentes à cultura das populações negras e às suas lutas pela valorização da diversidade e das diferenças.

A começar pela historiadora e militante Lélia Gonzalez, que foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado contra Discriminação e o Racismo/MNUCDR, o atual Movimento Negro Unificado/MNU. Lélia denunciava o “mito da democracia racial”, reivindicava o fim da violência e da discriminação sofrida pelos negros cotidianamente, além de exigir políticas públicas em benefício da comunidade afro-brasileira. Lélia também foi uma estudiosa dedicada às pesquisas envolvendo gênero, apresentando uma atuação marcante em defesa da mulher negra. Seu trabalho enquanto intelectual acadêmica e militante contribuiu poderosamente para fomentar o debate sobre a problemática racial no Brasil e os seus desdobramentos, a partir de dois temas correlatos: o da ideologia do branqueamento e seus efeitos; e o da dupla exposição da mulher negra, que carrega a discriminação resultante do racismo e do sexismo (VIEIRA, 2015).

Além disso, Gonzalez foi pioneira ao contestar o caráter classista e racista do feminismo hegemônico, cujas ações negligenciavam as demandas e especificidades das mulheres negras. Com isso, reivindicava a descolonização do feminismo e, desse modo, a fundação de um “Feminismo Afrolatinoamericano”, o qual deveria ser protagonizado por mulheres negras e indígenas (LITERAFRO, 2020).

Ao refutar o “mito da democracia racial” no Brasil, Gonzalez denunciava se tratar de um “mito” de dominação que impede a consciência objetiva do racismo e o conhecimento direto de suas práticas. Esse “mito” se baseia na crença historicamente construída sobre a miscigenação, e para Lélia:

É por aí que a gente deve entender que esse papo de que a miscigenação é prova da “democracia racial” brasileira não está com nada. Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava. Por isso existem os preconceitos e os mitos relativos à mulher negra: de que ela é “mulher fácil”, de que é “boa de cama” (mito da mulata), etc. e tal. (GONZALEZ, 1981, p. 3)

Gonzalez reconhecia que o racismo poderia apresentar taticamente duas formas para manter a “exploração/opressão”, sendo ele o racismo aberto e o racismo disfarçado. O segundo é o mais encontrado em nossa sociedade brasileira, prevalecendo as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da democracia racial. O racismo disfarçado criou o mito da

inexistência do racismo em nosso país, o que afeta a identificação de suas práticas cruéis (CARDOSO, 2014).

A segunda intelectual que destacamos é a também historiadora Beatriz Nascimento, que evidenciou-se na militância por temáticas ligadas às histórias e às culturas negras, reconhecendo a cultura como luta política, como direito. Em suas manifestações, Nascimento abordava a correlação entre corporeidade negra e espaço com as experiências diaspóricas dos africanos e descendentes em terras brasileiras, mediante às noções de “transmigração” e “transatlanticidade”. Dedicou-se para que a temática étnico-racial ganhasse visibilidade na universidade e consolidasse o discurso político do movimento negro.

Através do filme “Ôri”, de sua autoria, Beatriz Nascimento documentou a trajetória dos movimentos negros no Brasil, tendo o quilombo como ideia central. Retratou também temas como a corporeidade de negras e negros, a perda da imagem que atingia africanas e africanos escravizados e seus descendentes em diáspora, e a situação das mulheres negras no Brasil, analisando sua condição social inferior devido aos mecanismos racistas e as heranças escravistas (RATTS, 2006).

A partir da análise dessa última vertente, fica evidente sua crítica à política e à ideologia do branqueamento, reconhecendo a miscigenação como característica do racismo brasileiro, principalmente por conta das estratégias de discriminação e de preconceito presentes nela. Além disso, também encontramos nessa vertente a denúncia sobre as formas dissimuladas em que as tensões das relações raciais se expressam e a denúncia ao mito da democracia racial, desencadeando na dificuldade da formação de uma consciência objetiva do racismo e o conhecimento direto de suas práticas, o que, conseqüentemente, atrapalha o seu combate. Ademais, outros pontos são relevantes nas discussões das pensadoras e dos pensadores dessa vertente, como a valorização da diversidade e das diferenças; a valorização da identidade negra, da herança cultural africana, e da dignidade humana do afrodescendente; a defesa de uma sociedade plurirracial; a luta por políticas públicas em benefício da comunidade afro-brasileira e pelo fim da violência e da discriminação sofrida pelos negros; a defesa da mulher negra, que precisa enfrentar cotidianamente a discriminação resultante do racismo, do sexismo e do machismo; e o reconhecimento da cultura como direito, através do ensino da história e culturas negras.

Outrossim, notamos o quanto essa vertente revela as diversas pautas de luta dos movimentos negros, que se baseiam sobretudo na defesa de uma sociedade antirracista, e na garantia dos direitos educacionais, culturais, políticos, de expressão, entre outros. Desse modo, consideramos ser pertinente o diálogo em nossa pesquisa, ainda que de forma sucinta,

com as principais lutas e conquistas dos movimentos negros, especialmente no que se refere aos avanços na educação e cultura.

3.3 A LUTA DAS ORGANIZAÇÕES NEGRAS PELOS SEUS DIREITOS

Os direitos auferidos pela população negra durante toda a história do Brasil sempre estiveram associados às suas lutas. As organizações do movimento negro como conhecemos hoje não se configuraram desde sempre desse modo. De acordo com Oliveira (2019), as associações organizadas por populações de origem africana no Brasil existem desde o século XVIII, modificando, ao longo do tempo, seus objetivos, suas características e seus integrantes.

É possível encontrar jornais e sociedades beneficentes de afrodescendentes desde o final do século XIX, que buscavam criar uma rede de solidariedade entre ex-escravizados e descendentes. As irmandades, um exemplo dessas sociedades, criavam salas de aulas, angariavam fundos de auxílio, promoviam eventos e homenagens religiosas. Segundo Oliveira (2019, p. 6) “Mesmo não compreendendo que existia a luta e a identidade racial, essas associações podem ser consideradas como o início do Movimento Negro”.

Para Gonçalves (1998), a passagem entre as associações do passado e as organizações negras propriamente modernas se deu através dessas irmandades religiosas católicas dirigidas pelos negros. Tida por alguns autores como “células sindicais”, “associações de tipo mutualista” ou “cooperativista”, as irmandades não abandonavam sua missão religiosa, e utilizavam uma parte significativa de seus recursos materiais e humanos para concretizar objetivos sociais. Com o impacto da modernização, muitas dessas associações não sobreviveram ou acabaram perdendo sua função inicial.

Surgiram então outras organizações tipicamente secularizadas, marcadas pela coexistência de valores tradicionais afro-brasileiros e modernos, como os sindicatos, a imprensa negra, os grupos artísticos, os grupos religiosos. A partir delas que os negros buscavam aumentar sua intervenção na sociedade, dando origem a uma nova forma de ator coletivo: o movimento negro (GONÇALVES, 1998). Independentemente da estrutura na qual essas lutas se davam, os coletivos pleiteavam a garantia de direitos e participação de negros e negros nas esferas políticas, educacionais, associativas, sindicais, territoriais, entre outros (LIMA, 2020).

Sobre a caracterização do Movimento Negro, encontramos em Oliveira (2009) que:

O Movimento Negro então se caracteriza por uma diversidade de entidades: grupos de capoeira; blocos afro de afoxé; a congada; o jongo; o maracatu; o maculelê; o movimento hip-hop, os grupos de rappers e reage; terreiros de

candomblé; as irmandades negras; as comunidades rurais remanescentes dos quilombos e as entidades sociais, ONGs negras. (OLIVEIRA, 2009, p. 128)

Em Gonçalves (1998), percebemos os modelos culturais em torno dos quais as ações do movimento negro orientavam-se. O autor expõe três momentos: o primeiro, nos anos 20 e 30, com o modelo liberal; o segundo, nos anos 40 e 50, com o modelo populista; e o terceiro, nos anos 70 e 80, com a desintegração do modelo técnico-militar.

No primeiro momento os militantes negros lutavam por direitos como liberdade de organização e de pensamento, inclusive os referentes à tradição africana. Vinculavam-se a partidos políticos e aderiam aos movimentos regionais. No segundo momento, os movimentos negros voltaram suas atividades na defesa da democracia. Negros de diversas regiões do país reuniam-se em fóruns populares na tentativa de interferir na elaboração da carta constitucional de 1946. Nesse momento, os militantes iniciavam um movimento de retorno à tradição, sem abandonar as reivindicações regionais e individuais. No terceiro momento houve a ruptura entre a dimensão étnica e outras dimensões sociais. O movimento negro associa cidadania a identidade negra, política e cultura, igualdade e direito à diferença. Os militantes protestavam contra a exclusão socioeconômica da população negra. Contudo, o mundo da tradição não era mais o mesmo, pois, por exemplo, as religiões afro-brasileiras haviam sofrido uma transformação a partir do encontro entre religiosos e intelectuais; certos espaços considerados exclusivamente “culturais” ou de lazer eram utilizados enquanto meios de protesto político. Desse modo, além das pautas “antigas” referentes ao mercado de trabalho e acesso à educação, novos temas passaram a compor a agenda dos militantes, como violência racial, situação das mulheres negras, cultura dos jovens, diversidade cultural, entre outros (GONÇALVES, 1998).

Uma das primeiras organizações que se destacou nacionalmente em favor dessas pautas foi a Frente Negra Brasileira/FNB, considerada como o primeiro movimento racial realmente reivindicativo após a abolição da escravatura. Para Pereira (2013 *apud* MEIRA, 2018) a criação desse movimento político social, fundado em setembro de 1931 na cidade de São Paulo, foi a marca do início do movimento negro no Brasil. Ademais, o caminho que possibilitou sua fundação foi engendrado por essas organizações negras criadas no século XIX: a imprensa negra e os grêmios, clubes e associações. A FNB produziu por anos o jornal “A Voz da Raça”, mídia que divulgava seus ideais e propostas, denunciava a discriminação racial, firmava discursos de união, e exaltava a importância das populações africanas escravizadas na construção da sociedade do nosso país. Em 1936 a FNB transformou-se em

partido político, alcançando adeptos em todo o país. No ano de 1937 a FNB foi extinta pelo golpe do governo Vargas (OLIVEIRA, 2019).

Na intenção de dar continuidade à entidade, os membros da FNB modificaram o nome para União Negra Brasileira, que manteve suas atividades apenas até 1938 em função da forte repressão às associações e à censura aos órgãos de imprensa, declarando o fim também da circulação do jornal “A Voz da Raça” (OLIVEIRA, 2019).

Posteriormente, em 1944, Abdias do Nascimento fundou outra organização importante na história do movimento negro: o Teatro Experimental do Negro/TEN. Através da presença de negras e negros no cenário da cultura e das artes, o TEN divulgava informações ao povo. Os projetos do TEN transitavam também no campo político e educacional, e um de seus objetivos era resgatar os valores da cultura negro-africana, propondo-se a combater o racismo através da arte e da educação (OLIVEIRA, 2009).

Um dos grandes feitos do TEN foi a realização da Convenção Nacional do Negro que, em 1945 reuniu diversas organizações e ativistas com o objetivo de apresentar propostas para a Assembleia Nacional Constituinte. Alguns pontos apresentados na Convenção reivindicavam que a Constituição tornasse explícita a origem étnica do povo brasileiro, constituído fundamentalmente por indígenas, negros e brancos; que o preconceito de cor e de raça se tornasse crime de lesa-pátria; que os brasileiros negros fossem admitidos em estabelecimentos particulares e oficiais de ensino (secundário e superior) enquanto o ensino em todos os graus não se tornasse gratuito; entre outros. O TEN teve suas atividades restritas na década de 1960 e, devido a repressão política do período da ditadura militar, foi completamente extinto em 1968 (OLIVEIRA, 2009).

A partir de um ato público contra torturas policiais que os negros sofriam e por suas condições de vida, surgiu, em 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial/MNU (OLIVEIRA, 2009). O ato representou um marco na história da luta contra a discriminação racial no país.

Podemos inferir que a cultura sempre representou uma pauta importante nas lutas da população negra. No período da escravidão, por exemplo, havia a luta pelo direito de batucar – em seus diversos sentidos (religiosos, festivos – nos jongos, congados, cocos, sambas de roda). A população exercia essas atividades culturais, que também eram extremamente políticas, afirmando seus direitos à existência e seus valores, sua história, sua memória (ABREU, 2020). Contudo, o ativismo negro no campo das artes e da cultura tem um florescimento maior no início da segunda metade do século XX.

Essa cultura entendida como direito só vem a ser reconhecida muito mais tarde, com a criação dos artigos 215 e 216 da Constituição de 1988. Essa foi a primeira vez, em uma Constituição, em que se afirma os direitos à cultura e que a própria palavra “cultura” aparece de forma mais sistemática (ABREU, 2020). Destacamos nas linhas a seguir alguns trechos desses artigos:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

A mobilização do movimento negro para participar da constituinte e colocar em pauta suas demandas foi fundamental na construção de espaços para as reparações. Depois de muitas negociações e resistência, a Constituição de 1988, além do reconhecimento da cultura como direito, garante, em forma de lei, também outras duas importantes conquistas: o racismo como crime inafiançável e imprescritível e os direitos da terra quilombola (LIMA, 2020). Todos esses direitos são frutos de uma luta anterior e que também mobilizam lutas futuras. Devemos sempre nos lembrar dessas vitórias e entender o quanto esses grupos transformaram, no exercício de seus direitos, as condições de vida (ABREU, 2020).

A década de 1980 e 1990 foi marcada pelo debate por medidas de reparação e de reconhecimento da população negra, tendo o movimento negro como principal interlocutor. Esse movimento surge para apresentar outras demandas que não apenas as dos direitos estabelecidos na constituição, instituindo a luta por reparações – nas formas simbólica, moral, monetária, entre outras. O alicerce da pauta das reparações é a ideia de que existiram diversos prejuízos – psicológicos, materiais, sociais, políticos, educacionais – aos quais as populações escravizadas e negras foram submetidas e que, conseqüentemente, seus descendentes herdaram. A tentativa de repará-los seria colocar a história em dia com ela mesma (LIMA,

2020). São essas políticas que formam programas de ações afirmativas, que são conjuntos de ações dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Compete ao Estado promover e incentivar essas políticas, garantindo indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional (BRASIL, 2004).

De acordo com a historiadora Mônica Lima (2020), a história da escravidão é um passado presente. Não podemos tratar a nossa história como se ela estivesse estagnada lá atrás, pois ela se prolonga, está viva até os dias atuais. Devemos percebê-la, identificá-la, avaliar a perda de direitos e os efeitos que ela produziu e, a partir disso, tratar as reparações como forma de confrontar essa história que está viva até hoje. Lima ainda recomenda que olhemos para o passado com os olhos do presente, para que trabalhemos naquilo que a escravidão legou a toda população negra brasileira.

Compreendendo a escola como espaço que reproduz também os diversos problemas sociais – entre eles as desigualdades; o racismo; as diferentes discriminações – consideramos fundamental destacar a atuação dos movimentos político-sociais negros voltada à esfera educacional. Por isso, sublinhamos na próxima seção as principais lutas e conquistas a partir da mobilização desses movimentos.

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: AS PRINCIPAIS CONQUISTAS

A educação é um dos instrumentos basilares no processo de formação de qualquer sociedade. À vista disso, a presença da população negra nas escolas revela que essas instituições sempre estiveram entre as ferramentas mobilizadas para sua afirmação no espaço social. Um estudo realizado por Fonseca (2007, *apud* OLIVEIRA, 2009) contraria as teorias etnocêntricas brasileiras, revelando a existência de negros integrados na educação brasileira já no século XIX, e faz uma crítica à historiografia educacional que tradicionalmente anunciava a escola como uma instituição com a qual os negros estabeleceram contatos esporádicos ou casuais.

A despeito da ideia de integração e ascensão social que a escola configura para a população negra brasileira, sua realidade escolar ainda se apresenta de forma complexa. Os negros e negras foram alijados da dinâmica social de todo o Brasil colônia, império e república, o que fomentou a construção de determinados lugares sociais – geralmente subalternizados – desencadeando diversos danos em diferentes estruturas coletivas, como a

precoce introdução ao mundo do trabalho praticada por parcela significativa dos negros, interferindo diretamente na trajetória escolar, fazendo com que muitos não concluam sequer a educação básica.

Além das questões objetivas do mundo do trabalho, Oliveira destaca também que:

O analfabetismo resulta menos de uma falta de interesse do negro em frequentar a escola, do que de uma resistência a uma política educacional que busca introjetar valores alheios à sua condição de vida, tentando ‘embranquecê-lo’, ou seja, homogeneizá-lo em seu comportamento, costume e postura. (OLIVEIRA, 2009, p. 135)

Em outra obra, Oliveira (2019), em uma percepção do quanto o modelo de educação vigente no Brasil é excludente e reprodutor da desigualdade racial, reconhece que:

Homens e mulheres de origem africanas têm suas trajetórias de vida e luta invisibilizadas, estigmatizadas e estereotipadas pelos materiais didáticos, pela formação equivocada destinada aos/às professores/as e pelo racismo institucional que opera impedindo e/ou dificultando a valorização e o sucesso escolar de crianças negras. (OLIVEIRA, 2019, p. 16)

Nesse contexto dos mecanismos de desculturação da população afro-brasileira e dos currículos escolares – potencializando a negação, ocultação e desvalorização da identidade, da história e da cultura afro-brasileira – é que as organizações negras posicionavam (e ainda posicionam) sua luta para a garantia de políticas públicas educacionais, intercedendo não apenas pelo direito ao acesso à educação, ao conhecimento e à escola pública, mas também sua permanência e a qualidade desse conhecimento, inserindo suas histórias e culturas nos diálogos escolares.

Entretanto não se trata de mudar o foco etnocêntrico do conhecimento – marcadamente eurocêntrico e estadunidense, por um afro-brasileiro – mas sim a uma ampliação dos objetos dos currículos escolares, aspirando a presença das diversidades culturais, raciais, sociais, econômicas (BRASIL, 2004). Para Munanga (2015) as práticas racistas, a xenofobia e todos os tipos de intolerâncias produzem as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente. Por isso a importância de implementar políticas focadas no respeito e no reconhecimento das diferenças.

Além das lutas por políticas públicas educacionais a cargo do Estado, os movimentos negros também atuavam de outras formas em prol da educação. Meira (2018, p. 49) indica a pesquisa de Gonçalves e Silva (2000), que destaca dois contextos dessa atuação. O primeiro caracterizou-se por meio de aulas ofertadas pelas associações e entidades negras em cursos

noturnos e diurnos, entre os anos 1920 e 1950, através de uma iniciativa própria, sem ingerência do Estado. O segundo é marcado pela amplitude nacional que o movimento negro atingiu na segunda metade do século XX, alavancando ações como a criação do TEN, a fundação do MNU, já descritos na seção anterior, fomentando o debate entre cultura e educação.

O governo brasileiro instaurou ampla discussão relativa às demandas educacionais da população negra a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada no ano de 2001 em Durban – África do Sul, onde compareceu com uma numerosa comissão. Segundo Oliveira (2019), essa Conferência foi fundamental, pois muitos setores públicos do governo se recusavam a elaborar propostas de combate ao racismo, inclusive o Ministério da Educação, que insistia que a desigualdade racial no sistema escolar era um problema social e originário do mau funcionamento do ensino básico público.

Buscando cumprir as pautas construídas na declaração da Conferência de Durban, o governo brasileiro apossou alguns compromissos de reparação, como a implementação de políticas de ações afirmativas – como as cotas estudantis e cotas de emprego em segmentos da administração pública – em benefício dos negros, indígenas e outras minorias; a condenação da escravidão como crime contra a humanidade; a condenação do racismo; entre outros. Para Meira (2018, p. 46), a Conferência de Durban “abriu definitivamente as portas para o reconhecimento das demandas urgentes a favor do povo negro no Brasil, entre elas uma educação que representasse de forma real a realidade da população negra”.

Situada em um cenário favorável à instituição de políticas educacionais do governo Lula, a Lei nº 10.639 foi criada no ano de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da educação nacional, tornando obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino (BRASIL, 2003). Essa foi uma das medidas mais relevantes para estabelecer uma educação antirracista, rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois impulsionou a temática para um novo patamar no contexto da educação brasileira. Vale sublinhar que a criação dessa lei foi extremamente influenciada pela luta dos movimentos político-sociais da população negra, que apontava para a importância do conhecimento de suas trajetórias havia tempo, como ilustrado abaixo pela fotografia de Juca Martins, em uma manifestação durante uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em 1981 na Bahia:

Figura 1 – Manifestantes em 1981 reivindicando o Ensino da História e Cultura Negra



Fonte: Arquivo Edgard Leuenroth/Unicamp – Fundo Voz da Unidade

A Lei 10.639/03 reconhece, então, que, além de assegurar o acesso dos negros/as nos bancos escolares, é imprescindível valorizar suas histórias e culturas, visando a reparação dos danos às suas identidades e a seus direitos, que se repetem há séculos:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17).

Munanga (2015) argumenta sobre a importância do ensino da história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira, lançando alguns questionamentos:

É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. (MUNANGA, 2015, p. 25)

Abdias do Nascimento, que considerava o sistema educacional como instrumento de manutenção da discriminação racial, também lançou mão de alguns questionamentos:

Se a consciência é a memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as

características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso (OLIVEIRA, 2019, p. 8).

Como estratégia para garantir e dar subsídios para a consolidação da Lei 10.639/03 foram criadas em 2004, a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 03/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCN's ERER. Essas diretrizes estabelecem orientações, definições e princípios para a educação das relações étnico-raciais. A questão central envolve o currículo, orientando e inspirando os sistemas de ensino para a construção de novas bases curriculares. Além disso, as diretrizes analisam historicamente as relações étnico-raciais no passado e suas consequências na dinâmica social presente.

Para a elaboração das DCN's ERER foi realizada uma consulta sobre suas questões-objeto, através de questionários encaminhados a grupos do Movimento Negro, a militantes de forma individual, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores envolvidos em trabalhos que abordam a questão racial e a pais de alunos. Este parecer procura:

Oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 10).

Oliveira (2009) afirma que as DCN's ERER:

Situam-se no campo das políticas de reparação, de reconhecimento e valorização dos negros, possibilitando a essa população o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar. Envolve, portanto, ações afirmativas, no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisições de competências e conhecimentos tidos como indispensáveis para a atuação participativa na sociedade. (OLIVEIRA, 2009, p. 145)

Outro avanço na esfera da educação decorreu da criação de secretarias que legitimavam o trato com as diferenças. Como já mencionamos no capítulo de introdução, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR foi instaurada em 2003 e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –

SECADI em 2004, sendo essa última extinta em 2019 pelo Ministério da Educação do governo Bolsonaro.

Retornando às conquistas, no ano de 2008 houve outra alteração na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, através da promulgação da Lei nº 11.645, estabelecendo que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Compreendemos que reconhecer as desigualdades presentes na educação escolar brasileira é o primeiro passo para a adoção de políticas educacionais de valorização das diferenças. Fundamentada nas políticas de reparação, devem ser garantidos à população negra o acesso, a permanência, os subsídios para o sucesso escolar, e a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Consoante ao pensamento de Munanga (2015), entendemos que para o fim do racismo a saída não se dá pela erradicação da raça e dos processos de construção da identidade racial, mas baseia-se em uma educação e socialização capazes de apontar a coexistência igualitária das diferenças e das identidades particulares.

É significativo ressaltar que não existe uma única figura responsável pelo sucesso ou fracasso da efetivação das políticas públicas acima referidas e pelas que ainda virão. Para que sejam praticadas, dependemos de condições físicas, materiais e intelectuais favoráveis para o ensino. Além disso, é necessário o trabalho coletivo entre os envolvidos nos processos educativos escolares – sejam eles/as professores/as, estudantes; familiares; gestores/as; demais funcionários/as – nas políticas públicas e nos movimentos sociais, considerando que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

4 A MOVIMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Com o propósito de compreender melhor o locus dessa pesquisa, que é Faculdade de Educação Física da UFJF, nos propomos a investigar como se deu o percurso desse componente e da formação inicial de professores dessa área aqui no Brasil, apontando alguns marcos relevantes, e tentando estabelecer vínculos com a temática das relações étnico-raciais.

A jornada da Educação Física no Brasil, desde sua origem até os dias atuais, sempre esteve vinculada à formação social do nosso país e às relações de poder entre os diferentes grupos. Nesse capítulo desenvolvemos um apanhado de momentos expressivos da trajetória da EF no Brasil e sua relação com a formação da nossa sociedade. Ressaltamos a ação expressiva de referências europeias na constituição dessa disciplina escolar, acentuando a perspectiva das relações étnico-raciais que esteve intimamente imbricada nesse percurso.

Em momento anterior discorreremos sobre o interesse e o esforço que o Brasil dedicava – através dos grupos hegemônicos no poder – para se apropriar de elementos inerentes aos modos de vida europeus, sejam eles atrelados aos sistemas de produção; aos valores culturais, cívicos, morais, higiênicos; e até no anseio por uma população “mais branca”, utilizando-se de políticas de branqueamento.

Destarte, percebemos o quão relevante é compreender a influência e a incorporação de referências europeias pela sociedade e pela Educação Física brasileira. Para auxiliar essa construção, alicerçamos-nos nas obras de Soares (2007), Silva (2019), Castellani Filho (2007), Bracht (1999), e Neira (2011; 2018) tencionando à elucidação referente a essa temática.

4.1 ELEMENTOS EUROPEUS NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA NO SÉCULO XIX E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PAÍS

O século XIX foi um período de formulações e demarcações de conceitos importantes para o estabelecimento da Educação Física na Europa. Nessa época houve a consolidação do Estado burguês e da divisão e hierarquização de classes sociais. À vista disso, a burguesia aspirava a construção de um novo homem que pudesse sustentar uma nova ordem política, econômica e social, a partir de um diferente modo de produzir e reproduzir a vida (SOARES, 2007).

Com o desenvolvimento urbano europeu, a classe operária foi alijada dos centros de governo, colocando-se às margens das cidades. Para Hobsbawn (1982 *apud* SOARES, 2007, p. 11), “o desenvolvimento urbano foi um gigantesco processo de segregação de classes”.

Nesse contexto, as desigualdades sociais eram fundamentais para o avanço da organização dessa nova sociedade capitalista.

Formulou-se também, nesse período, o discurso da naturalização das desigualdades, justificando-as como estruturas exclusivamente vinculadas a fatores biológicos. Assim como essas linhas divisórias, a competição e a concorrência também eram entendidas como naturais, e não como produtos de um processo histórico de disputas no desenvolvimento da sociedade. Com isso, os mais esforçados e aptos poderiam ascender socialmente (SOARES, 2007).

Nesse cenário de mudanças de paradigmas, a ciência passou a ser produtora legítima do conhecimento. Na direção da construção de um novo homem – essencialmente biológico/produtivo – a burguesia apoiou-se nas teorias positivistas, argumentando que os indivíduos pertencentes à classe operária deveriam ter seus corpos “disciplinados”, “adestrados” e “domesticados” por não estarem habituados a regras (SILVA, 2019).

Ainda nessa direção, o corpo – como unidade produtiva – passa a ser conferido como mercadoria. Para corresponder às exigências do capital, era imprescindível a formação de corpos fortes e saudáveis, tornando, então, o vigor físico dos trabalhadores algo essencial para o avanço da sociedade capitalista. É nesse contexto que os investimentos direcionados ao corpo e ao seu rendimento se consolidaram (SOARES, 2007).

É substancial compreender que, a partir da consciência de classe pelo movimento operário e de suas revoluções, houve a reivindicação da ampliação de direitos para todos os cidadãos. Com isso, determinou-se o surgimento de leis trabalhistas, o direito à organização da classe trabalhadora em sindicatos, e a emergência da instrução como uma necessidade de todos os indivíduos. Para a burguesia contrarrevolucionária, a instrução deveria ser seletiva e organizada, acentuando a divisão de trabalho intelectual e manual, determinando uma educação divorciada do trabalho para seus filhos e uma educação primária para a classe trabalhadora (SOARES, 2007).

Soares (2007) reconhece que a educação não é um fenômeno isolado das demais políticas sociais. Sendo assim ela integra, de modo orgânico, as formas de difusão de uma determinada mentalidade dominante, homogeneizando as vontades, os hábitos e criando uma coesão social. A autora faz referência à instituição escolar como um espaço social que contribuiu profundamente para a disciplinarização e para o adestramento dos corpos.

Desse modo, como espaço de investimento direcionado à construção do novo homem, a escola e o ensino destinado à população subalterna foram idealizados e caracterizados a partir de vertentes legitimadas pela burguesia. A eugenia, dentro desse panorama, foi revelada

como ciência que justificava as desigualdades e legitimava a exploração de classes e raças, apresentando-se como teoria que tencionava comprovar a ideia do “melhoramento” e da “depuração” da raça, utilizando-se de preceitos biológicos para explicar a humanidade. Igualmente, o discurso médico higienista integrava visceralmente as ações da burguesia. De caráter moralizador, normativo e educativo, o higienismo posicionava-se a fim de alterar hábitos, costumes, crenças e valores dos grupos subalternizados, promovendo o que denominavam de “asepsia social”. Como ferramentas para incorporar essa concepção, a classe burguesa utilizou-se da educação física, moral, intelectual e sexual (SOARES, 2007).

Pontualmente nesse cenário é que a Educação Física, à época denominada “Ginástica”, foi lançada como instrumento capaz de promover essa “asepsia social” tão almejada, viabilizando a educação eugênica, médica e higiênica. Dirigindo ao corpo uma abordagem de caráter biológico, a-histórico, conservador e utilitário, a Educação Física limitou profundamente o entendimento do homem como um ser de natureza social. Desse modo, o “homem social” reduziu-se a “biológico”, o que favoreceu e reforçou expressivamente as teorias raciais (SOARES, 2007).

Soares (2007) aponta que esse componente curricular se apoiou nos ideais do positivismo e do liberalismo, absorvendo o gosto pelas leis, normas, hierarquia, disciplina e organização da forma. A autora cita que do positivismo a Educação Física incorporou com propriedade sua concepção de homem como um ser puramente biológico e orgânico, determinado por caracteres genéticos e hereditários. Já do liberalismo herdou as “regras” para os esportes modernos, dando-lhes a aparência de serem “universais”, o que permite a todos vencer no jogo e na vida pelo próprio esforço e capacidade, responsabilizando unicamente o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso.

É imprescindível ainda apontar que a Educação Física, no início do século XIX na Europa, foi sistematizada em “métodos ginásticos” correspondentes aos quatro países originários dessas primeiras organizações: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. Também denominados como “Escolas”, esses métodos possuíam finalidades semelhantes, como a de regenerar a raça; promover a saúde; desenvolver a coragem, a força, e energia vital – para servir a pátria e a indústria; e desenvolver a moral (SOARES, 2007).

De modo característico, a Escola Alemã possuía como principal objetivo a defesa da pátria. Para tanto, concentrava-se na utilização da ginástica para a formação de corpos fortes, robustos e saudáveis. Correspondia a um sistema de ginástica escolar absolutamente mecânico e funcional, de caráter militar e de repetição de movimentos. Quanto à Escola Sueca, a finalidade era a extinção dos vícios e imoralidades que impregnavam a sociedade.

Demonstrava demasiada preocupação com a saúde física e moral dos indivíduos, pois deveriam ser bons operários e bons soldados. Consistiu-se em um método de caráter pedagógico, pautado na ciência. A Escola Francesa, por sua vez, revelou-se carregada de concepções liberais, adotando a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento social, em que “todos os cidadãos teriam direito à educação”. Nesse contexto, a ginástica seria a prática capaz de contribuir para a formação do homem completo e universal, desenvolvendo suas qualidades físicas, psicológicas e morais. Uma de suas finalidades era alcançar a saúde, o prolongamento da vida e o melhoramento da espécie humana (SOARES, 2007).

Após a exposição desses elementos europeus, tencionamos, na seção seguinte, deslindar de que modo essas referências foram incorporadas nas elaborações da educação e da Educação Física aqui no Brasil.

4.2 A SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: VERTENTES E PRESSUPOSTOS HERDADOS DA EUROPA

Segundo Soares (2007), não houve por parte da elite brasileira uma assimilação distraída das teorias sociais desenvolvidas na Europa do século XIX. Tratou-se de uma incorporação seletiva e hierarquizada de seus conceitos e valores.

Assim como no continente europeu, a organização de uma nova ordem econômica, política e social no Brasil estabeleceu também a necessidade de construção de um novo homem. Ainda no período colonial, precedente à instituição dessa nova ordem, surgiram no país preocupações com as questões relativas ao corpo, saúde e higiene das elites dirigentes. Em Soares (2007) encontramos que:

Não interessava ao Estado modificar o padrão familiar dos escravos que deveriam continuar obedecendo ao código punitivo de sempre. Os escravos, juntamente com os desclassificados de todo tipo, serão trazidos à cena como aliados na luta contra a rebeldia familiar [...] A eles vão ser dedicadas outras políticas médicas. Foi sobre as elites que a medicina fez incidir sua Política familiar, criticando a família colonial nos seus crimes contra a saúde. (SOARES, 2007, p. 72)

Essa “política familiar” se justificou pelas precárias condições de saúde e pelos altos índices de mortalidade infantil na sociedade brasileira. Para viabilizar essa política, os higienistas valeram-se da chamada “ginástica”, pois acreditavam que através dela responderiam à exigência de uma construção que representasse a classe dominante/branca, atribuindo-lhe superioridade. Ainda nesse contexto, as elites dirigentes necessitavam forjar e

acentuar o caráter “irracional”, “bárbaro” e “primitivo” dos negros, reforçando sua inferioridade e configurando-os como ameaça. De acordo com Soares (2007), esse caminho corroborou e incentivou o racismo e os preconceitos a ele ligados, favorecendo ainda mais a manutenção dos pólos de exploração de uma formação social escravista. Para Munanga (2004), o racismo trata-se de uma construção ideológica produzida socialmente e intensamente enraizada na sociedade brasileira, sendo uma “patologia colonial” apresentada através de preconceitos, discriminações e estereótipos.

A partir da segunda década do século XIX – momento em que metade da população que aqui vivia era composta por escravizados – o Brasil instaurou um expressivo projeto de eugeniização da população brasileira. Influente defensor da eugenia no Brasil, Fernando de Azevedo a definia como

a ciência ou disciplina que tem por objetivo o estudo dos fatores que, sob o controle social possam melhorar ou prejudicar mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras; ou por outras palavras, o estudo das medidas sociais, - econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações (SOARES, 2007, p. 120).

No contexto dessa teoria, negros e indígenas estavam fadados ao desaparecimento, pois eram considerados inferiores. Outro grande articulador e incentivador do movimento eugenista no Brasil foi Renato Kehl, que defendia que

ninguém poderá negar que no correr dos anos desaparecerão os negros e os índios das nossas plagas, assim como os produtos resultantes dessa mestiçagem. A nacionalidade embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano (SILVA, 2019, p. 51)

E que se tornava necessário

restringir a proliferação de infra-homem, de semi-alienados e de dementes, pela higiene do corpo e espírito [...] [além de] fazer com que pessoas fortes, equilibradas, inteligentes e bonitas, tenham um maior número de filhos, para que o número médio destas pessoas [...] se eleve progressivamente (SOARES, 2007, p. 121)

Reconhecida como eficiente ferramenta aliada aos preceitos eugênicos, a Educação Física mostrou-se fundamental para a regeneração e revigoramento da raça no Brasil. Agregado a esses preceitos, o movimento higienista e sanitarista também se valeu das intervenções dessa disciplina, tornando-a ainda mais preciosa para as elites dirigentes. Em suas primeiras investidas a fim de compor o espaço escolar, a Educação Física revelou-se como instrumento de promoção da saúde física e mental, da educação moral, e da

reconstituição das raças, privilegiando, em suas propostas pedagógicas princípios estritamente biológicos. Nesse período, que compreende o império no Brasil, a escola elementar se restringia aos filhos das elites. Desse modo, a Educação Física reservou a essa classe uma educação “apurada”, associando-se à educação sexual e transformando homens e mulheres em potenciais reprodutores, além de vigilantes da “pureza” de sua própria raça (SOARES, 2007).

Os preceitos higiênicos, com seu discurso normativo e disciplinador, só foram dirigidos à toda população em meados do Império, à época da proibição do tráfico de escravizados. Nos limites transitórios desse período à instalação da República – com a abolição da escravidão; processos de implementação do trabalho assalariado; modernização das lavouras; abertura das primeiras indústrias no país; liderança de elites burguesas, liberais – suscitou no Brasil um conjunto de processos renovadores que evidenciaram um capitalismo incipiente. A data desse período é que as elites dirigentes inauguram interesse relacionado à educação da classe trabalhadora, pois a instrução apresentava-se como necessária à integração e incorporação das populações subalternas aos processos civilizatórios próprios da sociedade capitalista que se firmava no país (SOARES, 2007).

É oportuno ressaltar que no momento que compreende as duas primeiras décadas da República, o país sofreu com a alastramento de doenças e com os altos índices de mortalidade. Esse fato ameaçou as forças produtivas necessárias à reprodução do capital e, conseqüentemente, à efetiva implantação do novo regime. Apoiadas nesse enredo, a educação e a saúde receberam atribuições de destaque no processo de transformação desse quadro alarmante. A Educação Física – que se apresentava como síntese dessas duas práticas sociais (educação e saúde) – ao ser ministrada nas escolas poderia contribuir para a modificação do modo de vida das populações, forjando o indivíduo forte, robusto, saudável, moralmente educado e disciplinado, primordial para o trabalho fabril dessa nova sociedade. Soares (2007, p. 135) cita que essa disciplina escolar “Podia ser a ‘receita’ e o ‘remédio’ para a cura de todos os ‘males’ que afligiam a caótica sociedade brasileira capitalista em formação”. Castellani Filho (2007) acrescenta ainda que, com preceitos militares e de autoritarismo, a Educação Física acentuava seu caráter instrumental, zelando pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho.

Destarte, mediante ingerência de vieses médico higienistas e militares – que definiam o espaço e campo de conhecimento da Educação Física, essa disciplina foi legitimada como instrumento imprescindível na ação e intervenção da realidade educacional e social, pois promovia a “educação integral” do ser humano (SILVA, 2019). Soares (2007) cita Rui Barbosa como notável defensor da “Ginástica/Educação Física” no Brasil, especialmente sob

a configuração do Método Ginástico Sueco. Para ele “os benefícios que se podia auferir da ginástica eram inúmeros e, decididamente, de enorme importância para a ‘educação’ não apenas ‘física’ do povo brasileiro, mas para a sua ‘educação plena’, ou seja, moral e intelectual” (SOARES, 2007, p. 92). A “Ginástica” encontrou em Fernando de Azevedo outro apoiador, que afirmava que “um organismo sadio e de músculos adestrados é decerto mais fácil a moralizar do que uma máquina humana enfraquecida e emperrada” (SOARES, 2007, p. 133). Azevedo confirmava também a superioridade da Ginástica Sueca em relação à Alemã e Francesa, pois essa primeira se assentava em bases fisiológicas e educativas.

Silva (2019) indica uma abordagem tecnicista vinculada às ações da Educação Física a partir dos anos 1960, que apontava para uma educação com fortes influências do regime liberal, ou seja, industrializada, fisicamente e tecnicamente capacitada. Logo, a função atribuída à escola e à EF seria a de preparar o aluno para exercer funções sociais, principalmente capacitá-lo para o mercado de trabalho baseando-se em suas aptidões e habilidades. Tratava-se de uma ação desinteressada de reflexão, estritamente organizada numa concepção biológica, a-histórica/a-cultural, como demonstra Castellani Filho (2007):

A compreensão da Educação Física enquanto “matéria curricular” incorporada aos currículos sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz reforçar a percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à “Educação do Físico”, pautada numa compreensão de Saúde de índole biofisiológica. (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 108)

Mencionamos aqui, em momento anterior, o forte elo entre a Educação Física no Brasil e as instituições médicas e militares. Sobretudo para esse segundo grupo, a EF revelou-se basilar para a realização de seu projeto de país ideal, devido a sua perspectiva de desenvolvimento da aptidão física – fundamental para a capacidade produtiva da nação – e de desenvolvimento do desporto que, por sua vez, colocava o país em harmonia com as nações desenvolvidas, almejando tornar-se uma potência esportiva. A pedagogia da Educação Física incorporou, então, o esporte como prática que corporifica os princípios necessários aos indivíduos, sendo fortemente orientada por preceitos da concorrência e do rendimento, mantendo o conhecimento oriundo das ciências naturais para fundamentar suas práticas

(BRACHT, 1999). Reiterando essa percepção, Castellani Filho (2007, p. 115-116) destaca que o povo brasileiro concentrava em torno da EF seus anseios, esperanças e frustrações. O autor discorre ainda sobre o movimento “Esporte para Todos”, desenvolvido na década de 70, que aliava o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento social, confiando esse último à ocorrência do acesso aos esportes para toda a população.

Analisando os referenciais que compuseram nosso percurso até o momento, percebemos que a Educação Física, invariavelmente, constituiu-se como espaço para formação e manutenção do corpo forte e saudável a partir de uma perspectiva utilitária. As diretrizes que orientaram essa disciplina até o referido momento assumiram, de acordo com Moreira e Silva (2016, p. 49), grande importância na construção da matriz racista e na ideologia racial brasileira. As autoras afirmam que corpo e movimento, como criadores de sentidos e significados, foram forjados baseados nas ideologias de branqueamento, dificultando a incorporação de valores identitários de matriz étnico-racial negra e indígena e sua apropriação como civilizatórios. Citam ainda os Métodos Francês e Sueco de Ginástica, amplamente difundidos no Brasil, como propulsores desse modo de conceber o corpo mecânico, disciplinado e estritamente biológico. Por fim as autoras reforçam:

Desta forma percebemos que as representações de corpo negro e corpo indígena na escola e na Educação Física seguem ideologias dominantes que historicamente segregaram saberes destas culturas. Isso decorre da percepção de que a Educação Física encontra em seu percurso histórico dificuldades para associar o seu objeto de investigação à questão étnico-racial (MOREIRA, SILVA, 2016, p. 53).

Paulatinamente foram surgindo perspectivas essencialmente críticas aos paradigmas da aptidão física e esportiva, que até então alicerçavam as práticas pedagógicas em Educação Física. Castellani Filho (2007, p. 218) indica os anos 80 como momento de eclosão dessas concepções, produzindo efetivamente reflexões e divergências às tendências já estabelecidas. Em oposição aos preceitos definidos até então na Educação Física, a concepção crítica apropriou-se de referências das ciências sociais e humanas, para além das biológicas, recusando o reducionismo das formulações tecnicistas. Nessa compreensão, os conhecimentos extrapolam os limites orgânicos e biológicos, e o ser humano é assumido como um ser eminentemente cultural e, portanto, seu movimento apresenta-se como fator de cultura.

Bracht (1999) reflete sobre dois momentos dessa perspectiva crítica. O primeiro deles diz respeito a um viés cientificista, que entendia como insuficientes as ações pedagógicas da Educação Física no que tange seu embasamento científico. Desse modo, entrou em cena princípios baseados nos estudos do desenvolvimento e da aprendizagem motora. O autor

entende que essa concepção apenas atualizou o percurso que já se apresentava na EF, sem romper de fato com os paradigmas da aptidão física e esportiva.

O segundo momento analisado por Bracht (1999) remete à crítica mais incisiva, que incluiu nas discussões da Educação Física e de sua prática pedagógica as ciências humanas e sociais. O eixo central da crítica às condutas já existentes deu-se pela análise da função social da educação e da Educação Física, discutindo o caráter reprodutor da escola e suas possíveis contribuições para uma transformação radical da sociedade, principalmente àquela vigente, marcada pela dominação e pelas diferenças. O conhecimento é aqui tratado de forma historicizada, e a cultura corporal (que se concretiza nos seus diferentes temas, sejam esportes, ginásticas, jogos, lutas, danças, entre outros), enquanto objeto da Educação Física, é entendida como um fenômeno histórico-cultural, e não como algo puramente biológico.

Nos anos 90, a partir dessa teorização crítica, emergiram propostas com o intuito de reverter a desigualdade social a partir de produções conceituais de tradição marxista. Para essa perspectiva, educar é uma ação política à medida que almeja possibilitar a apropriação – pelas classes populares – de saberes próprios à cultura dominante, através da socialização do conhecimento historicamente (re)construído. Além disso, por ser uma área de conhecimento responsável pelo estudo dos aspectos socioantropológicos do movimento humano, a Educação Física ao invés de instrumento de alienação, seria instrumento de libertação, emancipação e transformação social (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 220). Nesse cenário, um coletivo de autores se uniu e produziu uma das mais relevantes obras da área da Educação Física, o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”. Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, conferia um caráter crítico no ensino da EF enquanto disciplina escolar, representando um avanço no anúncio do caráter produtor e reprodutor das escolas e de seus currículos de uma organização pautada na sociedade de classes. Tomaz Tadeu da Silva (2016) evidencia que a teorização crítica do currículo esteve inicialmente concentrada nessa análise da dinâmica de classe.

Neira (2011, p. 199) aponta que essa teorização crítica denunciou que os conhecimentos e métodos corporificados até então na Educação Física carregavam marcas das relações sociais em que foram forjados, funcionando como aparelhos ideológicos e transmitindo os princípios dos grupos mais bem posicionados na escala econômica. Essa teorização afirmou também a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos, a quem pertencem os conhecimentos neles veiculados, quais identidades legitimam e quais negam, denunciando a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas consequências sobre os sujeitos da educação.

As formulações acima citadas, desenvolvidas no período caracterizado como da “crise da Educação Física”, despertaram vigorosos – e polarizados – debates sobre pontos referentes a essa disciplina, como formação profissional (licenciatura x bacharelado); mercado de atuação (escola x clube/academia); classe social priorizada (burguesia x classe trabalhadora); uso político/ideológico; e objeto de estudo.

Silva (2016) aponta que, ao pensar na dinâmica da raça e etnia, as teorias críticas se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo, ou seja, as análises se voltavam para os fatores do fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários, muitas vezes deixando de questionar o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo, sendo oferecido a esses alunos. Foram formulações e preocupações muito relevantes e oportunas. Contudo, identificamos que a temática étnico-racial não foi uma questão a ser debatida, permanecendo como lacuna nas elaborações e práticas pedagógicas da Educação Física.

Bracht (1999) descreve que esse movimento de crítica aos pressupostos vigentes possuiu conformação mais homogênea em um primeiro momento. Entretanto anos depois emergiram outras propostas com viés crítico que apresentavam diferenças significativas entre si.

Reconhecendo a necessidade de ampliar as análises das teorias críticas, e concebendo a operação das relações de poder para além da classe, as teorias pós-críticas alicerçam uma nova proposta para o trato da Educação Física. Para Silva (2016), tornou-se evidente que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não poderiam se restringir à classe social, sendo necessário compreender também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia, e tentar elucidar as complexas inter-relações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social, não apenas somando-as. Nesse contexto, a ação pedagógica é culturalmente orientada e baseada em conceitos como linguagem, identidade, diferença e cultura, além de compreender a EF e as práticas corporais como espaços de produção e reprodução de significados. Além disso, nessa perspectiva não existe uma cultura pura, tampouco melhor, e as práticas sociais são construídas na e pelas relações de poder, sendo a escola um espaço que reconstrói a cultura, não devendo, então, hierarquizar os conhecimentos (NEIRA, 2011).

Desse modo, o currículo de Educação Física comprometido com essa compreensão é denominado “currículo cultural”. Referenciado nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, este currículo almeja colocar em ação a política da diferença, ou seja, o reconhecimento da cultura corporal de diversos grupos da sociedade. Procura ainda impedir a

reprodução da ideologia dominante; tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa; objetiva fazer “falar” a voz de várias culturas por meio das manifestações corporais, possibilitando a leitura dos grupos hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas nessas manifestações; e pretende identificar a opressão e subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, das mulheres, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes etc., além de aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações (NEIRA, 2011, p. 201-202).

Sob a análise dessa perspectiva, as vertentes até então defendidas na Educação Física ocultam as diferenças e os traços identitários, o que as tornam espaços racializados, genderizados, condicionados por questões de classe, e impermeáveis ao diálogo com as diferenças (NEIRA, 2018, p. 8).

Inferimos que a Educação Física foi por longos anos utilizada como espaço de intervenção de um Estado particularmente autoritário e repressivo, que tencionava a formação de corpos fortes e saudáveis, necessários para o bom desempenho segundo os seus interesses. Desse modo, as relações étnico-raciais no contexto da Educação Física foram marcadas por momentos de invisibilidade, marginalização, opressão e reprodução de modelos eurocêtricos da cultura corporal.

Para Moreira e Silva (2016):

O estudo das relações étnico-raciais na Educação Física deve conduzir a uma reflexão sobre o corpo e poder e, desvelar até que ponto estas relações influenciaram na produção de estereótipos racistas. Defendemos também que corpo, movimento e cultura como campos de estudos da Educação Física são temáticas que, potencializadas no currículo e no projeto político-pedagógico podem colaborar para o reconhecimento das desigualdades sociais, culturais e educacionais produzidas pelo fenômeno do racismo assim como estancar seus efeitos que são contemporâneos. (MOREIRA, SILVA, 2016, p. 54)

Defendemos um currículo que lide com os conhecimentos a partir de uma perspectiva decolonial, buscando por meio de intervenções pedagógicas a valorização dos conhecimentos oriundos também de populações historicamente silenciadas e que produziram manifestações tão valiosas à construção da identidade do povo brasileiro.

4.3 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E NA UFJF

Procuramos compreender a formação inicial de professores de Educação Física no Brasil sob uma perspectiva histórica, e descrevê-la de forma sucinta nessa seção. Apresentamos também as circunstâncias da construção da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora, que é nosso *locus* de pesquisa, e entendemos que essa ação é fundamental para analisar as ações que acontecem na instituição.

Em sua tese Figueiredo (2016) discorre sobre a história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil, reforçando a presença maciça que os militares tiveram na constituição da EF nacional e seu investimento em um tipo de formação profissional desde o início do século XX. De acordo com a autora muitos estudos definem as políticas do Estado Novo como marcos da fundação da formação superior em Educação Física no Brasil. Contudo, é oportuno indicar que anteriormente a esse período tiveram outros cursos em EF que formavam instrutores, monitores ou professores, e que se aproximavam da chamada formação “superior”, como, por exemplo, o curso provisório de Educação Física do exército em 1910, tendo como público-alvo os militares, ex-atletas e médicos.

Na esfera civil, por sua vez, o Departamento de Educação Física de São Paulo já havia realizado em 1931 dois breves cursos de EF. Em 1933 esse departamento foi extinto. Porém, um ano depois, em 1934, foi restituído e juntamente dele instituiu-se a Escola Superior de Educação Physica do Estado de São Paulo. Anos mais tarde, em 1969, essa Escola foi incorporada à Universidade de São Paulo – USP, oferecendo cursos de professores de EF, que duravam 2 anos, e de instrutores de gymnastica, que se estendia por um ano.

No ano de 1939, por meio de um Decreto do então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), vinculada à Universidade do Brasil. Possuía como finalidade tornar-se a escola-padrão na formação do profissional de EF no Brasil, sendo a primeira instituição de ensino superior em Educação Física associada a uma universidade (SILVA, 2019). Essa formação concedia diferentes títulos a seus discentes, a saber: Licenciado – com duração de 2 anos; Normalista especializado em EF – 1 ano; Técnico desportivo – 1 ano; Treinador e massagista desportivo – 1 ano; e Médico especializado em EF e desporto – 1 ano. No curso superior de Educação Física para formação de licenciado, as disciplinas oferecidas eram predominantemente de caráter biológico, psicológico, higiênico e esportivo. Além disso, a partir de 1941 começou a ser exigido o diploma de licenciado em EF para o exercício das funções de professor da

disciplina nos estabelecimentos oficiais de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República (BRASIL, 1939).

Deslocando para o nosso local de pesquisa, a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF foi criada em 1960 a partir da agregação de estabelecimentos reconhecidos e federalizados de Ensino Superior de Juiz de Fora.

A Faculdade de Educação Física e Desportos – FAEFID, por sua vez, inaugura sua história na UFJF em 1968, a partir da criação de um setor próprio, o Departamento de Educação Física. Devido ao crescimento de novos cursos de graduação em EF em todo o país, o diretor da Faculdade de Educação da UFJF, Murílio de Avellar Hingel, encaminhou uma proposta de fundação do curso de EF ao reitor Gilson Salomão, no ano de 1970 (NASCIMENTO et al., 2003).

Em 1973, diante da pressão do governo militar para a criação de cursos superiores em Educação Física pelas universidades, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFJF aprovou o curso de licenciatura em EF, determinando a composição das disciplinas obrigatórias que integrariam o currículo e a lotação de disciplinas que ficaria a cargo do Instituto de Ciências Biológicas e Geociências (ICBG), evidenciando a visão biologicista da EF perpetuada por outras universidades na época. Nesse momento, o curso era estruturado em 6 períodos letivos (NASCIMENTO et al., 2003).

Algumas alterações curriculares modificaram a estrutura do curso, como a de 1980, que ampliou significativamente a carga horária de 1575 para 2370 horas-aula. Em 1990 essa carga expandiu-se ainda mais, chegando a 3180 horas (UFJF, 2008). No ano de 2005 foi aprovado o novo currículo da FAEFID, implementado em 2006, que configurou o curso em duas modalidades de formação: licenciatura e bacharelado (NASCIMENTO et al. 2003)

Atualmente a FAEFID mantém a oferta das duas modalidades, com duração de 8 semestres para o bacharelado, e 10 semestres para a licenciatura. Ademais, a faculdade é constituída por três departamentos acadêmicos administrativos: Desportos; Fundamentos da Educação Física; e Ginástica e Arte Corporal.

Quanto à formação em licenciatura, encontramos no site da instituição que sua intervenção tenciona o desenvolvimento de um professor consciente da realidade social, capaz de intervir no contexto específico histórico-cultural a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural das diferentes manifestações corporais.

Considerando que, em virtude da lei, a Educação das Relações Étnico-Raciais é componente obrigatório nos cursos de formação inicial das licenciaturas, e que a Educação Física foi por extenso período utilizada como ferramenta de invisibilidade, opressão e

segregação das manifestações corporais não eurocêtricas, é inadiável que essa disciplina reconheça e assuma o compromisso de educar para as relações étnico-raciais.

5 O LUGAR DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO CURRÍCULO DA FAEFID: ANALISANDO OS DADOS

O Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação – que fundamentou a Resolução nº 1 de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – visa regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Esse parecer, que se autodefine como política curricular

Procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Esse documento determina que os sistemas de ensino, em especial os estabelecimentos de Educação Superior, precisarão providenciar

[...] Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23).

Importante perceber que as orientações quanto a iniciativa da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana são direcionadas a todos os cursos de formação de professores.

A despeito das dimensões normativas e reguladoras que essas Diretrizes portam, elas “não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (BRASIL, 2004, p. 26). Desse modo, a Resolução 01/2004 não define o modo com que a inclusão da

temática das relações étnico-raciais deverá ser feita, sendo cada instituição encarregada de determinar o formato de trabalho com o tema, e a carga horária destinada a ele:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p. 31).

Em relação à graduação em Educação Física, dispomos da Resolução Nº 6/2018 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, a serem observadas na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos. Dentre outras orientações, a resolução estabelece que:

Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos:

III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; **o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros.** (BRASIL, 2018, p. 3 – grifo nosso).

Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:

k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (BRASIL, 2018, p. 4-5).

Constatamos que há a indicação para que a formação de professores tenha em vista o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, além de garantir uma formação satisfatória para o trabalho com a Educação Física em diferentes ambientes, como em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. Reconhecemos que essas orientações ocorrem de forma genérica, sem apropriar-se pontualmente das normas já estabelecidas sobre a educação para as relações étnico-raciais. Apesar disso, observamos que as Diretrizes da graduação em Educação Física apontam que na etapa específica para a formação em licenciatura ocorra a:

Art. 9º [...] IV - Necessidade de **articulação entre as presentes Diretrizes e o conjunto de normas e legislação relacionadas à educação básica e organizadas pelo Conselho Nacional de Educação** e pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2018, p. 3 – grifo nosso).

Art. 16 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão, ainda, incluir as seguintes atividades:

b) pesquisa e estudo da **legislação educacional**, processos de organização e gestão educacional, trabalho docente, políticas de financiamento educacional, avaliação e currículo; e

c) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 5 – grifo nosso).

Depreendemos que, ao indicar essa articulação, é concebível presumir que os cursos de licenciatura em Educação Física se atentem às normas e legislações que abarcam a Educação para as Relações Étnico-Raciais – como as DCNs ERER e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 – ao elaborar a estrutura curricular do curso.

A respeito das Diretrizes da graduação em Educação Física, é pertinente ainda destacar a existência de um Comitê Nacional, constituído em 2019 por docentes e estudantes de diferentes instituições, com ações oriundas da insatisfação e desacordo às concepções pedagógicas, políticas e ideológicas que fundamentam a resolução 06/2018 e as DCNs delas originadas. Na Carta² atualizada e publicada em abril de 2021, o Comitê reivindica pela segunda vez a revogação das DCNs da Educação Física, argumentando que elas impõem uma formação aligeirada, um esvaziamento do currículo e facilitam a educação bancária e mercadológica, entendendo que esse é mais um passo para o desmonte da educação, desqualificando o magistério, os professores e professoras e causando prejuízo sem precedente para a educação em nosso país, além de romper definitivamente com as concepções históricas defendidas para a formação de professores e professoras. É importante frisar que o processo de construção das DCNs deu-se sem a participação da comunidade acadêmica e de todos diretamente relacionados às mudanças propostas por elas (ANDES, 2021).

Além da urgente indicação de revogação da Resolução CNE/CES Nº 6/2018, o Comitê também solicita

que todas as IES seus respectivos cursos de graduação em educação física e suas unidades acadêmicas sejam convocados para debates junto ao CNE, para que possamos defender e explicitar qual a concepção de sociedade, de sujeito, de professora e professor defendemos e queremos colocar em prática (CARTA DO COMITÊ, 2021).

² Carta do Comitê Nacional contra as DCNs EF disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2021/06/2-abril-2021-carta-ef.pdf>

Diante da demanda por um documento que represente a concepção de sociedade, de sujeito e de professores/as que os cursos almejam colocar em prática, argumentamos em prol de uma formação que compreenda nos seus objetivos “educar para as relações étnico-raciais”.

Ao buscar analisar as DCNs EREER e as DCNs da graduação em Educação Física, percebemos que as Diretrizes da Educação Física alcançam de forma muito efêmera e sem aprofundamento as propostas preconizadas pelas DCNs EREER, constituindo-se, então, como um documento amplo e tomado por diferentes objetivos, fazendo com que o trabalho com determinados temas seja preterido. Em vista disso, ter como orientação apenas as DCNs da graduação em Educação Física pode suscitar o trabalho com a temática étnico-racial de modo superficial e inconsistente.

Na tentativa de identificar o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais na licenciatura da FAEFID, propomos, primeiramente, a análise dos documentos que compõem o texto curricular dessa instituição, sendo eles os Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias para a licenciatura, e o Projeto Político Pedagógico/PPP também da licenciatura. Além disso, observamos o Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF.

Segundo Sacristán (2000), ao propor a análise dos currículos concretos, precisamos também considerar o contexto e as condições nas quais esses currículos se configuram. À vista disso, além das ponderações acerca dos documentos, tencionamos um diálogo com o currículo real a partir de entrevistas com docentes e aplicação de questionário para os discentes da FAEFID.

5.1 As indicações do currículo escrito da FAEFID

Anterior às considerações relativas aos Planos de Ensino e ao PPP de licenciatura da FAEFID, decidimos evidenciar alguns pontos do Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF que versam sobre a temática étnico-racial.

Esse documento de 2018 visa definir

Princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a ser observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação em Licenciatura de docentes para a Educação Básica, da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação dos Institutos, Faculdades e Departamentos relacionados nesse processo formativo (UFJF, 2018)

Para tanto, o PPI das licenciaturas da UFJF considera o “Respeito e valorização à liberdade e às diversidades étnico-raciais, de gêneros, sexualidades, culturais, geracionais, religiosas, dentre outras” (UFJF, 2018, p. 7). Além disso, dentre as diferentes diretrizes e leis,

o PPI referencia-se também na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que foi acrescida do artigo 26-A pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 (UFJF, 2018, p. 9).

Outrossim, um dos eixos de atuação definidos pelo PPI é focado no acompanhamento acadêmico dos cursos de formação de professoras/es, e possui entre suas principais ações o “Atendimento à legislação vigente, como a inclusão nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas de conteúdos relativos à **Educação das Relações Étnico-Raciais (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008)**” (UFJF, 2018, p. 25-26 – grifo nosso).

Além dos destaques já colocados, identificamos outras proposições que apontam para o trato com a temática étnico-racial no PPI. Um dos “Princípios norteadores”, por exemplo,

Deve visar a consolidar as instituições de ensino como espaços coletivos de produção e disseminação de conhecimentos, de respeito às diversidades, de formação de valores democráticos e de convivência cultural e política [...] englobar o tratamento de questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à **diversidade étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural, físico-individual, de opção política, entre outras; como princípios de equidade, visando à educação inclusiva, promotora da solidariedade entre os povos e nações, através do respeito às diferenças (UFJF, 2018, p. 38 – grifo nosso).

Sobre o Perfil das/dos Licenciadas/dos, pretende-se que essa/e profissional esteja apta/o a “**Respeitar e valorizar a liberdade e as diversidades étnico-raciais**, de gêneros, sexuais, geracionais, culturais, políticas e religiosas” (UFJF, 2018, p. 43 – grifo nosso).

Por fim, sublinhamos a estrutura organizacional das licenciaturas, que deverão atender, dentre as demais diretrizes, o “Reconhecimento e inclusão das questões socioambientais, éticas, estéticas e **relativas à diversidade étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade, definidos no PPC de cada curso” (UFJF, 2018, p. 44 – grifo nosso).

Ao buscar compreender as propostas do Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF, percebemos que, se implementado de modo adequado, esse documento aponta diferentes possibilidades para atender as determinações das diretrizes e leis que regem a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Embora o trabalho docente não se limite às proposições do currículo escrito – e entendendo que os planos de ensino e suas ementas, conteúdos e bibliografias não são estáticos e lineares, pois possibilitam que adequações sejam feitas de acordo com as demandas da prática pedagógica – compreendemos que esses documentos representam uma referência para as estratégias práticas de professores e professoras (SACRISTÁN, 2000).

Ao referir-se ao currículo escrito, Meira (2018) recorre às elaborações de Goodson, que afirma que “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2012 *apud* MEIRA, 2018, p. 78); e de Sacristán (2000), que ressalta a importância em compreender política curricular de um currículo, mesmo que não represente o currículo em ação, mas a sua fase escrita, pois é exatamente nessa etapa que se têm as consequências em outros níveis do desenvolvimento (MEIRA, 2018, p. 77).

Prosseguindo com as análises, nos ocuparemos nesse momento do Projeto Político Pedagógico/PPP da Licenciatura da FAEFID, publicado no ano de 2014. Não encontramos esse documento disponível no site da Faculdade, sendo necessária a solicitação junto à coordenação para o acesso. Esse documento, referente ao currículo de 2010, apresenta como base as orientações e normativas relativas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e à Resolução nº 7 de 2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituía as DCNs para os cursos de graduação em Educação Física, e que foi substituída pela Resolução nº 6 de 2018, que institui na atualidade as DCNs da EF – documento mencionado na seção anterior.

O PPP aponta que, baseado no currículo de 2010, o curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF apresenta o seguinte contexto educacional:

Oferece ao futuro professor de Educação Física vinculado à Educação Básica uma qualificação para a docência deste componente curricular tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação bem como as orientações específicas para esta formação” (FAEFID, 2014, p. 2).

Além disso, define que o licenciado em Educação Física da UFJF apresenta como base as orientações normativas pertinentes à Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional/LDB e às DCNs da graduação em Educação Física.

Considerando as indicações determinadas pelo PPP quanto aos documentos a serem seguidos pelo curso de licenciatura, inferimos que se torna coerente que o curso atenda a regulamentos próprios do Conselho Nacional de Educação/CNE, como, por exemplo a Resolução Nº1 de 2004 do CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, é adequado também apropriar-se das atualizações desses textos normativos indicados no PPP, como, por exemplo, as novas DCNs da graduação em Educação Física, publicada em 2018, e o Artigo 26-A da LDB, que foi acrescido pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e que definem:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003) e Indígena (BRASIL, 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Quanto ao perfil do profissional a ser formado pela FAEFID, o PPP estabelece que o licenciado

(1) Deve estar capacitado para atuar de forma articulada com as premissas educacionais brasileiras próprias à Educação Física na Educação Básica. (2) Em sua atividade, estará apto a transmitir, organizar, reconhecer e recompor as manifestações e expressões do movimento humano, tais como: exercício físico, ginástica, jogo, esporte, luta, artes marciais e dança. (3) Deverá ser instruído a desenvolver pesquisas nos campos da formação cultural, da educação e reeducação motora e da performance motora, aqui entendida como comportamento observável, sem conotação de recorde ou de maximização do rendimento esportivo. (4) Deverá ser capaz de planejar e gerenciar atividades de lazer e de atividades físicas, recreativas e esportivas vinculadas às políticas públicas de educação e saúde, primando pelos princípios éticos e de segurança. (FAEFID, 2014, p.7-8). (5) Deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissionalmente no âmbito da Educação Básica, de modo a **considerar o contexto específico e histórico-cultural**, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano no contexto educacional. (6) Deverá estar atualizado com as mudanças do mundo contemporâneo adequando e atualizando sua prática docente/educacional, ser um **profissional crítico, ético e comprometido com os movimentos educacionais, políticos e sociais da sociedade** (FAEFID, 2014, p. 9 – grifo nosso).

De acordo com o PPP, “a UFJF, a FAEFID e a FACED se responsabilizam em possibilitar o perfil do licenciado em Educação Física desejado e viabilizar um currículo pleno necessário a esta formação” (FAEFID, 2014, p. 9). Refletindo sobre essas asserções colocadas pelo PPP, consideramos que trata-se de um perfil amplo e que, para cumprir algumas dessas finalidades – como, por exemplo, as expostas nas proposições (5), que fala sobre “considerar o contexto específico e histórico cultural [...] de modo a atender as diferentes manifestações e expressões do Movimento Humano no contexto educacional”, e (6), que prevê um profissional “crítico, ético e comprometido com os movimentos educacionais, políticos e sociais da sociedade” – é preciso comprometer-se com uma formação que dialogue, entre outros temas, com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Quanto à estrutura curricular, o PPP estabelece que o currículo de Licenciatura da FAEFID seja sustentado por matrizes teórico-filosóficas vinculadas a uma perspectiva crítica da Educação Física que objetiva romper dicotomia teórica/prática.

Diante de todos esses apontamentos, percebemos que o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física não atende as orientações para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de forma específica, esboçando, de modo superficial e genérico, poucas orientações para esse trabalho.

O currículo vigente da FAEFID é referente ao documento elaborado em 2010. Nele, encontramos a divisão de disciplinas nas seguintes categorias: 1. Disciplinas obrigatórias para licenciatura e bacharelado; 2. Disciplinas obrigatórias para licenciatura; 3. Disciplinas obrigatórias para bacharelado; 4. Disciplinas de estágio curricular para bacharelado; 5. Disciplinas e núcelos para o estágio curricular do bacharelado; 6. Disciplinas de seminário, orientação e apresentação de trabalho de conclusão de curso – obrigatórias para licenciatura; 7. Disciplinas de seminário, orientação e apresentação de trabalho de conclusão de curso – obrigatórias para bacharelado. A respeito da carga horária, a licenciatura possui 200 créditos em disciplinas obrigatórias, que equivalem a 3000 horas/aula; 120 h/a de estágio supervisionado; 180 h/a de prática escolar; e 200 h/a de atividades complementares, totalizando 3500 h/a de carga horária.

As disciplinas específicas da Educação Física se enquadram em um dos departamentos acadêmicos do curso, a saber: o Departamento de Desportos (DEP); o Departamento de Fundamentos da Educação Física (FEF); e o Departamento de Ginástica e Arte Corporal (GAC). Sobre o período de integralização, os discentes devem cursar no mínimo 08 períodos, e no máximo 14 períodos.

Para o propósito desta pesquisa, estabelecemos a análise apenas das disciplinas que compõem o quadro curricular obrigatório para a Licenciatura. A maior parte dessas disciplinas são ministradas nas dependências da FAEFID, na Faculdade de Educação e no Instituto de Ciências Biológicas.

Empreendemos, então, a análise dos Planos de Ensino referente às disciplinas obrigatórias para a Licenciatura, tratando também suas ementas, conteúdos, unidades, objetivos, metodologia e bibliografia (básica e complementar).

Dentre todas as disciplinas obrigatórias da Licenciatura, verificamos que nenhuma faz menção direta à temática das educações para as relações étnico-raciais em seu título.

Ao analisarmos os Planos de Ensino³, selecionamos para tratar na pesquisa as disciplinas que manifestam algum indício – ainda que discreto – de debate sobre a temática.

Identificamos apenas na disciplina “*Educação Física, Escola e Juventude*” uma referência direta à temática, presente nos objetivos, conteúdos e na bibliografia. Um dos objetivos da disciplina é “discutir gênero e questões étnico-raciais na educação física escolar como marcadores de diferenças na educação”. Nos conteúdos, encontramos o tópico “necroeducação e questões étnico-raciais na escola” E na bibliografia há uma referência que corresponde com o conteúdo sugerido, que é o artigo “Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro”.

Percebemos que a abordagem da temática étnico-racial proposta na disciplina “*Educação Física, Escola e Juventude*” apresenta-se sob uma perspectiva essencial ao empreender uma educação antirracista, principalmente por trazer na bibliografia uma produção que debate os processos de invisibilização do jovem negro no sistema educacional e sua morte simbólica, envolvendo pontos como: a negação de direitos básicos à população negra por parte do Estado brasileiro; o menor acesso e a precariedade da educação formal; o racismo e suas diversas formas de expressão; a “inclusão excludente”, que diz respeito à uniformização do sistema de ensino, percebida pela construção dos currículos e da própria estrutura escolar, que retira a possibilidade de uma abordagem mais diversa e inviabiliza outros aspectos de identificação dos alunos. Um referencial que aponta uma necroeducação

construída quando observamos o apagamento, a subalternização, a animalização, o silenciamento dos alunos negros e de sua (sub)representação no sistema educacional, quando se está exercendo o direito de deixar morrer aquele que se quer extinguir (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020, p. 12)

Constituindo-se como uma política de morte epistêmica, simbólica e identitária do negro nas políticas escolares, nos currículos, nas práticas pedagógicas cotidianas, nas falas dos professores, na estrutura e na organização institucionais (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020). Para Nilma Lino Gomes (2003), cabe a nós educadores compreender como as classificações dos diferentes povos se estabeleceram e foram hierarquizadas no contexto do racismo, e como este fenômeno interfere na construção de uma escola democrática. A professora nos revela ainda que é fundamental perceber como a sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro, para retirar dele o status de humanidade.

A despeito dessa perspectiva de denúncia do racismo e de suas formas de representação/atuação nas relações sociais, não identificamos no Plano de Ensino dessa

³ Todos os Planos de Ensino analisados nesta pesquisa estão disponíveis no Anexo B

disciplina propostas que se aproximem das indicações das diretrizes legais, que estabelecem – para além do debate sobre o racismo – o trabalho de reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura afro-brasileira e indígena. Anterior à promulgação das leis e diretrizes que regem a temática, Gomes (2003) já argumentava que:

É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (GOMES, 2003, p. 77).

Destarte, em consonância com Gomes (2003), entendemos que para nós, docentes, emprendermos práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, é imprescindível a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que evidencie a radicalidade da cultura negra, considerando que essa postura política deve ser assumida tanto pelos cursos de formação de professores, quanto por professores e pesquisadores que já assumem a docência em espaços escolares.

A disciplina “*História da Educação Física e do Esporte*” tenciona, segundo sua ementa, efetuar “o resgate e análise da História da Educação Física e do Esporte enquanto fenômenos culturais” e uma “reflexão crítica das concepções, características e influências que a Educação Física brasileira sofreu ao longo da sua história, relacionando-as ao desenvolvimento socioeconômico, político e educacional do nosso contexto”. Entre os tópicos de conteúdos, destacamos “A Educação Física brasileira no século XIX: influências médicas e militares”. Já nas bibliografias, encontramos duas das principais obras que utilizamos para a escrita do capítulo 4, que são os livros “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, de Lino Castellani Filho, e “Educação Física: raízes européias e Brasil”, de Carmen Lúcia Soares.

Ainda que não revele de modo pontual o trabalho com a temática étnico-racial, presumimos que ele ocorra na disciplina, sobretudo pela proposta de refletir criticamente sobre a História da Educação Física, o que significa um contexto oportuno para questionar a influência de movimentos como o eugenismo e higienismo na constituição dessa área de conhecimento, valorizando o corpo branco e suas produções, e apropriando-se das práticas corporais no intuito de preservar a “pureza da raça”.

A disciplina “*Concepções Metodológicas aplicadas à Ginástica*” contém na ementa a “compreensão e contextualização das principais abordagens/concepções pedagógicas da Educação Física”, dentre elas a “abordagem dos estudos culturais/multiculturalistas”, e a “abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Como indicação bibliográfica da

disciplina, destacamos as obras “Da cultura do Corpo”, de Jocimar Daolio; “Educação Física e o conceito de cultura”, de Jocimar Daolio; e Educação Física na escola: questões e reflexões”, de Suraya Darido.

Entendemos que, ao dialogar sobre a abordagem dos estudos culturais e multiculturalistas, é legítimo versar sobre a temática étnico-racial, pois o currículo defendido nessa perspectiva almeja colocar em ação a política da diferença, ou seja, o reconhecimento da cultura corporal de diversos grupos da sociedade, fazendo “falar” a voz de várias culturas por meio das manifestações corporais, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas nessas manifestações, identificando a opressão e subalternização de culturas e sujeitos que afetam, por exemplo, o processo de formação identitária da população negra (NEIRA, 2011). Sobre os PCNs, a temática étnico-racial pode ocorrer ao tratar a “pluralidade cultural”, que abarca tópicos como, por exemplo, “trajetórias das etnias no Brasil”, “linguagens da pluralidade nos diferentes grupos étnicos e culturais do Brasil”, “pluralidade cultural e cidadania” e “pluralidade e direitos”.

Outras disciplinas que sinalizam viabilidade para o trabalho com o tema são “Recreação e Jogos” e “Prática de Recreação e Jogos”, que contém em suas ementas os “aspectos histórico-culturais dos jogos e brincadeiras” e os “jogos e brincadeiras tradicionais e populares”, respectivamente. Pensamos que, ao tratar esses pontos, torna-se pertinente apropriar-se de jogos e brincadeiras tradicionais e populares originados das populações afro-brasileiras e africanas, e indígenas, fomentando, portanto, o debate para as relações étnico-raciais. Além disso, é um cenário favorável para dialogar sobre as diferenças, visto que, de acordo com um dos autores utilizados na bibliografia dessas disciplinas

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época. Em certas culturas indígenas, o "brincar" com arcos e flexas não é uma brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca [...] Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem (KISHIMOTO, 1994, p. 108).

A última disciplina que em seu Plano de Ensino indica discretamente um possível contato com a temática étnico-racial é “Estado, Sociedade e Educação”. Identificamos como um de seus objetivos “possibilitar ao futuro professor situar-se no contexto sociopolítico em que irá exercer a sua profissão” e “avaliar a influência dos fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e institucionais sobre o desempenho escolar de seus alunos”. Dentre os conteúdos, destacamos o tópico “qualidade e equidade na educação brasileira: a influência da

cultura escolar sobre o desempenho dos estudantes; acesso, permanência, promoção e aprendizagem na educação pública brasileira; e o desafio da promoção da qualidade educacional com equidade”.

Analisando esses objetivos e conteúdos propostos pela disciplina, entendemos que determinadas questões são pertinentes ao lidar com essas proposições, como, por exemplo, a reflexão sobre a realidade escolar complexa da população negra, que envolve desde a inserção precoce ao mundo do trabalho, até a resistência a uma política educacional que introjeta valores alheios à vida dessa população. Esse contexto dos mecanismos de desculturação da população afro-brasileira e dos currículos escolares potencializa a negação, a ocultação e a desvalorização da identidade, da história e da cultura afro-brasileira.

Entendemos que, ao almejar qualidade e equidade na educação brasileira, é necessário lutar para que todas as pessoas tenham acesso à escola, a condições de permanência, e a conhecimentos de qualidade, que se apropriem de histórias e culturas de diferentes povos, como as produções afro-brasileiras e indígenas.

Concluimos que, de modo geral, as disciplinas da Licenciatura em Educação Física da UFJF não propõem – de modo evidente – em seus nos Planos de Ensino o estudo das relações étnico-raciais e a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena. Identificamos que apenas a disciplina “Educação Física, Escola e Juventude” faz menção direta à temática. As outras disciplinas destacadas (História da Educação Física e do Esporte; Concepções Metodológicas aplicadas à Ginástica; Recreação e Jogos e Prática de Recreação e Jogos; e Estado, Sociedade e Educação) possuem elementos que potencialmente podem manifestar a temática durante a prática docente. De todo modo, considerando um quadro curricular obrigatório tão extenso, percebemos que o lugar das relações étnico-raciais no currículo escrito é incipiente e exíguo.

5.2 Sob a perspectiva do currículo real: os apontamentos de docentes e discentes

Retomando à compreensão de Sacristán (2000) acerca da possibilidade de adequação, por parte dos professores, do plano curricular e de seus componentes – de acordo com as demandas e possibilidades intrínsecas à prática docente, avaliamos que seria relevante empreender também o diálogo com os docentes e discentes, com o objetivo de alcançar um entendimento mais fidedigno sobre a trajetória e a presença da temática da educação das relações étnico-raciais no currículo de licenciatura da FAEFID.

5.2.1 O que revelam os/as docentes da licenciatura da FAEFID

Nesta seção apresentamos os dados oriundos dessas entrevistas realizadas com os/as docentes, com a finalidade de destacar e refletir sobre o entendimento e as propostas de trabalho dos entrevistados acerca da educação das relações étnico-raciais. Para tanto, organizamos a seção em categorias que foram baseadas em conceitos do referencial teórico dessa pesquisa – sejam eles conceitos explícitos ou que se apresentam como conteúdo latente, e que nos auxiliam na compreensão e classificação dos dados. Delineamos, portanto, as seguintes categorias: o conhecimento dos docentes acerca das leis e diretrizes referentes à EREER; a relevância atribuída à EREER na formação inicial em Educação Física; a identificação do trabalho com as relações étnico-raciais nas disciplinas da FAEFID; e o modo mais adequado para tratar a temática no currículo da FAEFID.

A definição dos/das docentes participantes dessa etapa da pesquisa deu-se a partir das análises dos Planos de Ensino. Foram entrevistados aqueles/aquelas que ministram as disciplinas selecionadas e descritas na seção anterior, com o intuito de entender como realmente ocorre o trabalho daqueles elementos destacados nos planos de ensino. Com a finalidade de assegurar a confidencialidade quanto à identidade dos/das docentes, decidimos denominá-los/denominá-las como “Professor/Professora” mais um número, que corresponde à ordem cronológica das entrevistas.

5.2.1.1 O conhecimento dos docentes acerca das leis e diretrizes referentes à EREER

Para debater sobre a EREER na formação inicial docente em Educação Física na UFJF, entendemos ser necessário identificar primeiro os conhecimentos dos docentes sobre essa temática e sobre as leis e diretrizes educacionais que a regula.

A Professora (1), que ministra a disciplina “*Educação Física, Escola e Juventude*” e é docente na FAEFID há 12 anos, afirma possuir conhecimento sobre o tema das relações étnico-raciais, mas não faz menção aos aparatos legais que os envolve. A docente narra como a temática surgiu enquanto uma questão desafiadora no seu processo de pesquisa do doutorado, no qual ao se questionar sobre a perspectiva democrática para as práticas corporais e esportivas entre as mulheres, uma das protagonistas que estudou foi Aída dos Santos, mulher negra e ícone do esporte brasileiro, e que a questão étnico-racial estava presente no cenário, havia uma percepção, mas de modo sutil, não revelando-se como parte do debate na tese, e nem como uma questão da Educação Física da época:

Sim, tenho conhecimento. Esses temas são temas que sempre foram de meu interesse de trabalho. Quando eu digo sempre, na realidade eles passaram a me mobilizar, e de certo modo me provocar na área da pesquisa, nos anos 94/95, efetivamente, enquanto um tema de preocupação docente mesmo [...] então eu comecei a estudar, não especificamente o tema das relações étnico-raciais, mas o tema de gênero (PROFESSORA 1).

O Professor (2), que é docente na FAEFID há 24 anos e responsável pela disciplina “*História da Educação Física e do Esporte*”, afirma conhecer as leis e diretrizes referentes a ERER, e evidencia uma questão crucial na constituição desses dispositivos, que é a participação do movimento negro e sua luta pela reformulação de currículos que são centralmente eurocêntricos:

Tenho conhecimento da legislação referente ao tema, tenho acompanhado essas discussões ao longo do tempo. Essas leis elas vêm no esteio de uma série de conquistas dos movimentos sociais organizados, especificamente no campo das discussões étnico-raciais, né? E aí a gente destaca o movimento negro que tem uma importância grande na discussão, que afetam toda a rediscussão curricular, no sentido de fazer com que a educação em termos gerais, no seu escopo geral, ela tematize essas questões ligadas a esses temas, que historicamente foram relegados a um segundo plano no campo educacional, ou mesmo nem foram tematizados, né (PROFESSOR 2).

O Professor (3), que é docente na instituição há 7 anos e ministra a disciplina “*Concepções Metodológicas aplicadas à Ginástica*” declara conhecer a temática e as leis que a regem:

Eu tenho conhecimento. Eu só confundo um pouco o nome das leis, porque eu não decorei. Sei que tem a lei de 2003, que ela fala especificamente sobre a questão racial, dos estudos sobre a África, e depois em 2008 vem a segunda lei, que eu esqueci o número, que ela vai especificar também que nesse bojo tem que entrar as questões da população indígena, quilombola. Então esse conhecimento claro da legislação eu tenho, que são temáticas obrigatórias dentro da educação (PROFESSOR 3).

Além disso, o docente ainda destaca seu interesse e conhecimento sobre o tema, ao revelar um estudo realizado por ele:

Eu tenho até um artigo que foi publicado na Revista Brasileira de Educação, da Anped. Foi até um estudo que eu fiz quando eu estava no meu doutorado, que foi um estudo da arte sobre a questão da formação docente e a temática étnico-racial. Então eu tenho interesse e conhecimento sobre o tema (PROFESSOR 3).

A Professora (04), que é docente na FAEFID há 21 anos, e ministra a disciplina “*Recreação e Jogos*” e “*Prática de Recreação e Jogos*”, também alega conhecer o conteúdo das leis:

Eu conheço. Não sei exatamente o número da lei, mas eu conheço que é obrigatório os cursos darem conta dessa discussão étnico-racial no currículo de modo geral. Não há, do que eu entendi, uma indicação para uma disciplina específica, mas que isso seja tratado nos cursos de formação, e na Educação Básica. O que de uma certa forma a não indicação de uma disciplina específica, ela de alguma forma também fica diluído, né? E cada um vai fazer o que quiser na sua disciplina (PROFESSORA 4).

A docente toca em uma questão fundamental quando pensamos nesses aparatos, que é a forma com que o trabalho deve ser realizado. Ela cita que a ausência da indicação de uma disciplina específica pode influenciar diretamente na abrangência desse trabalho, ponto que iremos desenvolver mais detalhadamente no último subtópico desta seção.

A Professora (5), que é docente da Faculdade de Educação e ministrou a disciplina “*Estado, Sociedade e Educação*” para o curso de Educação Física, afirma ter conhecimento das leis e diretrizes que regem a temática da EREER. A docente destaca como aspecto negativo a transversalidade que pode acompanhar a implementação da lei, que além de retratar o tema de modo superficial, acaba incidindo sobre o docente toda a responsabilidade de adequar o debate às suas disciplinas:

Eu tenho conhecimento das diretrizes, das normas, principalmente aquela lá iniciante, que é a de 10.639. Eu tenho uma opinião, é opinião mesmo tá, não se trata de pesquisa realizada por mim, porque inclusive eu sou historiadora da educação, eu não lido diretamente com essa temática das relações étnico-raciais, mas tenho conhecimento. E por que que eu falei que seria propriamente uma opinião? Primeiro que eu louvo o fato de nós termos uma legislação, mas eu fico triste da gente precisar de uma lei, sabe. A convivência é tão tensa, as relações humanas são tão tensas, de um nível de intolerância tal, que nós precisamos de leis para fazer com que a gente lide com o outro na sua diferença, isso pra mim me impacta sobremaneira. Mas se precisamos de leis, então vamos lutar também para que a lei seja cumprida, porque também não basta tê-la. [...] E um aspecto negativo que eu vejo nessas normas é o fato da implementação delas. A letra da lei é boa, tem professores comprometidos. Inclusive eu conheço vários colegas comprometidos com a implementação, né, e com a prática dessa lei. Mas assim, não é fácil, porque fica no tema transversal, e aí a responsabilidade recai sobre o docente, ou a docente, de adequar esse debate nas suas disciplinas. Isso pra mim é um problema (PROFESSORA 5).

A questão da transversalidade desse tema também retomará à discussão no último subtópico.

5.2.1.2 A relevância atribuída à EREER na formação inicial em Educação Física

Integrando as ações empreendidas com o intuito de compreender o trabalho com a temática das relações étnico-raciais na FAEFID, definimos questionar também os/as docentes

sobre os significados e relevância atribuídos por eles/elas a esse tema na formação inicial da FAEFID.

Em sua fala, a Professora (1) assume a importância desse debate na formação inicial, mesmo que de forma superficial:

Eu analiso como fundamental, eu acho que esse é um debate importante. [...] Eu acho que não dá pra esquecer a nossa história, o nosso passado colonial. [...] Como docente eu acho que eu tenho que dar a todos a oportunidade de conhecer o tema, nem que seja superficialmente, que não me dêem muitas horas, muito espaço pra falar disso, ou que eu não consiga conquistar esse espaço, porque esse espaço não é dado, é um espaço tenso. Quando eu digo não me deem é no travar dessa luta, de tentar. Esse tema é importante pra que a gente possa seguir fazendo educação, e nos situando, situando a todos para além dos preconceitos, para além das diferenças, compreendendo essas diferenças, e não só reparando. E eu acho que enquanto política, e aí enquanto política realmente são questões mais nesse âmbito mesmo, da reparação, o compromisso que a gente tem também de criar essas oportunidades, de trabalhar no âmbito das desigualdades. A questão maior para mim é essa, das desigualdades, e é nesse âmbito que a gente tem que reparar, não é bem no âmbito étnico-racial, é no âmbito das desigualdades (PROFESSORA 1).

Notamos que seu argumento se situa na perspectiva do multiculturalismo crítico – reconhecido pela própria docente em outro momento da entrevista – pois defende uma educação para as diferenças e a construção de políticas de reparação para trabalhar no âmbito das desigualdades de modo abrangente, não especificamente das desigualdades raciais.

Para o Professor (2) é impossível pensar em um curso de licenciatura de qualquer área de conhecimento que não discuta as questões ligadas às relações étnico-raciais, em especial a Educação Física, que legitima os conhecimentos da cultura branca como representantes da cultura corporal, e raramente tematiza as experiências e culturas de outros povos:

A ginástica é uma ginástica que vem a partir das experiências dos principais países europeus brancos. Ao mesmo tempo a gente tem o próprio esporte, que também é um elemento dessa cultura branca, europeia, estadunidense, americana. Então esses conhecimentos é que foram aqueles eleitos ao longo do tempo – e isso atravessa o tempo, atravessa nossa história até os dias de hoje – como aqueles representantes da nossa chamada cultura corporal. Em pouquíssimos casos a gente tem a tematização nos nossos currículos das experiências de outros povos, né? De outras localidades, de outras origens, como, por exemplo, as pessoas escravizadas que vieram para cá da África, e que tem uma importância na nossa cultura brasileira fundamental. [...] Então ainda hoje a gente tem uma visão míope em relação àquilo que a gente chama de cultura corporal, visto que essas experiências de outros povos, dos povos indígenas, dos povos negros, elas não se refletem naquele conceito que a gente trabalha de cultura corporal nos nossos cursos de Educação Física, nas práticas corporais que tematizamos nos nossos currículos (PROFESSOR 2).

O docente expõe ainda que os currículos dos cursos de Educação Física manifestam nitidamente essa perspectiva eurocêntrica e estadunidense, principalmente ao primar disciplinas fundamentadas nesses conhecimentos e que são até atribuídas de maior carga horária:

É só você pegar os nossos currículos e analisar. Você pega lá um esporte, por exemplo, as modalidades esportivas elas têm uma importância grande até no ponto de vista do mérito da carga horária nos nossos cursos de formação, né? E são todos esportes criados nessa cultura europeia ou americana, que pouco expressam formas de movimentação, de expressão, através dos movimentos de outros locais, de outros povos. Então esse é um problema que a gente ainda tem no nosso curso. E não é uma realidade só do nosso curso, não é uma realidade só da Educação Física. Mas como nós trabalhamos com essa reflexão sobre o corpo, isso eu acho que no nosso caso é ainda muito mais importante de ser dado visibilidade, e que não aparece quando a gente tematiza, por exemplo, as práticas corporais nos nossos cursos de Educação Física (PROFESSOR 2).

O Professor (3) admite que a temática étnico-racial é extremamente relevante e que pode ser pensada em todas as perspectivas dentro do currículo, fazendo menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais como o primeiro documento impulsionador do trabalho com essa temática:

É um tema extremamente relevante pra gente pensar, e ele pode ser pensado em todas as perspectivas dentro do currículo. Vamos pensar no PCN primeiro. Eu gosto sempre de voltar lá porque, querendo ou não, o PCN é o nosso primeiro documento, antes da lei de 2003 – que vai legitimar de forma mais concreta, mas ele já aparece os sinais dele lá. [...] A gente vai ter os PCNs que vão dar essas diretrizes que a gente tem que trabalhar esses temas, como eu te falei, a questão da pluralidade cultural (PROFESSOR 3).

Além disso, o Professor (3) ressalta a importância desse trabalho na Educação Física, especialmente pela especificidade do trato com o corpo e suas produções, o que nos conduz à necessidade de refletir sobre as marcas que os corpos contêm:

Quando a gente vai discutir essas questões, quer dizer, as marcas que a gente tem no corpo, elas são importantes da gente entender. Por que que um corpo é negro e o outro é branco? Quais as implicações disso no contexto biológico? E no contexto da discriminação racial? Do menosprezo pela comunidade negra? Pelas pessoas negras ao longo da nossa história? E assim, a gente sempre tenta resgatar isso nas propostas, né? (PROFESSOR 3).

A fala da Professora (4) coaduna com os posicionamentos dos outros professores, e manifesta como uma das justificativas para o trabalho com a temática étnico-racial na formação inicial o fato das questões relacionadas ao tema serem frequentes no cotidiano escolar:

Ah, eu acho que essa compreensão ela é fundamental. Eu vou pegar aqui numa concepção de currículo que eu me aproximo, que é uma abordagem mais cultural. Numa abordagem mais cultural, todas as questões que perpassam aí a compreensão da cultura corporal, elas são importantes para serem discutidas. Então eu acho que para discutir isso, especialmente numa abordagem mais crítica e mais cultural, o professor precisa ter esses elementos. E junto com a questão racial, a questão de gênero, a questão da inclusão, das diferenças. Eu acho que todas essas temáticas são importantes, e a étnico-racial com certeza vai chegar na escola, né? [...] Eu também estou há muito tempo no PIBID, e a gente tem visto chegar essas demandas religiosas, raciais. Então é muito importante que o futuro professor tenha essa compreensão, não só da lei que determina, mas desse conteúdo, de refletir sobre esse conteúdo e de que forma que ele impacta a educação, a educação básica, a educação infantil, por exemplo, né. [...] Eu vejo como uma necessidade urgente, sabe, de discutir isso, de aprofundar (PROFESSORA 4)

Observamos que a docente também argumenta a favor de uma educação para as diferenças. Acreditamos que a atuação em um programa de iniciação à docência (PIBID) reflete diretamente na sua preocupação com a atuação docente na educação básica – sobretudo aos acontecimentos do cotidiano escolar, afirmando que as demandas raciais são frequentes e, portanto, legitimam a importância e urgência do debate da temática étnico-racial na formação docente. Consideramos fundamental essa associação entre a formação de inicial de professores e o contexto de atuação desses sujeitos, permitindo processos formativos comprometidos com a realidade do espaço escolar. Destacamos também – respaldados em nossa vivência de bolsista e coordenador – a magnitude que uma atividade como o PIBID possui, possibilitando aos envolvidos uma apropriação de conhecimentos e consciência que advém tão somente das práticas docentes.

Por fim, a Professora (5), assim como as Professoras (1) e (4), aponta para a necessidade de considerar as diferenças em nossa prática docente, e a relevância de tratar essas temáticas desde a formação inicial. Ela entende que o trabalho com a temática étnico-racial na formação de professores da FAEFID é

extremamente relevante, independente de ser na Educação Física, na pedagogia, ou em outras licenciaturas. Eu acho que a formação inicial é fundamental pra docente, pro docente, que vai atuar na educação básica, né. A gente precisa instrumentalizar o nosso pensamento na forma pela qual nós vamos lidar com as diferenças, né, com a igualdade na diferença. Acho fundamental, a formação inicial, quiçá formação continuada, deveria tratar dessas temáticas (PROFESSORA 5).

5.2.1.3 A identificação do trabalho com as relações étnico-raciais nas disciplinas da FAEFID

No intuito de identificar as ações empreendidas nas disciplinas obrigatórias para a licenciatura que foram selecionadas na análise documental, decidimos questionar os entrevistados sobre a identificação do trabalho com a temática das relações étnico-raciais em suas atuações nessas disciplinas, e em outros espaços da FAEFID. Esse movimento nos permitiu confrontar o currículo escrito e o currículo real, isto é, os conteúdos dos planos de ensino/ementas e as ações efetivas que versam sobre as relações étnico-raciais.

A Professora (1) aponta para uma identificação pessoal com a temática, afirmando sua presença nos debates que propõe e nos seus discursos. Além disso, ela afirma que o modo com que a temática é tratada na disciplina “*Educação Física, Escola e Juventude*” é diferente, pois aparece enquanto um conteúdo, e não de forma aleatória, sobretudo quando propõe na disciplina a discussão da identidade do jovem:

Na disciplina de *Juventude* aparece mais, porque ali é um conteúdo, é um debate que vai se abrir para que ele possa ocorrer enquanto tema, enquanto objeto mesmo, então é de modo diferente. Mas são temas que estão sempre presentes, porque são temas que hoje eu tenho elegido para estarem presentes no debate da escola, da pesquisa, então eu estou identificada com esses temas, então eles vêm, eles aparecem mesmo, no meu próprio discurso, é muito difícil não aparecer (PROFESSORA 1).

A gente tem na disciplina de *Juventude* uma discussão inicial da Escola. Depois da identidade do jovem etc. E na questão da identidade a gente vai discutir essas questões de gênero, vai trazer um espaço também para falar das questões étnico-raciais. E aí depois a gente vai entrar na educação física multicultural, e ali tentar fazer essa contextualização de como a gente pensa essa Educação Física na escola. Então, com 30 horas você pode imaginar que não é uma tarefa muito fácil, mas de alguma maneira a gente acredita que é mais importante a gente tocar nessas categorias do que a gente simplesmente ficar rodando uma perspectiva de como você vai fazer para dar sua aula. E a gente faz escolhas, né, é importante dizer isso (PROFESSORA 1).

Ademais, a docente destaca como um impasse a limitação de tempo que a disciplina possui para tratar o extenso conteúdo que precisa ser contemplado nas aulas, e destaca a responsabilidade do professor frente às escolhas do que será contemplado no curso da disciplina. Alicerçada na obra de Sacristán (2000), Meira (2018) reflete sobre a construção da prática docente e sua relação com o plano curricular a ser seguido, visto que os professores conhecem as demandas de temas urgentes para a formação, mas acabam limitando a sua prática para atender demandas que foram previamente elaboradas, isto é, que compõem o currículo pré-ativo. Destarte, o plano curricular se coloca como um artefato de gerência da prática docente e, conseqüentemente, das relações sociais, políticas e pedagógicas.

Ainda dentro desse ítem, a Professora (1) menciona também uma ação inédita e relevante que promoveu dentro da disciplina “*Educação Física, Escola e Juventude*”, que foi a mediação feita por mim (Keylla) em uma aula destinada à discussão da “Educação Física e questões étnico-raciais” (título da aula sugerido pela Professora 1):

Eu fiquei assim, emocionada, quando pude trazer você no semestre passado, na disciplina. Porque eu tento também trazer para o nosso espaço acadêmico, num tempo muito curto para abordar muitas coisas, também um pouco daquilo que nos identifica. Então eu acho que é incrível ter uma colega de curso, pra mim é muito mais simbólico do que só a Ludmila. Então ter uma jovem, que tá tratando o tema, essas vozes vão se multiplicando também com outras energias, que são essas, da identidade dos jovens, da formação. Então a gente falar da importância disso na formação e poder trazer alguém, isso é muito importante para mim, aumenta meu compromisso (PROFESSORA 1).

Para a docente, esse momento da disciplina foi fundamental pelo fato de poder levar uma jovem para tratar o tema dentro de uma disciplina que fala de juventude, e que tem como maior número de discentes esse mesmo grupo; e por possibilitar a discussão da importância da temática étnico-racial na formação de professores, sobretudo na área de Educação Física.

A Professora (1) também ministra outras duas disciplinas obrigatórias para a licenciatura: “*Projeto de Pesquisa*” e “*Seminário de Conclusão de Curso*”. De acordo com a docente, mesmo essas disciplinas sendo mais técnicas, de autoria, ela ainda tenta direcionar seu discurso para essas questões, na medida em que os alunos manifestam problemáticas que desejam abordar em seus projetos:

Então nesse discutir o que eles trazem, é muito difícil pra mim não abordar as questões sociais relevantes. Porque eu to sempre tentando fazê-los ver que, na perspectiva da ciência, o compromisso deles é um compromisso muito sério, de desenvolvimento de um trabalho acadêmico [...] então há uma mobilização de pensar a ciência a partir também das questões que estão de certo modo nos mobilizando (PROFESSORA 1).

Percebemos que nessas disciplinas o trato com o tema é uma ação vinculada à demanda dos alunos, e que quando ocorre é de maneira transversal, e não como um tema específico dentro delas. A Professora (4), que leciona junto à Professora (1) a disciplina “*Seminário de Conclusão de Curso*”, reforça que pelo fato da disciplina se desenvolver a partir de projetos dos alunos, a temática das questões étnico-raciais não tem sido discutida:

A gente desenvolve a disciplina a partir dos projetos de estudo dos alunos, e não tem chegado questões étnico-raciais. Chegaram muitas questões de gênero, muitas eu até orientei, chega assim com mais frequência as questões de gênero, o gênero na educação básica, em alguma prática específica, por exemplo, no futebol. Esses estudos chegam como tcc, e como eles chegam a

gente acaba discutindo porque o que norteia a disciplina são esses trabalhos [...] não tem chegado, vindo dos alunos, as questões étnico-raciais, indígenas, não chegaram. Isso é muito interessante de pensar aqui com você, eu não tinha pensado, a gente não tem visto nos TCCs essa temática vinda na licenciatura, não tem, tem bastante de gênero, étnico-racial não tem (PROFESSORA 4).

É oportuno destacar que esse questionamento provocou a Professora (4) a refletir sobre os fatores determinantes dessa ausência de projetos sobre a temática na disciplina. Ela mais uma vez destaca “gênero” como uma temática que circula na FAEFID, principalmente pela existência de grupo de estudo, e, por isso, é presente nas pesquisas. Já a temática étnico-racial não é manifesta:

Isso pode ser, como é que a gente pode pensar isso, que esse tema não surge também, esse debate não circula lá na FAEFID, que circula debate de gênero, porque tem um grupo lá, então a questão de gênero circula mais, a questão étnico-racial não circula (PROFESSORA 4).

Sobre identificar o trabalho com a temática em outros espaços da FAEFID, a Professora (1) – que é docente há 12 anos nessa instituição – relata que não encontra esse debate na faculdade:

Na Faefid esses não são debates do dia a dia, eu não encontro isso no dia a dia. Talvez eu provoque mais do que seja provocada por eles na minha relação. Está mais difícil essa coisa do dia a dia porque nós estamos há quase um ano e meio sem nos ver, então está mediada pelo computador, está ainda mais difícil de perceber (PROFESSORA 1).

A Professora (1) cita a reformulação curricular que vem sendo debatida na FAEFID, e afirma que mesmo com os aparatos legais que legitimam e orientam a temática étnico-racial, sua defesa nesse espaço formativo provém sempre das mesmas pessoas, o que dificulta a ocupação desse debate no currículo:

Agora, por exemplo, nós estamos, nesse momento, pensando em perfis do egresso, em novos currículos etc. São sempre as mesmas pessoas que se atentam para o mesmo tema, mesmo a gente tendo diretrizes, legislação, a gente tendo amparo da lei para o debate. Ainda assim ele é um debate difícil da gente conseguir espaço [...] nosso currículo ele não é realmente um currículo, eu espero que ele agora possa também avançar nesse sentido, mas ele não é um currículo que traz esses debates de modo mais amplo, tanto nas dimensões sociais, quanto nas dimensões biológicas. Ainda está muito distante de ser uma formação mais ampla, que permita ao aluno todas essas compreensões (PROFESSORA 1).

A professora revela ainda que esse tema é alijado não apenas nos debates da FAEFID, mas em diversos outros cursos de formação em Educação Física no Brasil. Essa fala provém da sua experiência enquanto avaliadora de curso pelo MEC. Segundo a professora, os cursos

precisam realizar o trabalho com essa temática pois consta como item obrigatório, e que é recorrente que apareça algum seminário, ou uma palestra, apenas para efeito de cumprimento do item, ou como uma ação isolada de um professor:

A gente sabe como é que esses temas, que são temas considerados de minoria, como é que eles vão chegando. Eles vão chegando muitas vezes na personificação de alguém, ao invés de chegar enquanto um projeto daquele curso né, de tratar desse tema, de estar transversalizado, visibilizado. Eu não o vejo assim, na FAEFID, visibilizado (PROFESSORA 1).

Ao ser questionada sobre qual seria a maior dificuldade para que a implementação dessa temática aconteça no currículo da FAEFID, a Professora (1) faz menção à desvalorização de temáticas que se distanciam da abordagem biologicista, que é de maior relevância no interior dessa formação:

As pessoas não conhecem o tema, não tem valor. Não tem valor, não é ciência, não tem estatuto de sei lá o que...do próprio viés da ciência que a gente carrega. Nossa formação está muito distante dessas temáticas. Na época da minha formação não estava [...] nós estávamos pensando a educação, educação física ela tava na formação do professor, então isso era interdisciplinar. Mas a quando a Educação Física saiu da formação do professor, a gente começou a iniciar esse processo de desvinculação com os órgãos de financiamento, na CAPES, no CNPq, no meu tempo a gente tava na educação. Depois quando a gente passou a viver a formação do bacharel e da licenciatura, a gente começou a construir esse afastamento. Nós fomos migrando para a área 21 na CAPES, que é uma área interdisciplinar mais voltada para a biologia, e fomos resignificando alguns espaços nossos (PROFESSORA 1).

Do mesmo modo, a Professora (4), que trabalha na FAEFID há 21 anos, corrobora com o argumento da influência que a concepção de curso – predominantemente de caráter biológico – possui sobre a formação de professores e os seus efeitos:

A maior dificuldade é perceber a Educação Física como uma área que trata, que trabalha a cultura corporal. Porque se a gente não entender isso, também a gente não vai achar que essas questões são importantes. [...] É um debate que é pautado em uma ciência biológica, a gente precisa ampliar esse debate para as ciências humanas. Se a gente não ampliar esse debate para a Educação Física vinculada à área das ciências humanas, a gente não vai avançar na questão étnico-racial (PROFESSORA 4).

A Professora (4) ainda narra um episódio que ilustra esse viés biologicista:

Outro dia eu ouvi uma coisa tão absurda lá em uma reunião de departamento, sobre uma visão ainda tão biológica dos negros, falando assim “ah, realmente já tem um trabalho científico dizendo que os negros são mais aptos ou menos aptos em determinada modalidade esportiva”, eu fiquei sem palavras na hora, eu pensei “como que um professor pode dizer uma coisa dessas nessa nossa circunstância? isso já foi...essa abordagem biológica não

pode determinar essa fala, é absurdo do absurdo, mas ainda existe (PROFESSORA 4).

Ela destaca uma fala que o professor Marcos Neira [s.d.] fez em um evento do PIBID/FAEFID sobre o currículo da Educação Física, e reitera que, mesmo com a importância das leis que instituem a obrigatoriedade da temática, é necessário a mudança de concepção do nosso curso:

Eu acho que a fala dele foi muito interessante, que na formação nossa, da Educação Física, o nosso currículo é europeu, branco, e ele é masculino, ou machista, católico, então esse é o nosso currículo. Então por isso que eu estou falando que é uma mudança de concepção [...] é claro que essa lei foi importante, porque também você vai conquistando, nessa disputa, um pedacinho aqui, um pedacinho ali, essa lei é importante. Mas também eu acho que essa mudança de concepção é necessária. Agora com a discussão da reforma curricular, é importante essa temática estar presente (PROFESSORA 4).

Observamos que a docente também cita a reformulação curricular que vem sendo discutida atualmente na FAEFID como uma possibilidade para considerar a incorporação efetiva da temática étnico-racial na formação dessa instituição.

Sobre o trabalho com a EREER nas suas disciplinas e em outros espaços da FAEFID, a Professora (4) alega que

a gente não está, nas disciplinas de um modo geral, dando alguma ênfase sobre isso, eu acho que a gente não está. Está muito longe esse debate lá viu, na FAEFID. E isso, de alguma forma, parece que também é o que acontece na sociedade, né. A sociedade não discute a questão étnico-racial, a gente fala assim: “Não, aqui o racismo não existe, as dificuldades das mulheres, dos homens negros, não existem. A gente é um povo cordial; a gente vem dessa miscigenação”. Então também é um discurso que na sociedade fica meio que velado, né (PROFESSORA 4).

A Professora (4) estabelece relação do distanciamento desse tema na FAEFID com a ausência desse mesmo debate na sociedade. Sociedade essa que nega o racismo, que afirma uma cordialidade das relações, e que, portanto, não suscita razões para discutir as questões étnico-raciais. Sobre a sua atuação, a professora reconhece que:

Eu mesma, nas minhas disciplinas, eu trato pouco. E aí é até legal a gente pensar em como trazer essas temáticas. Por exemplo, a gente trabalhou uma época, nas colônias de férias, jogos do mundo, e nós pegamos jogos africanos. Então foi bem interessante porque teve participação de um grupo de dança africana, e eles fizeram uma dinâmica com as crianças. Então assim, trouxeram essa discussão, foi bem interessante isso que a gente fez. Mas ainda assim eu acho que foi pouco, tem sido pouco (PROFESSORA 4).

Entendemos, então, que a Professora (4) se ocupa da temática eventualmente. O episódio que ela descreve, por exemplo, ocorreu em momento extracurricular, ou seja, não faz parte da formação obrigatória dos licenciandos.

Sobre as dificuldades para a implementação dessa temática no currículo, a Professora (4) reforça que o maior impasse advém da resistência em perceber a Educação Física enquanto uma área que trabalha com a cultura corporal, e que está vinculada à área das ciências humanas. Somado a esse argumento, ela afirma também que:

Um outro ponto é não entender isso só como uma alegoria, um aspecto, mas que ele deve ser tratado como um fundamento do curso, né, eu acho que essa é a maior dificuldade, né, do debate ali, de considerar isso importante. Como que a gente pode fazer isso no currículo sem ser assim, uma alegoria, sabe? Eu acho que a gente precisa compreender isso melhor, né. Porque senão fica assim “ah eu já cumpri essa lei, eu dei, eu trabalhei com jogos africanos”. Será que é só isso? É preciso uma mudança de concepção, e lá na Educação Física tá longe (PROFESSORA 4).

Percebemos uma preocupação por parte da professora com o modo com que as questões étnico-raciais podem se apresentar no currículo, sugerindo que a melhor forma seja tratá-las como um fundamento do curso, e não como uma alegoria, um evento isolado. Além disso, ela reconhece sua dificuldade em trabalhar o tema, e que é necessário discutir e pensar alternativas para que esse trabalho aconteça:

Mas eu vejo isso como uma possibilidade, como uma questão muito importante, sei, pelo menos reconheço essa minha dificuldade, esse vazio que tem lá em relação a esse tema, eu percebo isso, eu acho que a gente precisa discutir, e a gente precisa pelo menos pensar alternativas, nas disciplinas, ou em uma disciplina, ou nos trabalhos, ou incentivar os trabalhos com os orientandos, eu acho isso (PROFESSORA 4).

Diante das mesmas questões, o Professor (2) revela que sua iniciativa de agregar a reflexão das questões étnico-raciais ocorre em diversos momentos de suas aulas na disciplina de “*História da Educação Física e do Esporte*”:

É um processo mais recente da minha condução enquanto professor [...] mais recentemente que eu tenho me dedicado mais a ler sobre as questões étnico-raciais, especialmente com relação a questão do racismo. E tenho nos últimos anos me aproximado dos estudos culturais, dos estudos decoloniais, pra pensar essas discussões no nosso campo. [...] Na disciplina de “História” eu tento agregar esse tipo de reflexão em vários momentos, porque, como eu te disse, a disciplina de “História” é muito propensa a elaborar esse tipo de reflexão crítica sobre o nosso passado e como nós fomos construídos enquanto área de conhecimento ao longo do tempo. Então quando eu trabalho, por exemplo, com essa discussão sobre o século XIX, sobre a constituição da Educação Física enquanto área de conhecimento, enquanto prática pedagógica, tento mostrar essa branquitude a partir da qual essa

Educação Física foi elaborada. Especialmente quando eu vou discutir as questões ligadas aos movimentos do higienismo e do eugenismo, que foram conceitos, que foram ideias – inclusive colocadas em prática – que a gente percebe nitidamente esse viés racista, na tentativa de um projeto de assepsia social que visava no caso brasileiro “limpar” a sociedade brasileira [...] e que vão se valer inclusive das ginásticas, e de outras práticas corporais, como uma tentativa de criar uma “raça pura”, bem em acordo com o que a gente vai ter posteriormente com o pensamento nazista, né (PROFESSOR 2).

Notamos que o Professor (2) evidencia alguns elementos fundamentais para o entendimento da constituição da Educação Física enquanto área de conhecimento que serviu aos interesses de movimentos com viés racista, como o higienismo e eugenismo. Entendendo que a Educação Física dispunha de diretrizes que contribuíram para a construção de matrizes racistas – principalmente pelo corpo e movimentos forjados pela ideologia do branqueamento – inferimos que a incorporação de valores identitários negros e indígenas foi reprimido durante muito tempo. É concebível entender que – para além do cumprimento das normas – a trajetória da Educação Física torna obrigatório e legítimo o trabalho com a temática étnico-racial, tanto na Educação Básica, quanto na formação inicial.

Além de “*História*”, o Professor (2), também ministra outras duas disciplinas eletivas para o curso de licenciatura: a disciplina “*Desporto Escolar*”; e outra que se enquadra como tópico especial, no campo da “*História Oral e História do Esporte*”. Sobre essa última, ele revela que:

O tópico especial acaba servindo como um guarda-chuva para aquilo que os professores querem oferecer do ponto de vista de mais aprofundamento, né. Então quando eu tenho lidado com essa nova disciplina que eu te falei, de “*História Oral*”, memórias do esporte a partir da perspectiva da história oral, eu tenho também tentado dar visibilidade às experiências de, por exemplo, protagonistas, atletas negros e negras, que isso nos ajuda também não só a dar visibilidade a essas experiências, mas a pensar todos os processos de preconceitos, de estereótipos, de dificuldades que essas pessoas tiveram. É no sentido de dar visibilidade a essas resistências, né, que foram vencidas pra que essas pessoas conseguissem uma visibilidade nesse campo esportivo (PROFESSOR 2).

Inferimos que essas ações se direcionam para as determinações das diretrizes que indicam o estudo da história e cultura afro-brasileiras. Todavia, trata-se de uma disciplina optativa, isto é, não integra a grade curricular obrigatória da licenciatura, o que faz com que sua adesão seja eletiva.

O Professor (2) indica ainda outra questão significativa para nossa análise – principalmente pelo fato de lidarmos também nessa pesquisa com análise documental. Ele revela que o trabalho elaborado nas suas disciplinas, no que tange a temática étnico-racial,

não consta nas ementas, e avalia esses documentos como dispositivos de perspectiva burocrática, que eventualmente é consultado, analisado e reformulado pelos docentes:

E essas são questões que não aparecem, por exemplo, nas ementas. Na minha disciplina você não vai encontrar isso lá, eu nem lembro qual é a ementa da disciplina de “História da Educação Física e do Esporte”, que foi feita lá em 2005, quando da criação dessa disciplina. [...] E acaba que esses documentos são feitos assim, numa perspectiva muito administrativa, burocrata. A gente quase não volta nesses documentos para analisar, novas referências não entram, novas discussões que aparecem não são colocadas ali. [...] Mas ao mesmo tempo a gente tem a dinâmica das disciplinas dos cursos, desses conhecimentos também se modificando ao longo do tempo. Então é interessante pensar nisso até como uma perspectiva de realmente chegar, né, reformular aquela ementa que já não dá mais (PROFESSOR 2).

É oportuno destacar que o professor reconhece que a ementa atual da disciplina não dialoga de fato com a sua prática, demandando uma reformulação desse documento. Meira (2018), reflete sobre esse cenário que não é raro de se identificar ao analisar currículos. Ao citar Neto (2004 *apud* MEIRA, 2018), a pesquisadora pondera que “quando o tema não faz parte de sua ementa e dos seus objetivos, existe uma grande tendência, por parte dos professores, em trabalhar o tema de forma que não dialogue com a disciplina que está cedendo esse espaço”.

Sobre o trabalho com a temática na FAEFID, o Professor (2) afirma que o debate é ausente ou secundário, e ainda cita a organização curricular como um artefato que pode ratificar esse fato:

Eu penso que o nosso curso, como eu disse pra você, e não é só uma especificidade da nossa faculdade, mas da Educação Física no Brasil e nos cursos de formação de professores e professoras, esses cursos ainda praticamente secundarizam esse tipo de discussão, quando elas ocorrem. Isso é nítido, a gente percebe pela organização curricular. Basta você olhar um currículo de um curso de Educação Física que você vai ver lá que poucas experiências, que poucas disciplinas trabalham com essa temática diretamente, especificamente (PROFESSOR 2).

Verificamos que, semelhante à Professora (1), o Professor (2) também reconhece a ausência do tema na formação de professores de Educação Física em geral, não apenas no contexto da FAEFID. Fato determinado principalmente pelas diretrizes que sustentaram a constituição desse componente e que a conduzem, de certo modo, até os dias atuais.

O Professor (2) destaca ainda a presença da disciplina optativa “*Capoeira*” – pertencente aos “Tópicos Especiais em Desportos” – como um possível avanço no trabalho com a ERER na FAEFID. Contudo, o docente aponta para a importância de considerar

também o modo com que a disciplina é tematizada, sobretudo pelo caráter técnico/esportivo que foi inculcido nessa manifestação corporal ao longo do tempo:

Nosso curso até recentemente colocou uma disciplina de Capoeira em carga, mas não sei como é que a disciplina tem sido trabalhada, não conheço a ementa dessa disciplina, mas, enfim, já é um avanço, né. Essa disciplina já existiu em outros momentos do nosso curso. Mas não basta você ter uma disciplina que supostamente tematizaria essas questões, né, porque a própria capoeira, ela foi, ao longo do tempo, vítima de ataques, vamos chamar, ataques brancos, do ponto de vista que quiseram torná-la um esporte. Tem a época do Getúlio Vargas que ela foi apropriada, né, por uma discussão que não tinha relação com suas origens (PROFESSOR 2).

Outro docente que mencionou a disciplina “*Capoeira*” e que compartilha da mesma análise foi o Professor (3):

Eu sei que agora tem uma disciplina “*Capoeira*”, mas eu não sei qual que é o olhar que é dado para a Capoeira. Porque aí teria que ver de que forma que o professor está trabalhando com essa capoeira. Será que ele vai contextualizar ela na perspectiva das suas origens afro, ou ele vai trabalhar somente com a técnica? Mas isso eu não sei te dizer (PROFESSOR 3).

Percebemos que as reflexões manifestadas por ambos os docentes são essenciais quando pensamos em disciplinas dentro do contexto da FAEFID. E ao analisarmos o Plano de Ensino da disciplina “*Capoeira*”, identificamos alguns sinais de que sua abordagem transpõe a perspectiva técnica/esportiva, como:

Ementa: Origem e evolução da Capoeira. Os Fundamentos básicos da Capoeira. Letras e músicas. Utilização dos instrumentos musicais. (ANEXO 1).

CONTEÚDO: UNIDADE I – Origem e evolução da Capoeira Breve histórico. Roda de Capoeira. Filosofia Ubuntu; UNIDADE II - Os Fundamentos básicos da Capoeira. Ginga. Movimentos defensivos. Movimentos ofensivos. Sequências de ataque e defesa. Roda de Capoeira; UNIDADE III - Letras e músicas. Utilização dos instrumentos musicais. Berimbau. Pandeiro. Atabaque (ANEXO 1).

Temos acordo com a compreensão da professora Meira (2018) que, apoiada em Goodson (1990, *apud* MEIRA, 2018), reconhece que no

[...] processo de construção de uma disciplina acadêmica, o fato de o tema já existir dentro da proposta curricular, ainda que de forma optativa, torna-o parte do currículo, o que faz com que a rota no interior da grade curricular seja menos contestada, dolorosa e prolongada, talvez assim sejam justificáveis os ajustes ocorridos (MEIRA, 2018, p. 93).

Destarte, ainda que de forma optativa, a disciplina “*Capoeira*”, do modo que está colocada no Plano de Ensino, tem a possibilidade de fomentar a discussão das relações étnico-

raciais dentro do currículo da FAEFID, sobretudo a criação de ações de cunho obrigatório para a formação de professores.

Além da disciplina “*Concepções Metodológicas aplicadas à Ginástica*”, o Professor (3) trabalha com “*Ginástica Geral*”, que é obrigatória para a licenciatura, e com “*Corporeidade*” para a graduação a distância. Quando questionado sobre a presença do trabalho com a temática em suas disciplinas e em outros espaços da FAEFID, o docente revela que em “*Ginástica Geral*” a discussão acontece eventualmente, a depender dos temas abordados em cada período, mas que não é um espaço específico para essa discussão, e que quando ocorre essa tematização

é mais em “*Corporeidade*”, mas poderia ser mais, né. Lá na *Corporeidade*, quando eu vou trabalhar a questão de corpo, um dos temas que sempre estão mesclando meu trabalho também é sobre essas questões de exclusão. Então eu sempre trabalho com eles pelo menos um texto específico sobre a raça negra, antes eu faço explanação sobre a construção do corpo, como pensar esse corpo, porque que o corpo negro, o corpo gordo, ele é discriminado [...] Mas caberia, se tivesse um interesse mais forte, sobre Educação Física e raça, Educação Física e negritude, discussões sobre raça e etnia na Educação Física (PROFESSOR 3).

Observamos que as discussões sobre a construção social do corpo nessa disciplina – principalmente sob a perspectiva da exclusão e discriminação – aproximam-se também de reflexões sobre o corpo negro. O professor reconhece a possibilidade de um debate próprio sobre raça/etnia na Educação Física, a depender do interesse dos alunos sobre o tema. Ressaltamos aqui que a disciplina “*Corporeidade*” ministrada pelo Professor (3) integra a grade curricular da graduação em Educação Física na modalidade a distância, que não é locus da nossa pesquisa.

O Professor (3) sinaliza que, ainda que superficialmente, essa temática aparece também em alguns momentos da disciplina “*Concepções*”, que teve seu plano de ensino destacado por nós na análise documental:

Eu discuto um pouco em “*Concepções Metodológicas Aplicadas à Ginástica*”, em especial quando eu vou trabalhar com as teorias críticas e pós-críticas, que eu vou passar sobre as abordagens crítico superadora, crítico emancipatória, cultural do Jocimar Daolio, a do Neira, que ele vai fazer essa discussão um pouco mais enfática sobre a questão dos subordinados. O PCN também, chamando a atenção para os temas transversais, o que vai entrar como tema transversal é pluralidade cultural, que na verdade ele fala muito mais numa questão de etnia do que de raça especificamente, mas engloba. [...], mas poderia ser mais, né. Mas as vezes o conteúdo não te dá tanto espaço, a gente tenta fazer. E isso vai variar muito do professor. Se o professor não tiver sensibilidade para o tema, pode passar

por todas as abordagens da Educação Física e nem tocar no assunto (PROFESSOR 3).

O propósito dessa disciplina, de acordo com sua ementa, é compreender e contextualizar as principais abordagens/concepções pedagógicas da Educação Física, e a ginástica como conteúdo nessa área de conhecimento. Dentre os conteúdos trabalhados, o Professor (3) afirma que a temática étnico-racial aparece superficialmente quando retrata as teorias críticas e pós-críticas – em razão da discussão dos “subordinados”, e ao tratar os PCNs, em especial o tema transversal “pluralidade cultural”, que trata de conteúdos como: trajetórias das etnias no Brasil; o ser humano como agente social e produtor de cultura; linguagens da pluralidade nos diferentes grupos étnicos e culturais do Brasil; pluralidade cultural e cidadania; pluralidade e direitos; entre outros.

Sobre identificar o trabalho com a temática em outros espaços da FAEFID, o Professor (3), além de citar a disciplina “*Capoeira*”, menciona outros dois trabalhos que, em seu entendimento, podem eventualmente tratar da temática, sendo um deles um “grupo de estudos sobre o corpo” – afirmando desconhecer a dimensão de corpo trabalhada nas discussões e qualquer trabalho elaborado no grupo que tematize raça e/ou etnia; e o outro através da professora que leciona as disciplinas “*Crescimento e Desenvolvimento*” e “*Aprendizagem Motora*”, reconhecendo que a docente manifesta

uma sensibilidade pra pensar essas questões. E eu sei que ela tenta sempre trabalhar com ênfase nas diferenças da constituição corporal. [...] Talvez ela possa dar algum *insight* disso na disciplina quando ela trabalha “*Aprendizagem Motora*” e “*Crescimento e Desenvolvimento*”. E acho que ela tem gabarito pra fazer isso, que ela conhece, né? Pelo menos pensando nessas questões mais fisiológicas, biológicas, talvez (PROFESSOR 3).

Evidenciamos aqui o viés nitidamente biologicista destas intervenções que porventura possam ocorrer em ambas as disciplinas levantadas pelo docente. É cabível pensar que, caso ocorra, esse tipo de abordagem pode contribuir, em parte, para a manutenção de preceitos racistas.

O docente argumenta que, ainda que por uma ação reduzida, esse debate só ocorre se houver sensibilidade do professor ao tema. Ele reafirma esse entendimento quando é questionado sobre a maior dificuldade para que o tema seja trabalhado na formação de professores na FAEFID, retornando também ao fato da baixa demanda dos alunos como uma condição desfavorável:

Eu acho que a questão da sensibilidade mesmo. Também a questão da demanda. Porque assim, eu acho que os nossos alunos também não

demandam essa discussão. Talvez um professor que trabalhasse mais especificamente com a questão da negritude. Porque a gente não dá conta de tudo, né? Eu gosto de trabalhar com dança, gênero, sexualidade, mas a gente não dá conta de tudo. Então talvez alguém que fosse especialista no campo das discussões sobre raça e etnia, que pudesse pensar isso, seria uma coisa interessante e muito favorável pra Educação Física (PROFESSOR 3).

Inferimos que essa análise do Professor (3) indica a necessidade de uma figura docente sensível, preparada e especializada na temática para que o trabalho ocorra de modo específico, evitando os riscos que o trabalho de modo transversal pode provocar, como, por exemplo, a manutenção de estereótipos racistas.

A Professora (5), por sua vez, declara que não possui informações suficientes para identificar o trabalho da temática na FAEFID. A docente em questão, faz parte do quadro de professores da Faculdade de Educação e, portanto, trabalha nas dependências dessa faculdade. A disciplina que ministrava para o curso de Educação Física é “*Estado, Sociedade e Educação*”, que alterna seus docentes periodicamente. A Professora (5), por exemplo, ficou a cargo dessa disciplina para a FAEFID por apenas dois semestres, o que também dificultou o estabelecimento de vínculos com a instituição:

Eu não tenho elementos pra te afirmar no curso de Educação Física, porque minha passagem pelo curso de Educação Física foram dois semestres, e uma disciplina específica, então eu não tenho elementos pra te dizer da Educação Física. Mas sem dúvida nenhuma eu tenho elementos e dados pra te informar que, nas outras licenciaturas, inclusive na licenciatura em pedagogia, particularmente eu, Julvan, que é um outro professor também do PPGE, a gente trabalha com a questão das relações étnico-raciais, eu com Antropologia da Educação e ele com Diversidade. Então está presente na formação inicial do/da docente. Mas na Educação Física eu não tenho nenhum dado pra te informar (PROFESSORA 5).

Inferimos que, a despeito da presença de elementos que sinalizam a viabilidade desse trabalho no plano de ensino, a docente revela que durante a sua trajetória na disciplina para a FAEFID não houve a tematização das relações étnico-raciais, embora seja um trabalho frequente em suas atuações para outras licenciaturas.

Ao analisarmos os Planos de Ensino das disciplinas (com enfoque nas questões étnico-raciais) e o conteúdo das entrevistas com os professores, percebemos que apenas na disciplina “*Educação Física, Escola e Juventude*” houve articulação entre o documento que compõe o currículo escrito e a prática da Professora (1), que representa o currículo real. Em “*Juventude*”, o Plano de Ensino propõe a discussão de gênero e questões étnico-raciais na EF escolar como marcadores de diferenças e da necroeducação, apontamentos empreendidos na prática, de acordo com a docente. Nas outras disciplinas identificamos o trabalho com a

temática por meio das declarações dos/das docentes, mas não o percebemos de forma explícita nos planos e ementas, como é o caso, por exemplo, das disciplinas “*História da Educação Física e do Esporte*” e “*Concepções Metodológicas aplicadas à Ginástica*”; e também nos deparamos com indícios discretos nos Planos de Ensino de abordagem com o tema, e que não foram corroborados pelas falas das docentes, como é o caso da disciplina “*Recreação e Jogos*” e “*Estado, Sociedade e Educação*”.

De todo modo, inferimos que mesmo as iniciativas mais explícitas ocorrem unicamente sob a perspectiva da denúncia do racismo e do papel da Educação Física enquanto unidade participativa na construção de matrizes racistas, sem maior aprofundamento da temática. Defendemos que as condutas dessa ordem são relevantes, necessárias e não devem ser ignoradas. Contudo, trabalhar para a Educação das Relações Étnico-Raciais transcende essa compreensão, haja vista as determinações das Leis 10.639/03 e das DCNs ERER:

[...] 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. (BRASIL, 2003).

[...] O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004).

[...] Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004).

Considerando as diferentes variáveis que atuam sobre o trabalho docente – inclusive algumas apontadas pelos entrevistados como fatores dificultadores para o trabalho com a temática étnico-racial, como, por exemplo, a carga horária restrita da disciplina; o volume expressivo de conteúdo específico da disciplina; a falta de preparo docente para lidar com o tema; entre outros – constatamos que seria relevante para a pesquisa verificar qual o modo mais adequado para trabalhar com a temática no currículo da FAEFID a partir do entendimento dos docentes entrevistados.

5.2.1.4 O modo mais adequado para tratar a temática no currículo da FAEFID.

Tendo em vista que as DCNs EREER orientam que as Instituições de Ensino Superior incluam a Educação das Relações Étnico-Raciais nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, sem determinar o modo para que isso aconteça, decidimos indagar os docentes sobre qual seria a conduta mais adequada para efetivar esse trabalho dentro do currículo da FAEFID.

A Professora (1) argumenta a favor de que a temática esteja presente no currículo de forma transversalizada, presente nas disciplinas, nos projetos, nas pesquisas, entendendo sua relevância, mas sem a necessidade da criação de uma disciplina específica para tal:

Mas eu penso que essa é uma questão que ela deve estar no currículo, atravessando o currículo, ela não deve ter uma disciplina pra tratar. Ela deve estar nos projetos, na curricularização, nas nossas pesquisas, nas nossas disciplinas. [...] Então assim, quando você entra pra entender que é um tema relevante, é pra todos. Um currículo compreende que é um tema relevante é pra todos. Tudo que nós achamos que é o alicerce, a base, pra gente fazer a leitura dos sujeitos na nossa sociedade, todos nós devemos abordar. E pra mim não dá pra ser uma disciplina responsável por isso, uma responsável por aquilo. Eu acho que todos nós temos que abraçar. [...] Não é um tema só pras disciplinas de História, só pra disciplina da Escola, acho que isso é um tema de todos, acho que todos nós podemos abordar isso (PROFESSORA 1).

A docente sugere ainda que o grupo de professores e professoras da licenciatura se reúna e proponha um núcleo comum composto com os pontos fundamentais que devem ser discutidos dentro de todas as disciplinas. Para ela, uma questão que pode influenciar a baixa adesão dos docentes é a falta de preparo para tratar as temáticas, e sugere que o grupo possa

fazer primeiro um debate entre nós. E pra ampliar esse universo, podemos chamar pessoas, podemos nós mesmos nos responsabilizar por abordar, sempre procurando as disciplinas, dentro da sua carga horária, pra trazer tudo aquilo que você imagina trazer. Claro que há alguns conteúdos em que talvez você dê um espaço maior. Mas eu acho que nós temos que, se não todos, pelo menos ter um grupo pra que isso de fato possa ocorrer, ser abordado. Não precisa trazer todos do mesmo jeito, o importante é trazer. Desde que você tenha conhecimento, desde que você esteja ancorado pra discutir, nos teóricos. A gente tem que tá preparado pra informar, pra discutir, pra ler. A gente discute um outro momento, e equilibra aí para os nossos alunos poderem ter oportunidades de debater a maior quantidade de temas com qualidade, problematizando, e percebendo a importância deles na nossa área, na formação, e tal. [...] Por isso que eu digo que faz muita falta a formação, não só a nível de graduação, mas também a nível de pós-graduação. São os nossos futuros docentes (PROFESSORA 1).

Consoante com essa abordagem transversalizada do tema, a Professora (4) também é contrária à criação de uma disciplina específica para a temática. Ela defende que a melhor

forma de inserí-la no currículo da FAEFID é pela promoção do debate nos Departamentos, nos Conselhos, e nos grupos do PIBID – projeto em que essa docente é coordenadora. Ela reforça que ao dar importância ao tema, ele passa a circular e incorporar as diferentes ações dentro desse espaço formativo, a exemplo das discussões de “gênero”, tema que tem sido apropriado por grupos de pesquisa e, conseqüentemente, o interesse em produções de trabalhos de conclusão de curso:

Porque também se a gente tem uma disciplina pra isso, não sei se seria legal, sabe. Porque senão a gente teria que ter uma pra gênero, uma para as questões religiosas. [...] Eu acho que a melhor forma é a gente conseguir trazer o debate dessa lei e tentar discutir isso. Eu acho que a gente tem que incorporar isso, mas incorporar, assim, de verdade. E isso tem que ser discutido, eu acho que isso não é uma questão individual. É um debate que a gente tem que levar para os departamentos, para os conselhos. A gente tem que discutir isso, por exemplo, nos grupos do PIBID. A gente precisa dar crédito a esse debate, porque quando a gente dá crédito, isso começa a circular – como a gente tem em gênero. Então eu acho que trazer esse debate eu acho muito importante (PROFESSORA 4).

Em sua dissertação, Meira (2018) destaca alguns riscos potenciais pela aplicação de um conteúdo de forma transversal. Alicerçada nas elaborações de Neto (2004), que se refere especificamente ao ensino da História, a pesquisadora descreve que para esse autor “quando um tema é inserido de forma transversal em uma disciplina, considera-se que ele não esteja ligado ao seu conteúdo, o que pode não causar entusiasmo por parte dos estudantes”. Além disso, o trabalho de forma fragmentada e pontual possivelmente não terá aprofundamento da questão.

Silva (2016, p.102) entende que o texto curricular acaba conservando, de modo explícito, nossas marcas da herança colonial, sendo ele, portanto, um texto racial. Diante disso, apoiados em uma perspectiva crítica, deveríamos buscar incorporar no currículo estratégias de desconstrução dessas narrativas e identidades nacionais, étnicas e raciais, tencionando não o simples acréscimo de informações superficiais sobre essa temática, mas questionando as diferenças e a diversidade, e colocando-as como questões históricas e políticas. Para o autor, questão da raça e da etnia é central de conhecimento, poder e identidade, não devendo, portanto, ser simplesmente um “tema transversal”, se desassociar do que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais.

Outro caminho indicado pela docente se dá pela inserção desse tema nas ementas de disciplinas que tenham entendimento da Educação Física vinculada à área das Ciências Humanas:

Ou, de alguma forma algumas disciplinas coloquem isso nas ementas. Porque quando está na ementa, é uma forma de você garantir que aquela temática apareça. Então, por exemplo, tem uma ementa de “*Recreação e Jogos*”, eu posso alterar essa ementa e considerar essa temática como importante. Talvez seja uma saída, né? Que isso seja registrado nas ementas das disciplinas. E nas disciplinas que de alguma forma compreenda essa perspectiva das ciências humanas (PROFESSORA 4).

Recorrendo novamente à produção de Meira (2018), concordamos com a importância de registrar a temática abordada na ementa e nos objetivos da disciplina, na tentativa de consolidar o diálogo do tema com os outros componentes da disciplina, e não se cumprir de forma isolada. A pesquisadora menciona Goodson (2012, p. 21, *apud* MEIRA, 2018) quando reafirma que “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”.

De maneira oposta às duas docentes, o Professor (2) defende que as discussões relativas às questões étnico-raciais sejam consideradas como fundamentos dentro do curso de Educação Física. Ao analisar a melhor forma para tratar o tema na formação, ele argumenta a favor de ter no currículo

uma disciplina obrigatória que discuta essas questões especificamente, de frente. Que esses conhecimentos não sejam simplesmente tematizados nas diferentes disciplinas atravessados pelos conteúdos dessas disciplinas, em tese, principais, né. Quer dizer, é considerar as discussões étnico-raciais no campo da nossa Educação Física como fundamental, como fundamentos. Então, quando a gente pensa em fundamentos da Educação Física, nós deveríamos ter lá uma disciplina que discutisse essas questões de maneira geral (PROFESSOR 2).

Para o docente, quando essa temática não é tratada como obrigatória, ela finda na dependência de professores e professoras que possuem sensibilidade para o trabalho com o tema, correndo o risco de nem aparecer:

Se essas pessoas não têm sensibilidade, não tem uma visão de mundo, uma visão de sociedade que contemple essas discussões, isso não vai ser tematizado no nosso curso, e em outros cursos. Então creio que a obrigatoriedade dessas discussões seja fundamental pra que a gente possa efetivamente constituir um pensamento reflexivo sobre como essas questões são fundamentais pra gente pensar Educação Física e as nossas práticas corporais (PROFESSOR 2).

Reconhecemos que, para além de retirar esse debate da dependência de professores/professoras sensibilizados, o estabelecimento de uma disciplina obrigatória reforça a importância do trabalho com a temática em outros espaços da instituição e estimula a criação de meios para sua incorporação – cabendo acertadamente a abordagem de modo

transversal; fomenta novas pesquisas sobre a temática; além de criar demandas para a admissão de docentes preparados para lidar com o tema, e para a formação especializada de docentes da instituição. Meira (2018) pondera que não devemos esquecer que, sendo o currículo um campo de poder, a definição se uma disciplina será obrigatória ou não, está diretamente relacionada à questão da hierarquia desse saber, instigando o debate sobre os saberes canônicos desse currículo.

De modo semelhante ao Professor (1), o Professor (3) também sugere a criação de uma disciplina específica no currículo, além de grupo de pesquisa sobre raça e etnia. Para isso, ele reforça a importância de ter docentes sensíveis aos estudos do tema, e que estejam disponíveis para esse trabalho, e menciona a conjuntura atual da FAEFID, que passa por uma discussão de reformulação curricular, e destaca como esse momento pode fomentar a discussão da temática:

Eu acho que entraria nessa questão de uma sensibilidade, ou alguém especialista. O ideal seria um professor especialista nos estudos de raça e etnia que estivesse inserido no curso de Educação Física que pudesse se disponibilizar pra trabalhar dentro dessa perspectiva histórica, social e cultural. Porque na verdade, geralmente é nessa via que surge, né? [...] Um grupo, por exemplo, que pesquise especificamente sobre raça e etnia. Porque não adianta estar na lei apenas. Por exemplo, se não tivesse a Ludmila e eu ali, ninguém estaria discutindo gênero aqui dentro da Educação Física. Então acho que o primeiro caminho é esse, é a sensibilidade [...] E assim, alguns professores que poderiam tentar pensar em ter uma disciplina no currículo pra falar sobre. Então isso tem que ser pensado nos currículos agora. A expectativa é que a gente consiga colocar essa disciplina agora no novo currículo que a gente tá montando, ou pelo menos que dê conta de estimular essa discussão (PROFESSOR 3).

Quando apresentada ao mesmo questionamento, a Professora (5) afirma que a classe docente que se ocupa das ciências humanas e sociais está sensibilizada e possui o entendimento da importância de se trabalhar a temática étnico-racial na formação de professores. Ela faz referência aos colegas de sociologia e antropologia, dizendo desconhecer como os docentes da Educação Física estariam tratando o tema:

A gente enquanto docente já avançou bastante nessa temática. Nós já entendemos enquanto docentes, formadores de professores, ali na formação inicial, que não dá pra desconsiderar esse debate, não mais. Há muito tempo, você vê que desde 2004, pelo menos, né? Se emerge uma lei em 2003 é porque esse debate tá colocado muito anteriormente. Nós das ciências humanas, ciências sociais aplicadas, a gente já não desconsidera mais esse debate, e a importância dele (PROFESSORA 5).

Analisando as DCNs EREER, a Professora (5) pondera sobre o fato de não ficar explícito o modo pelo qual o debate deve ser feito nos cursos de formação de professores,

cabendo aos docentes avaliar o que é de fato necessário debater acerca da temática, o que acaba os responsabilizando pelo formato que esse trabalho deverá ser inserido em suas disciplinas

Muito embora aquilo que eu te falei anteriormente, né, o fato de não dizer, e não ficar claro a forma pela qual esse debate precisa ser feito nos cursos de formação de professores, acaba transferindo para esse professor, para essa professora – no seu entendimento do quê é necessário debater acerca dessa temática – que ele ou ela encontre mecanismos de inserção dessa temática nas suas disciplinas, o que cabe muito bem, tá. Mas fico pensando que acaba nos responsabilizando diretamente pelo formato de como é que nós vamos inserir na nossa carga horária, ou nas nossas disciplinas essa temática. Mas de novo eu te digo, eu acho que a gente já tá bastante sensibilizado com essa temática, os colegas tanto de sociologia, antropologia, e eu não saberia te dizer na Educação Física, infelizmente, mas a gente já não desconhece a importância dessa temática na formação de professores inicialmente. Tanto é que a gente tem aí você se interessando em nível de pós-graduação strictosensu, debater essa temática, né? Eu acho que isso não vem por acaso (PROFESSORA 5).

Essa observação expressa que, mesmo com a institucionalização das Diretrizes, as instituições de ensino permanecem livres para determinar qual conteúdo tratar, em qual formato e com qual carga horária. Meira (2018) refere-se ao trabalho de Gatinho (2009) sobre a participação do movimento negro na construção das DCNs ERER, no qual afirma que mesmo as Diretrizes sendo criadas com a finalidade de transformação curricular, elas não rompem com a tradição e manutenção da ordem de seleção e organização dos conteúdos curriculares.

Embora empreenda análises significativas sobre a sensibilização e o reconhecimento da relevância do tema por parte dos/das professores/professoras, e uma reflexão sobre a responsabilidade que incide sobre esses docentes acerca do formato que devem inserir a temática nas disciplinas, a Professora (5) não expõe seu posicionamento quanto ao modo mais adequado para tratar a temática no currículo da FAEFID.

No decorrer do diálogo com os professores, observamos diferentes posicionamentos quanto a melhor forma de inserir e trabalhar a temática étnico-racial no currículo da FAEFID. De fato, todos e todas indicaram uma mobilização em direção ao debate e/ou um reconhecimento da imprescindibilidade de tratar o tema em suas disciplinas e em outras iniciativas dentro do currículo.

A despeito desses esforços, percebemos um distanciamento dessas propostas com as determinações das DCNs ERER. À vista disso, compreendemos que ainda perdura a

necessidade de estabelecer ações mais efetivas e específicas para viabilizar a educação para as relações étnico-raciais na formação de docentes dessa instituição.

5.2.2 A temática étnico-racial sob a ótica dos/das discentes

Com o propósito de identificar o conhecimento dos licenciandos da FAEFID acerca da temática das relações étnico-raciais – e o quanto dele origina das ações realizadas nesse ambiente de formação – nos propomos a dialogar com os discentes a partir de um questionário elaborado na plataforma Google Forms⁴.

Como critério de seleção, estabelecemos que poderiam participar da pesquisa os/as discentes que estivessem cursando do 8º período regular em diante. Esse critério foi estabelecido por considerarmos que, nesse momento do curso, grande parte dos alunos já cumpriram as disciplinas obrigatórias da licenciatura.

Os discentes tiveram conhecimento da pesquisa através de divulgação feita pelo orientador dessa pesquisa, que é docente na instituição, e membro do grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os discentes receberam em seu e-mail institucional uma breve explicação do que tratava a pesquisa, e foram convidados a participarem como voluntários, recebendo por anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o link para acessar o questionário. No total trinta e sete discentes foram contactados por e-mail e convidados a participar da pesquisa. Como retorno, recebemos o preenchimento do questionário de apenas três discentes.

Dentre as participações, duas são masculinas e uma feminina. Todos os três discentes encontram-se no 10º período do curso, e se autodeclararam brancos.

A respeito do conhecimento sobre as Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, que instituem a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente, os Discentes (1) e (2) alegaram não conhecer as leis, assinalando a resposta “Não existente” no questionário. Já o Docente (3) afirmou ter conhecimento “Insuficiente”.

Outra questão referia-se ao conhecimento sobre as DCNs ERER, e as respostas obtidas foram as mesmas. Os Discente (1) e (2) afirmaram não conhecer as Diretrizes, e o Discente (3) afirmou ter conhecimento “Insuficiente” sobre elas.

Sobre o contato com a temática das relações étnico-raciais a partir de conteúdos de disciplinas e atividades curriculares do curso de Educação Física da UFJF, os Discentes (1) e

⁴ Questionário disponível no Anexo C

(2) responderam que esse contato “Nunca” aconteceu. E o Discente (3) disse que esse contato ocorre “Ocasionalmente”.

Questionamos também se os alunos saberiam responder se no curso de Educação Física da UFJF existe algum trabalho ou atividade acadêmica que contemple a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. O Discente (1) afirmou que não existem trabalhos ou atividades sobre a temática. Já os Discentes (2) e (3) não souberam responder.

Os discentes foram questionados também se consideram importante o debate sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores (as) de Educação Física. O Discente (1) afirmou ser um debate “Pouco importante”, diferentemente dos Discentes (2) e (3), que alegaram ser “Muito Importante”.

Para finalizar, destinamos um espaço para o registro de qualquer observação e/ou comentário que, porventura, os discentes quisessem fazer sobre a pesquisa. O Discente (1) expôs a seguinte afirmação:

Acho qualquer discussão sobre minorias uma diluição dos nossos problemas, o nível de desigualdade e pobreza no país atinge uma massa imensa de pessoas e nesta massa de pessoas existem todos os tipos abordados (DISCENTE 1).

Percebemos que o Discente (1) – que alega ser “Pouco importante” o debate sobre a temática étnico-racial na formação de professores – tece através de seu comentário uma crítica às discussões sobre as minorias, pois elas estariam sob o risco de fragmentar os problemas existentes no país. Aparentemente para ele, esses problemas apresentam-se de modo mais acentuado nas relações de poder pela perspectiva socioeconômica, isto é, a partir do marcador de classe social.

Entendemos a imprescindibilidade desse debate, e o quanto ele encontra-se no âmago das discussões étnico-raciais. Mas, para além disso, consideramos que as discussões sobre as relações de desigualdades e de poder na educação e no currículo não podem se restringir ao debate de classes. Propor a ampliação desse debate não se configura como diluição dos problemas, mas sim uma junção de forças para compreender e modificar as complexas inter-relações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social.

O Discente (3) também se manifestou através do seguinte comentário:

Dentro do meio acadêmico tive muito pouco contato com a temática. Tenho um contato muito mais amplo quando penso nas propostas culturais, principalmente na música (especificamente o RAP), em filmes e poesias (DISCENTE 3).

O Discente (3) reconhece um maior acesso à temática ao consumir determinadas produções culturais, como música, filmes e poesias, dando ênfase ao RAP. Esse relato evidencia que o lugar que as relações étnico-raciais ocupam no currículo real também é exíguo e afastado das suas discussões.

Reconhecemos que o retorno dos discentes foi numericamente inferior ao esperado para as nossas análises. Entendemos também as limitações de tratar as informações de três sujeitos que, nesse contexto, representam uma categoria bem maior. De todo modo, percebemos que as respostas dos participantes corroboram com a ideia de que a temática é atravessada pela hierarquização do saber dentro do currículo da FAEFID que, como percebemos através das análises de documentos e das entrevistas, favorece a tematização de outros conhecimentos marcadamente técnicos e biológicos. À vista disso, reconhecemos que algumas narrativas são ocultadas nessa formação docente, dentre elas a que se apropria da educação para as relações étnico-raciais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos aproximamos da linha de chegada dessa longa e desafiadora trajetória de pesquisa, com a intenção de manifestar nossas inferências sobre os dados encontrados, e na tentativa de responder as problemáticas do estudo, pensando também nos possíveis encaminhamentos para uma efetiva Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER na formação de licenciandos em Educação Física da UFJF.

Apoiados nos referenciais utilizados na pesquisa, em nossas práticas docentes, e nos relatos dos/das professores/as entrevistados, compreendemos que o currículo é um espaço de disputa, apresentando-se como uma questão de saber, de identidade e de poder. Ao analisar o contexto da licenciatura na FAEFID, identificamos alguns dificultadores apontados pelos docentes para que a educação para as relações étnico-raciais seja inserida no currículo.

Dentre esses fatores adversos para a implementação da temática, evidenciamos a influência que a concepção de curso exerce sobre os espaços do (no) currículo e, conseqüentemente, sobre a formação inicial docente. Percebemos que essa concepção ainda enraizada na Educação Física prioriza disciplinas de natureza biológica e técnica – conferindo-lhes maior tempo e espaço – e, portanto, estabelece um caráter complementar às disciplinas oriundas das ciências humanas e sociais.

Entendendo a dinâmica de desvalorização de temáticas que se distanciam da abordagem biologicista e técnica, inferimos que um dos primeiros movimentos relevantes para o sucesso da implementação da temática étnico-racial no currículo de Educação Física é a sua compreensão enquanto componente curricular que se ocupa das práticas corporais que são geradas na dinâmica cultural e, portanto, não abarca apenas preceitos biológicos, ou seja, organiza sua prática pedagógica sobretudo a partir da cultura. Percebendo o modo com que a questão da concepção de curso interfere nos textos curriculares e nas práticas pedagógicas, justificamos o desenvolvimento do capítulo referente à constituição da Educação Física no Brasil, que nos permite compreender a trajetória desse componente, e nos auxilia na defesa de uma EF pensada a partir de referenciais das ciências humanas.

À vista desse contexto histórico no qual a Educação Física configurou-se, não carregávamos grandes expectativas em encontrar propostas de trabalho com a temática étnico-racial, lançadas pelos documentos relativos à formação de docentes nessa área. Corroborando com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física aproximam-se de modo muito efêmero e superficial das proposições sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas/DCNs ERER, o que nos permite depreender que uma formação inicial docente pautada apenas nessas diretrizes da Educação Física possibilita um trabalho exíguo e inconsistente com a temática étnico-racial. O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura da FAEFID se expressa de modo semelhante, esboçando, de forma superficial e genérica, poucas possibilidades com o trabalho dessa temática. O Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF, por sua vez, aponta algumas orientações mais objetivas, demonstrando um maior compromisso em atender as determinações das diretrizes e leis que regem a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Sob o viés do currículo escrito, percebemos que os documentos referentes à licenciatura em Educação Física da UFJF não asseguram um diálogo efetivo com a temática das relações étnico-raciais, como propõe as DCNs ERER, e sequer as mencionam nos materiais de referência desse currículo.

Identificamos resultados muito semelhantes nas pesquisas analisadas em nosso estado do conhecimento. Em geral esses estudos revelam que, quando existente, o debate com a Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito da formação inicial docente permeia o currículo de modo superficial, apontando para um mero e precário cumprimento aos preceitos legais, indicando que as Instituições de Ensino Superior caminham lentamente em direção à efetivação das orientações, princípios e fundamentos apresentados pelas DCNs ERER.

A escassez com que encontramos a temática na redação dos Planos de Ensino das disciplinas, e o modo limitado como ela se apresenta nesses documentos, nos revelam um texto curricular que confere ao tema uma visibilidade regulada e exígua. E mesmo não havendo a completa invisibilidade do tema – fato que apontaria para o pior dos cenários – entendemos que essa configuração não proporciona a educação para as relações étnico-raciais prevista nas normativas.

Quanto às condutas práticas, nos deparamos com algumas declarações mais positivas sobre o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Tratam-se de iniciativas importantes e profícuas, já que representam a abertura de um debate sobre o tema na instituição. Contudo, são ações notoriamente efêmeras e sem aprofundamento, fato reconhecido também pelos/as docentes. Alguns apontaram, inclusive, a falta de preparo para esse trabalho, o desconhecimento sobre o tema, e a ausência de professores/as especialistas no quadro docente como dificultadores para essa implementação. Todos esses elementos corroboram com o entendimento de que é necessária uma formação adequada às propostas normativas, e que uma figura preparada e especializada possivelmente pode empreender um trabalho mais específico, profícuo e significativo.

Além disso, destacamos que todas as ações referentes à ERER identificadas no contexto da FAEFID apresentam-se a partir de iniciativas individuais dos/das docentes. Entendemos que é imprescindível uma organização que empreenda o debate de forma coletiva, com vistas ao planejamento, à estruturação e à implementação de ações que efetivamente insiram a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial docente da FAEFID.

Outrossim, acrescido à importância de um/uma docente preparado/a, apontamos para a constituição de uma disciplina específica e obrigatória sobre a temática como um movimento que reforça a importância do trabalho em outros espaços da instituição; fomenta a circulação do debate e, conseqüentemente, novas pesquisas nesse campo; além de inaugurar demandas para a admissão de docentes especialistas. Além disso, uma disciplina específica é capaz de evitar a manutenção de estereótipos e práticas racistas, ações que eventualmente podem ocorrer quando se ocupa do tema de modo transversal.

Retomando à questão da concepção de curso, entendemos que, para que uma disciplina sobre a temática étnico-racial tenha espaço para constituir-se e firmar-se no currículo, é necessário repensar a hierarquia dos saberes dentro dessa formação, quais são os cânones que alicerçam essa construção curricular; e demanda também da desconstrução de epistemologias visceralmente estabelecidas no currículo – que, no caso da Educação Física, corresponde, entre outras, à ocultação de algumas narrativas ao longo da história, como, por exemplo, as histórias e produções da população negra e indígena.

Quanto aos discentes, a despeito do baixo retorno ao questionário, observamos que suas respostas corroboram com nossa percepção de que a temática étnico-racial é atravessada pela hierarquização do saber dentro do currículo da FAEFID, nos permitindo constatar que algumas narrativas são encobertas nessa formação docente, dentre elas a que se ocupa da educação para as relações étnico-raciais.

Inferimos isso ao observar que todos os discentes afirmam “não possuir conhecimento” ou “possuir conhecimento insuficiente” a respeito das Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, e das DCNs ERER. Além disso, alegam que nunca, ou apenas ocasionalmente, tiveram contato com a temática das relações étnico-raciais a partir de conteúdos de disciplinas e atividades curriculares do curso de Educação Física da UFJF. Um dos discentes afirmou que dentro do meio acadêmico seu contato com a temática foi muito escasso, possuindo maior alcance a esses conhecimentos a partir do consumo de diferentes produções culturais, como filmes, poesias e rap, reforçando o distanciamento desse debate no currículo real nessa formação.

Percebemos que são muitos os efeitos que os dificultadores presentes no contexto de formação de professores da FAEFID provocam. Reconhecemos que os desafios ainda são muitos para que haja uma efetiva implementação da temática da educação das relações étnico-raciais no currículo e formação dessa instituição. Outrossim, assumimos a relevância que a Educação Física possui enquanto componente curricular da Educação Básica, e a responsabilidade que a formação desses/dessas docentes requer, entendendo que a ausência do debate étnico-racial na graduação reflete diretamente nessa tematização no ambiente escolar, seja fomentando o silenciamento dos conhecimentos não brancos, ou até pela reprodução do racismo, a partir do despreparo para enfrentar determinadas práticas racistas presentes no cotidiano escolar.

Através das entrevistas, identificamos ainda um incômodo dos/das docentes diante da ausência de ações e/ou do trabalho limitado que vem sendo realizado em suas disciplinas e no contexto geral da FAEFID, ocorrendo também o reconhecimento da importância dessa temática na formação inicial docente, sobretudo pelo fato de a Educação Física tratar o corpo, suas marcas e suas produções, e também pelo contínuo currículo eurocêntrico e estadunidense, que prima os conhecimentos brancos dentro desse componente. Os/as docentes também revelam um certo otimismo frente à reformulação curricular que vem sendo elaborada, citando nossa pesquisa como agente de sensibilização que favorece a circulação do tema nas reuniões, e sua implementação pelos/as docentes da licenciatura, que poderá ocorrer de acordo com as demandas e possibilidades de cada disciplina, e até pelo estabelecimento de uma nova disciplina específica para a temática.

Esse cenário nos possibilita projetar melhores expectativas quanto ao trabalho com a ERER no currículo de licenciatura da FAEFID, seja pela criação de novas disciplinas específicas; pela formação de grupos de pesquisa sobre as relações étnico-raciais; pela introdução da temática nas ementas de disciplinas; e até à inserção desse debate nas reuniões do PIBID; ações sugeridas pelos próprios docentes.

Findamos o trajeto dessa pesquisa com a percepção de que, enquanto docentes comprometidos com o ensino de uma Educação Física antirracista, ainda temos que empreender outros esforços para a construção de novos direcionamentos quanto à educação das relações étnico-raciais para a formação de professores da FAEFID/UFJF. Caminhos esses que estejam na contramão de todo o desinteresse, silenciamento e opressão que esse componente empreendeu sobre os conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Compreendendo ainda os limites desse trabalho, esperamos poder fomentar diferentes encaminhamentos que viabilizem a implementação dessa temática na formação inicial

docente da FAEFID. Que possamos nos atentar às diferentes ações educativas de combate ao racismo e discriminações expressas pelas diretrizes e normas que regem essa temática, em especial àquelas que coadunam com as nossas práticas, como, por exemplo, a valorização das diferentes oralidades, corporeidades e artes, que contribui para o acesso de todos e todas a uma educação antirracista e plural.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. **O pós abolição e a luta antirracista no campo cultural**. Curso de extensão “Emancipações e pós-abolição: por uma outra história do Brasil (1808-2020)”. Org.: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC, 09/09/2020.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **Racialização e cidadania negra**. Curso de extensão “Emancipações e pós-abolição: por uma outra história do Brasil (1808-2020)”. Org.: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC, 02/09/2020.
- ALVES, Alda Judith. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/990/999>. Acesso em: 8 mai. 2021.
- AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7-19, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JT94p9qQ37CPdP8b7sQ9vmJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- ANDES/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Manifestantes vão ao CNE pedir revogação de diretrizes curriculares nacionais da Educação Física. 31 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/manifestantes-vao-ao-cNE-pedir-revogacao-de-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-fisical/page:3/sort:Conteudo.created/direction:DESC>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- ANDRADE, Maíra Pires. **Qual África?** A história das Áfricas e as práticas de ensino na Udesc. 2017. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2666/maira_pires_andrade_final.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Campinas: Cadernos Cedes. n.48. 1999.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 03 jul. 2020.
- _____. **Lei de 7 de novembro de 1831**. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1831. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- _____. **Decreto-Lei nº 1.212**, de 02 de maio de 1939. Presidência da República. Casa civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1939. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1212.htm> Acesso em: 24 jul. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 jul. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 16 jan. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 11 jan. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física**. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683>. Acesso em: 24 jul. 2021.

CANO, Ignácio. **Nas trincheiras do método: o ensino de metodologia das ciências sociais no Brasil**. Sociologias. Porto Alegre, ano 14, n. 31, p. 94-119, 2012. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/34912/22562>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Léliz Gonzalez**. Estudos Feministas, vol. 22, n.3, p. 965-986, set/dez. 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757/28579>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CARTA DO COMITÊ NACIONAL CONTRA AS ATUAIS DCNs DA EDUCAÇÃO FÍSICA – 2ª versão revista e atualizada. 2021. Disponível em:

<<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2021/06/2-abril-2021-carta-ef.pdf>>.

Acesso em: 12 ago. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. **Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dCVDDgWxGdykbWLxXWfWbz/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 12 set. 2021.

CROCETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADEMIA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014. Disponível em:

https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3587/1/109800_Renata.pdf.

Acesso em: 03 abr. 2021.

DE JESUS, Carolina Maria. **Provérbios**, p. 46, 1963.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Revista Educar. Curitiba, Editora UFPR, n.4, p. 213-225, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:

09 jul. 2021.

FAEFID. Graduação. Website da Faculdade de Educação Física e Desportos. Disponível em:<<https://www.ufjf.br/faefid/graduacao/o-curso/>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. **A História da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARSGKK/1/tese_vers_o_pos_defesa_conf_02092016.pdf. Acesso em: 29 mai. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 nov. 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. **Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos**. Revista Brasileira de Educação, n. 9, set/out/nov/dez. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n09/n09a04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 15, set/out/nov/dez. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Democracia racial? Nada disso!** Jornal Mulherio. Ano I, n. 4, p. 3, nov/dez. 1981. Disponível em:

<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/bitstream/handle/10/25219/mulherio-1981-0004.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 16 set. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Mulherio**, ano II, n. 5, p. 3., jan/fev 1982.

GONZALEZ, Lélia. **A democracia racial: uma militância**. Entrevista à Revista Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) em 1985, republicada em UAPÊ Revista de Cultura, n. 2, “Em cantos do Brasil”.

GRINBERG, Keila. **A proibição do tráfico atlântico de africanos escravizados e o pacto pela escravidão**. Curso de extensão “Emancipações e pós-abolição: por uma outra história do Brasil (1808-2020)”. Org.: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC, 12/08/2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva, Florianópolis, UFSC/CED, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>. Acesso em: 15 fev. 2022.

LIMA, Mônica. **Direito, reparação e a história africana e afro-brasileira no campo da história pública**. Curso de extensão “Emancipações e pós-abolição: por uma outra história do Brasil (1808-2020)”. Org.: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC, 23/09/2020.

LITERAFRO. **Lélia Gonzalez**. Portal da Literatura Afro-Brasileira da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lelia-gonzalez>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Hebe. **Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2007.

MATTOS, Hebe. **Escravidão, racismo e os sentidos da cidadania no processo de independência**. Curso de extensão “Emancipações e pós-abolição: por uma outra história do Brasil (1808-2020)”. Org.: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC, 05/08/2020.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton. **Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil**. Revista Estudos Históricos, vol. 27, n. 54, p. 255-273, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/42542/41261>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MEIRA, Flávia Paola Félix. **A Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo de um curso de Pedagogia**: percursos, contribuições e desafios. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/115-2018?download=452:a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-no-curriculo-de-um-curso-de-pedagogia-percursos-contribuicoes-e-desafios>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MENDONÇA, Guiliano Pablo; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. **Relações étnico-raciais e Educação Física escolar**: uma revisão integrativa de teses e dissertações. Revista Motrivivência, vol. 32, n. 63, p. 01-20, Florianópolis, jul/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76893/44688>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. **A Lei nº 10.639/2003 e o ensino de Educação Física**: confrontos históricos. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, p. 20-31, dez 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184/105723>. Acesso em: 23 abr. 2021.

NASCIMENTO, Carlos Alberto Camilo; MARTIN, Edna Ribeiro Hernandez; FARIA, Edson Vieira da Fonseca; LIMA, Jorge Roberto Perrou de. **Um pouco da história do curso de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora**. In: CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; MARTIN, Edna Ribeiro Hernandez; ZACARIAS, Lídia dos Santos (Orgs.). Educação Física: memórias e narrativas em Juiz de Fora. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. **Teorias pós-críticas da educação**: subsídios para o debate curricular da Educação Física. Dialogia, São Paulo, SP: n. 14, p. 195-206, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3112/2215>. Acesso em: 10 jul. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física**: pressupostos, princípios e orientações didáticas. Revista e-Curriculum, São Paulo, SP: vol. 16, n. 1, p. 4-28, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374/25065>. Acesso em: 24 jul. 2021.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e Educação**: Ancestralidade, Identidade e Oralidade no Pensamento de Kabengele Munanga. Tese de Doutorado – Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-153811/publico/JULVAN_MOREIRA_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Perspectivas epistemológicas de matrizes africanas e educação**. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (Org.), Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais, p. 41 – 63, 2013.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Políticas Públicas e Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira**. In: THOMAZ, Fernanda do Nascimento (Org.). Afrikas: histórias, culturas e educação. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2019.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. **A Religiosidade Afro na Herança Cultural Brasileira**. Encontros Virtuais Afrobrasilidades: aspectos da cultura africana que compõem a identidade brasileira. Organização: ANIME/UFJF (Grupo de Pesquisas e Estudos em Africanidades, Imaginário e Educação); Reprodução na plataforma virtual do Facebook na página do ANIME. Juiz de Fora, 2020.

PETIT, Sandra Haydée. **A Pretagogia na Formação da Identidade Negra**. Encontros Virtuais Afrobrasilidades: aspectos da cultura africana que compõem a identidade brasileira. Organização: ANIME/UFJF (Grupo de Pesquisas e Estudos em Africanidades, Imaginário e Educação), Reprodução na plataforma virtual do Facebook na página do ANIME. Juiz de Fora, 11 de agosto de 2020.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Liberdade negra e abolicionismos**. Curso de extensão “Emancipações e pós-abolição: por uma outra história do Brasil (1808-2020)”. Org.: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC, 26/08/2020.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Imprensa oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 2006. Disponível em:
<https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

RHODEN, Juliana Lima Moreira; ZANCAN, Silvana. **A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural**: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. Revista Educação, Santa Maria: vol. 45, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36867/pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

RODRIGUES JÚNIOR, Emílio. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e Culturais no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016. Disponível em:
<https://docplayer.com.br/50937011-Educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-culturais-no-ensino-superior.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Cidades escravistas e diáspora negra no Atlântico**. Curso de extensão “Emancipações e pós-abolição: por uma outra história do Brasil (1808-2020)”. Org.:

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC, 19/08/2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed., Belo Horizonte; Autêntica, 2016.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e. **Ensino da História e Cultura Afro-brasileira por meio do atletismo**: contribuições de um curso de extensão a distância para professores de Educação Física. Tese de Doutorado, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136220/silva_evm_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 04 abr. 2021.

SILVA, Leandro de Souza; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **A formação do professor de Educação Física da UFGD e o conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Horizontes – Revista de Educação, vol. 4, n. 8, Dourados, dez., 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5769/3283>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SILVA, Leandro de Souza. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1614/1/LeandrodeSouzaSilva.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

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

SOUZA, Rosana Machado de. **Teatro Negro e Educação**: entre políticas e corporeidades. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/402027667/Teatro-Negro-e-Educacao-entre-politicas-e-corporeidades-Rosana-Machado-de-Souza-pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

TAVARES, Adriana Gomes. **Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade**: o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em:

https://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_TavaresAG_1.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

UFJF. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF**. Proposta Faculdade de Educação Física e Desportos. Juiz de Fora, MG, 2008.

UFJF. **Projeto Pedagógico Institucional das licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Resolução nº 111/2018. Ministério da Educação. Juiz de Fora, 17 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/coordlicenciaturas/wp-content/uploads/sites/38/2019/06/ppi.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

VIEIRA, Bianca. **Em bom pretuguês**: Léliz Gonzalez, uma quilombola americana. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol. 19, n.34, p. 214-218, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25768/18388>. Acesso em: 07 dez. 2020.

ANEXOS

ANEXO A

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, 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 AfroBrasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

ANEXO B

Plano de Ensino

DEP051 - Educação Física, Escola e Juventude FEF103A (30h)

Ano: 2021 Semestre: 1

EMENTA

Conceituar juventude e identidade. Contextualizar o jovem e a escola brasileira. Discutir a Educação Física na escola e a diversidade. A Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

OBJETIVOS

- Conhecer os conceitos de juventude e identidade;
- Problematizar a escola brasileira e os sujeitos jovens;
- Discutir gênero e questões étnico-raciais na educação física escolar como marcadores de diferenças na educação;
- Analisar o papel da Educação Física Escolar na BNCC e nos documentos oficiais que permeiam a escola.

TEMÁTICAS E CONTEÚDO

As temáticas e conteúdos serão realizados através do Google Sala de Aula.

Momento 1 – A Escola e a Educação Física

- Função Social da Escola;
- Educação Física e Linguagens; A Educação Física nos cursos de Formação Inicial em Pedagogia;
- A Educação Física na BNCC e demais documentos oficiais no decorrer do ERE. (- PET e Trilhas – dois documentos estaduais (MG/SP) pensados para momentos de pandemia)

Momento 2 – Juventude e identidade

- O que é juventudes;
- Construção da identidade juvenil;
- Identidades culturais juvenis e escolas;

Momento 3 – Educação Física e Juventude

- Identidade juvenil e suas implicações na relação da escola com a juventude;
- Escola como espaço da diferença;
- Gênero na Educação Física Escolar;
- Necroeducação e questões étnico-raciais na escola

METODOLOGIAS A SEREM UTILIZADAS

Aulas Síncronas: expositivas abordando os conteúdos da disciplina; rodas de conversas com professoras/es convidadas/os;

Atividades Assíncronas: utilização de vídeos, estudos dirigidos, resenhas, artigos, reportagens, entrevistas e outros.

Cada aula semanal terá a duração de 120 min. Englobando (atividades síncronas, leitura, vídeos, resenhas, estudo dirigido) com duração de 60 min. As professoras poderão utilizar de recursos didáticos como compartilhamento de slides, vídeos, entre outros, durante suas aulas a fim de facilitar a compreensão do tema abordado. As aulas acontecerão no mesmo dia da semana e horário previsto no Siga, de acordo com o Plano Departamental. A aula permite aos alunos fazerem comentários ativando o microfone de seu computador/dispositivo ou em texto pelo chat da plataforma. As professoras adotarão a ferramenta *Padlet* para facilitar a interação no decorrer das aulas assíncronas.

Todas as referências bibliográficas utilizadas nas aulas estão contidas no acervo digital já disponível na UFJF e os demais materiais com licença livre ou domínio público, serão disponibilizados na plataforma classroom aos discentes. As/os alunos enviarão o trabalho final em forma de texto na plataforma classroom. Em caso de quaisquer dúvidas, as/os alunos poderão fazer perguntas durante as aulas ou encaminhá-las por e-mail para as docentes.

FREQUÊNCIA

A apuração da frequência discente ocorrerá a partir da participação nas aulas, atividades propostas e entrega de trabalhos nos prazos definidos no plano de curso divulgado pela professora.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada por meio de leituras, resenha, plano de aula e participação nas rodas de conversa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, C. N. Para educar crianças feministas: um manifesto / Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Denise Bottmann. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE. Gênero e sexualidade no esporte e na educação física. A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer esportivo de meninas. Simone Cecília Fernandes e Helena Altmann. p.31/46. Volume 6. EDUFRRN: Natal, 2020. <http://www.cbce.org.br/colecao-40anos.php>

COSTA, A. P.; MARTINS, C. H. S.; SILVA, H. C. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2020, vol.25, e250043. Epub Oct 21, 2020. ISSN 1809-449X.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100. (Especial), out. 2007a, p. 1105- 1128.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. Educação em Revista, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

_____, J. (Orgs.). Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. 1 ed. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, v.5, p. 89-113, 2009.

_____, J. Escola e práticas educativas: quando os jovens são atores. In. CARRANO, P. Debate – Juventudes em rede: jovens produzindo educação, trabalho e cultura, 2007b.

FURTADO, R.S.; BORGES, C.N.F. Educação Física Escolar, legitimidade e escolarização. Humanidades e inovação. A escolarização da Educação Física no Século XXI: desafios contemporâneos.v. 7 n. 10 (2020)

Plano de Ensino

DEP051 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE

Ano: 2020 Semestre: 1

EMENTA

Resgate e análise da História da Educação Física e do Esporte enquanto fenômenos culturais. O Olimpismo e o Esporte Moderno. Reflexão crítica das concepções, características e

influências que a Educação Física brasileira sofreu ao longo da sua história, relacionando-as ao desenvolvimento socioeconômico, político e educacional do nosso contexto.

CONTEÚDO

Objetivos: Desenvolver o raciocínio crítico dos estudantes sobre a trajetória da Educação Física e do Esporte no mundo e no Brasil.

Após cursar esta disciplina, o estudante deverá ser capaz de:

- Compreender o surgimento das práticas corporais sistematizadas na Grécia Antiga e na Europa, bem como o processo de escolarização da Educação Física no Brasil;
- Compreender a trajetória do fenômeno esportivo através da História.

Conteúdo:

1. Historiografia: História e Fontes.
2. O exercício físico nas sociedades clássicas.
3. Olimpismo e Esporte Moderno.
4. Panorama historiográfico da Educação Física e do Esporte no Brasil.
5. O surgimento do campo esportivo no Brasil.
6. A Educação Física brasileira no século XIX: influências médicas e militares.
7. A Educação Física brasileira no século XX: ginástica, esporte e cultura corporal de movimento.

Bibliografia

- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Papyrus, 1998.
- SOARES, C. L. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, C.L. Imagem da educação no corpo: um estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: SP. Autores Associados, 1998.

Bibliografia Complementar

- LIEBERMAN, Danel. A história do corpo humano: Evolução, saúde e doença. São Paulo: Zahar, 2018 - Disponível na Biblioteca Virtual da UFJF.
- BARBANTI, Valdir. Dicionário Crítico da Educação Física. Rio de Janeiro: Manole, 2011 – Disponível na Biblioteca Virtual da UFJF.
- CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando F da. O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008 – Disponível em <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/174>

Plano de Ensino

GAC054 – CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS APLICADAS À GINÁSTICA

Ano: 2019 Semestre: 1

EMENTA

Compreensão e contextualização das principais abordagens/concepções pedagógicas da Educação Física. A ginástica como conteúdo nessa área de conhecimento. Aplicabilidade teórica e prática nos contextos da Educação Física formal e não formal.

CONTEÚDO

UNIDADE I – ABORDAGEM OU PARADIGMA DA APTIDÃO FÍSICA
 UNIDADE II – ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA
 UNIDADE III – ABORDAGEM PSICOMOTORA
 UNIDADE IV – ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA - INTERACIONISTA
 UNIDADE V – ABORDAGEM SISTÊMICA
 UNIDADE VI – CONCEPÇÃO DAS “AULAS ABERTAS” NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
 UNIDADE VII – ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA
 UNIDADE VIII – ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA
 UNIDADE XIX - ABORDAGEM SAÚDE RENOVADA
 UNIDADE X - ABORDAGEM DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN
 UNIDADE XI – ABORDAGEM DOS ESTUDOS CULTURAIS/MULTICULTURALISTA
 UNIDADE XII – ABORDAGEM CULTURAL OU EDUCAÇÃO FÍSICA PLURAL

BIBLIOGRAFIA

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 2000. 114p
 COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
 DAOLIO, J. Da Cultura do Corpo. Campinas, SP: Papyrus, 1995. _____. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas, SP: autores associados, 2004. (pdf)
 DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2003. (pdf)
 FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 2010.
 HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Half. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: do livro técnico, 1986.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-9, set./dez. 2000.
 BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos Cedes, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

Plano de Ensino

FEF079 – RECREAÇÃO E JOGOS

Ano: 2020 Semestre: 1

EMENTA

Conceitos e interpretações acerca do jogo, brinquedo e brincadeira; classificação dos jogos e brincadeiras; aspectos histórico-culturais dos jogos e brincadeiras; jogos e brincadeiras no

contexto do desenvolvimento humano, as práticas lúdicas na educação física escolar em diferentes níveis de ensino; Recreação em espaços diversificados.

CONTEÚDO

TEMÁTICAS e CONTEÚDOS

As temáticas e conteúdos serão apresentadas tendo em vista a utilização do google sala de aula.

Momento 1:

Alguns termos: conceitos e história

- Aspectos Conceituais/epistemológicos dos termos jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade
- Abordagens e classificações dos jogos
- Aspectos históricos e culturais do jogo

Momento 2: Relações entre jogos, brincadeiras e desenvolvimento humano

- Os jogos e brincadeiras nas diferentes etapas da vida humana
- Os jogos e brincadeiras como potencial do desenvolvimento humano

Momento 3: Os jogos e brincadeiras como temática da cultura corporal

- Abordagens do ensino dos jogos e brincadeiras na educação física escolar
- Jogos e brincadeiras na educação infantil
- Jogos e brincadeiras no ensino fundamental
- Jogos e brincadeiras no ensino médio

Momento 4: Espaços e tempos de brincar

- Colônia de férias
- Festas e eventos
- Brinquedotecas
- Jogos e brincadeiras em tempos de isolamento social

METODOLOGIA Aulas Síncronas: expositivas abordando os conteúdos da disciplina Atividades Assíncronas: utilização de vídeos, estudos dirigidos, artigos, reportagens, entrevistas e outros (em construção)

AVALIAÇÃO: A avaliação será realizada por meio de prova, estudo dirigido, produção de vídeo e produção de texto coletivo

BIBLIOGRAFIA Bibliografia Básica: (5 indicações) KISCHIMOTO, TizukoMorchida. Jogos tradicionais infantis. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13ed. São Paulo: Cortez, 2010. SOARES, Carmem Lúcia et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. NEIRA, Marcos Garcia. Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014. FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003

KISCHIMOTO, TizukoMorchida. Jogos tradicionais infantis. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

Plano de Ensino

FEF080 – PRÁTICA DE RECREAÇÃO E JOGOS

Ano: 2020 Semestre: 1

EMENTA

O brincar livre; Jogos de construção; Jogos e brincadeiras simbólicos (faz de conta) Jogos e brincadeiras tradicionais e populares; Jogos e brincadeiras eletrônicos; Jogos e brincadeiras de ação e aventura; Jogos e brincadeiras esportivas.

CONTEÚDO - TEMÁTICAS e CONTEÚDOS

O brincar livre

Jogos e brincadeiras de construção

Jogos e brincadeiras simbólicas (faz de conta;)

Jogos e brincadeiras tradicionais e populares

Jogos e brincadeiras eletrônicas e virtuais

Jogos e brincadeiras de ação e aventura

Jogos e brincadeiras esportivas

METODOLOGIA Aulas Síncronas: expositivas abordando os conteúdos da disciplina Atividades Assíncronas: utilização de vídeos, estudos dirigidos, artigos, reportagens, entrevistas e outros (em construção)

AVALIAÇÃO: A avaliação será realizada por meio do planejamento e organização de uma experiência pedagógica (remota e presencial) com as temáticas da disciplina, para um contexto específico. Serão executadas pelos alunos as propostas remotas.

BIBLIOGRAFIA

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. - 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogos Tradicionais infantis. Petrópolis: Vozes, 1993. <https://mapadobrinca.folha.com.br/> Outros materiais serão disponibilizados ao longo do curso, de modo que todos os alunos tenham acesso (atendendo a recomendação da resolução 33/2020)

Plano de Ensino**EDU034 – ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO**

Ano: 2020 Semestre: 1

EMENTA

A disciplina pretende desenvolver noções básicas sobre os principais conceitos acerca das relações entre Estado, sociedade e sistemas educacionais, com o objetivo de possibilitar ao futuro professor situar-se no contexto sociopolítico em que irá exercer a sua profissão, realizar análises básicas sobre as relações de poder envolvidas em sua atuação profissional, refletir sobre os determinantes das desigualdades educacionais e avaliar a influência dos fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e institucionais sobre o desempenho escolar de seus alunos

CONTEÚDO

Estado, Sociedade Civil e Cidadania

¿ Fundamentos da política e da sociedade brasileira

¿ A democracia brasileira: limites e desafios

¿ O projeto oligárquico de um Estado sem povo

¿ O projeto neoliberal de um povo sem Estado

-Desigualdades educacionais e a institucionalização do fracasso escolar

- ¿ As desigualdades sociais e as desigualdades educacionais no Brasil
- ¿ A institucionalização do fracasso escolar no Brasil
- ¿ A pesquisa em eficácia escolar no Brasil
- ¿ Gestão democrática da escola

-Qualidade e equidade na educação brasileira

- ¿ A influência da cultura escolar sobre o desempenho dos estudantes
- ¿ Acesso, permanência, promoção e aprendizagem na educ. pública brasileira
- ¿ O direito à educação e as contradições da expansão do ensino
- ¿ O desafio da promoção da qualidade educacional com equidade

-Dilemas da escola popular de massa no Brasil

- ¿ O que é escola popular de massa
- ¿ Estado, sociedade e profissão docente no Brasil
- ¿ Cultura juvenil, clima escolar e violência
- ¿ A transição da escola para o trabalho

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W. A educação após Auschwitz. Educação On-Line. Disponível em:<<https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.
- ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964). Revista HISTEDBR Online. Campinas, n. especial, p. 102-123, ago de 2006. Disponível em:<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8_22e.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.
- BOBBIO, N. Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. Disponível em:. Acesso em: 18 set. 2020.
- BONAMINO, A. e SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, nº 2, pp. 373-388, abr./jun. de 2012. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.
- CANDIAN, J. F. e REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. Pesquisa & Debate em Educação, Juiz de Fora, V. 3, n. 2, p. 25-41, 2013. Disponível em:. Acesso em: 12 set. 2020.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 set. 2020.
- CURY, C. R. J. Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out. 2018. Disponível em:. Acesso em: 14 maio 2021.
- FERREIRA JR, A. e BITTAR, M.. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. Campinas, Cadernos CEDES, vol. 28, nº 76, setembro/dezembro de 2008, pp. 333-55. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.
- FREITAS, L. R. T. de. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA. 27, 2009. Disponível em:. Acesso em: 16 out. 2020.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, p. 1355-1379, out/dez de 2010. Disponível em:. Acesso em: 18 set. 2020.
- GOETHEL, E. S. Q.; POLIDO, C.; FONSECA, D. C. A judicialização dos conflitos escolares. Caderno CEDES, Campinas, v. 40, n. 110, p. 14-25, mar. 2020. Disponível em: . Acesso em: 19 set. 2020.
- GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaios: avaliação e políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em:. Acesso em: 20 set. 2020.

- JACOBI, P. R. Estado e educação: o desafio de ampliar a cidadania. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 113-27, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a08.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.
- KOSLINSKI, M. C. e CARVALHO, J. T. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, nº.158, p. 916-942. out./dez. de 2015. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.
- LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. da E. Eu não queria estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 609-627, abr./jun. 2018. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.
- MELO, C. M.; QUEIROZ, G. M. A gestão escolar e a participação estudantil em uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte. In: *Simpósio Nacional Aproximações com o Mundo Juvenil*, 3, 2019. Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: ANNALES FAJE, 2019, v. 4, n. 1, p. 184-191. Disponível em: Acesso em: 30 ago. 2020.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dec. 2017. Disponível em: Acesso em: 12 out. 2020.
- OLIVEIRA, R. de. O ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2018. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.
- PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr./jun. 2013. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.
- PEREGRINO, M. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. *Campinas, Caderno CEDES*, vol. 31, pp. 275-91, maio-ago. de 2011. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.
- PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. Disponível em: Acesso em: 26 jan. 2020.
- RIBEIRO, C. de Q. et al. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. Disponível em: <<https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/desigualdades-urbanas-desigualdades-escolares/>>. Acesso em: 21 out. 2020.
- SALLUM JR., B.; GOULART, J. O. O Estado brasileiro contemporâneo: liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 24, n. 60, p. 115-135, dez./2016. Disponível em: Acesso em: 19 set. 2020.
- SOLANO, E. Crise da democracia e extremismos de direita. *Friedrich Ebert Stiftung Brasil, Análise*, n. 42, maio 2018. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.
- TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.
- TRINDADE, T. A. Os limites da democracia: a legitimidade do protesto no Brasil participativo. *RBCS*, v. 33, n. 97, e339712, 2018. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/7441>>. Acesso em: 11 set. 2020.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese: revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 11 set. 2020.
- BRITO JÚNIOR, A. F. de; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <https://met2entrevista.webnode.pt/_files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

- DUARTE, J. B. Estudos de Caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 11, p. 113-132, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575>>. Acesso em: 12 set. 2020.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tng=pt>. Acesso em: 12 set. 2020.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-MirianGoldenberg.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.
- GÜNTER, H. Como elaborar um questionário. 2003. Disponível em: Acesso em: 02 ago. 2019.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. 2012. Disponível em: Acesso em: 02 ago. 2019.
- MATTOS, P. L. C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. RAP, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, jul./ago. 2005. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.
- SPOSITO, M. P.; BUENO, B. O.; TEIXEIRA, A. M. F. Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de Alain Coulon. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 43, n. 4, p. 1253-1268, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1253.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.
- YIN, R. K. Pesquisa estudo de caso - desenho e métodos. Porto Alegre: Bookman, 1994. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.

Plano de Ensino

DEP033 – TÓPICOS ESPECIAIS EM DESPORTOS - CAPOEIRA

Ano: 2020 Semestre: 1

EMENTA

Origem e evolução da Capoeira. Os Fundamentos básicos da Capoeira. Letras e músicas. Utilização dos instrumentos musicais.

CONTEÚDO

Objetivos: Conhecer a história e a evolução da capoeira.
Identificar e praticar os seus fundamentos e sua musicalidade.

Conteúdos:

UNIDADE I – Origem e evolução da Capoeira Breve histórico. Roda de Capoeira. Filosofia Ubuntu
UNIDADE II - Os Fundamentos básicos da Capoeira. Ginga. Movimentos defensivos. Movimentos ofensivos. Sequências de ataque e defesa. Roda de Capoeira.
UNIDADE III - Letras e músicas. Utilização dos instrumentos musicais. Berimbau. Pandeiro. Atabaque.

BIBLIOGRAFIA

–Capoeira sem mestre. COSTA, L. P. Edições de Ouro.
GONÇALVES, N.P.C.. A epistemologia do ensino da capoeira na EEFD/UFRJ. Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

L. S.. Quem tem medo da capoeira? Coleção Memória Carioca, vol. I, Secretaria Municipal das Culturas, 1996.
Capoeira, do Engenho à Universidade. Gladson de Oliveira da Silva. Policenter. 1991

ANEXO C

Questionário - Pesquisa PPGE/UFJF

Prezado (a) estudante,

Gostaríamos de convidá-lo/la a participar como voluntário (a) da pesquisa “A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFJF”. Sua colaboração provém da realização deste questionário, que tem como objetivo identificar **em que medida** a temática das relações étnico-raciais tem se expressado no curso de formação de professores de Educação Física desta instituição. Caso tenha acordo em contribuir com a pesquisa, pedimos, gentilmente, que leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – já disponibilizado em seu e-mail – e nos retorne com o documento assinado.

Agradecemos sua participação que, sem dúvidas, será de grande relevância para a nossa pesquisa!

*E-mail:

1. Em relação à cor/etnia, como você se identifica?

- Branco/a
- Amarelo/a
- Indígena
- Pardo/a
- Preto
- Outro: _____
- Prefiro não responder

2. Qual o seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____
- Prefiro não responder

3. Em qual período do curso de Educação Física/UFJF você se encontra atualmente?

4. Você tem conhecimento sobre as Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008 que instituem a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente, no currículo oficial da rede de ensino?

Não Existente

Insuficiente

Suficiente

Muito Bom

Excelente

5. Você tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Não Existente Insuficiente Suficiente Muito Bom Excelente

6. Você tem/teve contato com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir de conteúdos de disciplinas e atividades curriculares do curso de Educação Física da UFJF?

Muito frequente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Não sei responder (não tenho certeza)

7. Você saberia responder se no curso de Educação Física da UFJF existe algum trabalho ou atividade acadêmica que contemple a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais?

Sim

Não

Não sei responder

8. Você considera importante o debate sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores (as) de Educação Física?

Muito Importante

Importante

Razoavelmente Importante

Pouco Importante

Sem Importância

9. Na ocorrência de novas demandas da pesquisa – no que diz respeito à sua colaboração – você autoriza o nosso contato para uma outra participação? Em caso afirmativo, disponibilize, por gentileza, seu melhor e-mail e/ou telefone.

10. O espaço abaixo é destinado ao registro de observações e/ou comentários que, porventura, você queira fazer sobre a pesquisa.

ANEXO D

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DA ENTREVISTA - DOCENTES

1- Qual(is) disciplina(s) você ministra para o curso de Educação Física da UFJF? Há quanto tempo é docente nessa instituição?

2- Você tem conhecimento das diretrizes e leis que instituem a obrigatoriedade e orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos escolares, e de Instituições de Ensino Superior?

Em caso afirmativo, o que sabe sobre elas? Como obteve essas informações?

3- Como você analisa a relevância da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial docente em Educação Física?

4- Você identifica o trabalho com essa temática nas disciplinas que ministra? E no curso de Educação Física da UFJF de um modo geral (seja por outras disciplinas e/ou diferentes ações)?

Em caso negativo, o que você considera ser a maior dificuldade para que a implementação dessa temática aconteça no currículo?

5 – As diretrizes de 2004 orientam as Instituições de Ensino Superior a incluírem em seus conteúdos de disciplinas e atividades curriculares a Educação das Relações Étnico-Raciais, sem determinar o modo para que isso aconteça. No seu entendimento, qual é a melhor forma para que essa temática seja trabalhada na formação inicial de professores?