



**JOGO CONSCIENTE:
A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DO CORPO
DA CRIANÇA NEGRA E O PROCESSO
DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.**

THIAGO BATISTA COSTA

São Paulo

2017

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE

**JOGO CONSCIENTE:
A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DO CORPO
DA CRIANÇA NEGRA E O PROCESSO
DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove, concernente à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: LIPEPCULT – Educação Popular e Culturas
Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva

São Paulo

2017

Costa, Thiago Batista.

Jogo consciente: a percepção de professores de educação física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção identitária. / Thiago Batista Costa. 2017.

127 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Educação física. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Ensino fundamental I.

I. Silva, Maurício Pedro da. II. Título

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva

PPGE Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Assinatura: _____

Examinador I: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

PPGE Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Assinatura: _____

Examinador II: Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro

Programa de Mestrado em Gerontologia – EACH-USP

Assinatura: _____

Suplente: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira.

PPGE Universidade Nove de Julho – UNINOVE (Suplente)

Assinatura: _____

Suplente: Profa. Dra. Diana Navas

Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Literatura e Crítica Literária – PUC-SP
(suplente)

Assinatura: _____

Mestrando:

Aprovado em: ____/____/____.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Isaias e Idalina (*In Memoriam*), pela educação que me proporcionaram, por tantos conselhos e por tudo que vocês representam pra mim.

A minha Família: tios, tias, primos, em especial a Dona Ana minha avó querida, por sempre terem me apoiado em todos os momentos dessa jornada.

A minha esposa Amanda que sempre me apoiou e compreendeu a minha ausência em muitos momentos desta etapa, deixando de realizar suas vontades em detrimento dos meus deveres, e principalmente pelo companheirismo, incentivo, sinceridade, carinho e cuidado.

Ao meu amado filho Victor por iluminar minha vida, trazendo muito mais alegria, amor e carinho. Filho querido você é a razão do meu viver. Te amo infinitamente!

Ao meu irmão Isaac, pelas eternas discussões muitas vezes acaloradas demais, daquelas que ninguém entende nada, mas só nos sabemos o quanto elas são enriquecedoras.

À Professora Dr. Monica de Ávila Todaro, não só pela oportunidade de ingresso e progressão na vida acadêmica, mas também pela paciência, confiança, amizade e pelo exemplo de sabedoria, respeito, carinho eterno.

Ao Professor Dr. Mauricio Pedro da Silva, pela temperança e a competência de orientar e acompanhar minha trajetória durante a pesquisa acadêmica.

A todos meus amigos (as) que fazem parte da minha história, contribuindo de forma direta e indireta para o meu desenvolvimento.

À equipe gestora das escolas onde eu trabalho: CEU EMEF Prof. Antônio Carlos Rocha e EE Padre Antão, por disponibilizar uma grade horária compatível com os estudos acadêmicos.

Aos professores de Educação Física que participaram desse trabalho pela atenção, compromisso e compartilhamento de conhecimentos, tornando esta pesquisa real.

Finalizo agradecendo a Deus por todas as oportunidades dadas e pela sua eterna proteção em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar, a partir de uma pesquisa com enfoque qualitativo, a percepção, por parte dos professores que ministram a disciplina Educação Física, em turmas do Ensino Fundamental I, em escolas da rede estadual no município de São Paulo – SP, a respeito do corpo da criança negra e o processo de construção de sua identidade.

Parte-se da hipótese que existe um desconhecimento por parte dos professores sobre as especificidades das questões do corpo e identidade que envolve os estudantes negros, cuja maioria é das escolas públicas. Esse desconhecimento, em parte, é resultado de uma formação geralmente monocultural e eurocêntrica, que acaba afetando diretamente a prática docente, fazendo com que os professores não tenham um olhar para as singularidades de uma criança negra. Como referencial teórico para análise das categorias: *identidade negra*, *conscientização e corpo negro*; utilizamos os estudos de Kabengele Munanga, Paulo Freire e Frantz Fanon. A partir das considerações propostas e do ponto de vista metodológico, utilizamos a abordagem de caráter qualitativo, entendendo que para nosso objeto de pesquisa, essa abordagem nos permitiria maior profundidade em termos de compreensão. A pesquisa empírica foi constituída de entrevistas como instrumento de coleta dados. Para a análise dos dados utilizamos a técnica de análise de discurso.

Palavras - chaves: Educação Física, Ensino Fundamental I, Cultura Afro-brasileira.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo investigar, a partir de una encuesta de enfoque cualitativo, la percepción por parte de los maestros que enseñan la disciplina de educación física en las clases de la escuela primaria en las escuelas públicas del estado de Sao Paulo - SP, sobre el cuerpo del niño negro y el proceso de construcción de su identidad. Se inicia con la hipótesis de que existe una falta de conocimiento de los maestros acerca de los detalles de los problemas del cuerpo y la identidad que implican los estudiantes negros, la mayoría de los cuales se derivan de las escuelas públicas. Esta falta es en parte el resultado de una formación general, monocultural y eurocéntrica, que termina afectando directamente a la práctica de la enseñanza, por lo que los maestros no tienen un vistazo a las singularidades de un niño negro. Como marco teórico para analizar las categorías: negro identidad, la conciencia y el cuerpo negro; Utilizamos el estudio Kabengele Munanga, Paulo Freire y Frantz Fanon. A partir de consideraciones y propuestas punto de vista metodológico, se utiliza el enfoque cualitativo, entendiendo que a nuestro objeto de investigación, este enfoque permitiría una mayor profundidad en en términos de entendimiento. La investigación empírica consistió en entrevistas como instrumento de recolección de datos. Para la manipulación de ellos, se utilizó la técnica de análisis de voz.

Palabras - clave: educación física, escuela primaria, la cultura afro-brasileña.

ABSTRACT

The present study aims to investigate, from a research with a qualitative approach, the perception, by the teachers that teach Physical Education, in classes of Elementary School I, in schools of the state network in the city of São Paulo - SP, About the black child's body and the process of constructing its identity. It is hypothesized that there is a lack of knowledge on the part of teachers about the specificities of body and identity issues involving black students, the majority of whom come from public schools. This lack of knowledge, in part, is the result of a generally mono-cultural and Eurocentric formation, which ends directly affecting the teaching practice, making teachers do not have a look at the singularities of a black child. As a theoretical reference for the analysis of the categories: black identity, awareness and black body; We used the studies of Kabengele Munanga, Paulo Freire and Frantz Fanon. From the proposed considerations and from the methodological point of view, we use the qualitative approach, understanding that for our research object, this approach would allow us greater depth in terms of understanding. The empirical research consisted of interviews as a data collection instrument. For the manipulation of theirs, we use the technique of discourse analysis.

Key-words: Physical Education, Elementary Education I, Afro-Brazilian Culture.

LISTA DE SIGLAS.

CPTM – Companhia Paulista de Transportes Metropolitanos.

DRE – Delegacia Regional de Ensino.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IMENSU – Instituto Mairiporã de Ensino Superior.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação.

SMPIR – Secretaria Municipal de Promoção de Igualdade Racial.

SCCP – Sport Club Corinthians Paulista.

UNICID – Universidade da Cidade (de São Paulo).

ÍNDICE DAS TABELAS.

Tabela 1 – Perfil do grupo de professores.	26.
Tabela 2 – Caracterização das pesquisas estudadas	83.

SUMÁRIO

Lista de siglas	13
Índice de tabelas	14
Apresentação	16
Introdução.. . . .	19
1. Referencial Teórico Metodológico.	
1.1. Caminhos Metodológicos.	22
1.2. Instrumento de Pesquisa.. . . .	23
1.3. Lócus da Pesquisa	24
1.4. Sujeitos da Pesquisa	25
1.5. Análise de Dados	26
1.6. Categorias Fundantes:	27
A) Corpo Negro	28
B) Identidade negra no Brasil	36
C) Conscientização	44
2. Contextualização do Negro(a) no Brasil.	
2.1. O Lugar no negro(a) no Brasil: Contexto Histórico	52
2.2. Negro(a) e educação no Brasil	56
2.3. Educação e a Lei 10.639/03.	61
2.4. Conceitos : Negro, Raça, Racismo e Racismo à Brasileira.	
2.4.1. Negro e Raça	65
2.4.2. Racismo	70
2.4.3. Racismo à Brasileira	73
3. Educação Física.	
3.1. História da Educação Física no Brasil	78
3.2. Revisão de Literatura	84
4. Percepção docente do corpo e identidade.	
4.1. Formação docente	99
4.2. Análise e interpretação das entrevistas	102
5. Considerações Finais	116
6. Referências bibliográficas	119
7. Apêndice de Entrevistas	127

APRESENTAÇÃO

Nasci no dia 08 de outubro de 1983, às 09 horas de sábado, no Hospital e Maternidade Santa Catarina na cidade de São Paulo, um dia que transformou a vida do funcionário da Eletropaulo Isaias Nunes da Costa (1959) e da até então dona de casa Idalina Pereira Batista Costa (1960-2000).

Ele, filho único, natural desta Capital, constituiu sua formação básica na escola pública e conseguiu seu primeiro emprego na CPTM, onde exercia a função de operador de bilheteria, emprego que deixara ao passar em um processo seletivo para ser funcionário da Eletropaulo.

Ela, natural de Riacho de Santana (BA), segunda filha de um total de oito irmãos, também concluiu seus estudos na escola pública de São Paulo, e após o casamento começou uma pequena empresa de costura, que funcionava na garagem de casa. Faleceu devido a uma doença chamada Lupos (autoimune que pode afetar principalmente pele, articulações, rins, cérebro, mas também todos os demais órgãos). Momento muito difícil para nossa família, já que com 17 anos eu me senti na responsabilidade de, junto com meu pai, ajudar na educação e criação do meu irmão cinco anos mais novo, Isaac Batista Costa.

Cresci em um bairro da zona norte de São Paulo - Vila Ede -, onde, como toda criança de periferia, tinha como passatempos prediletos jogar bola na rua e empinar pipa. Destacava-me pela altura, com 11 anos comecei a chamar atenção, justamente por esse motivo, a professora de Educação Física convidou-me para participar do time de basquete da escola. No primeiro campeonato escolar em que participei, chamei a atenção de alguns clubes e não consegui recusar um convite para ir treinar no Sport Clube Corinthians Paulista (SCCP), meu time de coração. Para um menino de 12 anos, defender a camisa do clube que tanto ama era um sonho realizado.

Durante os anos de 1995 a 1999, defendi a camisa do SCCP; nesse período, conclui o Ensino Fundamental II e iniciei o Ensino Médio, período que recebi o convite para jogar em outro time, na cidade de Mogi das Cruzes – SP. No início não quis aceitar, pois no

meu entendimento não poderia deixar irmão e pai em um momento tão difícil para a nossa família, ainda abalados com o falecimento da minha mãe. Após muita conversa, decidi aceitar o convite e, aos 17 anos fui morar em Mogi das Cruzes. Conclui o Ensino Médio na E.E. Francisco Ferreira Lopes e, como na época já estava defendendo a equipe adulta de Basquete de Mogi das Cruzes (Mogi Valtra), dediquei-me exclusivamente ao esporte. Recebi outras propostas profissionais e fui defender a equipe de Basquete de Santo André. Dessa vez o esporte me proporcionou a oportunidade de estudar, e comecei o curso de Administração de Empresas no Centro Universitário Santana, no ano de 2002; não encontrando significado no curso de Administração, que não tinha relação com minhas experiências de vida e minha leitura de mundo, tranquei o curso no primeiro semestre.

Após dois anos jogando em São Paulo, recebi um convite de um amigo para jogar na cidade de Atibaia, e o que mais me chamou atenção era a oportunidade retomar os estudos. Dessa vez, escolhi um curso com o qual me identificava e comecei a estudar Educação Física no Instituto Mairiporã de Ensino Superior – (IMENSU). Foram três anos de muitas alegrias e aprendizado e me orgulho muito por essa escolha. A cidade de Atibaia foi muito importante na minha formação como homem e na minha experiência estudantil. Foram quatro anos significativos, pois através dos estágios realizados nas Escolas Municipais da cidade aprendi muitas coisas que não estavam nas teorias discutidas na Universidade. Após o término do curso, muito feliz com a conquista do Diploma em Educação Física, voltei minha atenção exclusiva para o basquete, e no ano de 2008 fui morar em Joinville–SC, defendendo a equipe da cidade na Liga Nacional de Basquete, experiência que durou apenas uma temporada, pois devido a uma lesão sofrida no joelho esquerdo, fui obrigado a interromper minha carreira no esporte.

Por ter uma formação acadêmica, consegui ingressar na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como professor contratado no ano de 2009. No ano seguinte, fui aprovado nos concursos públicos para provimentos do cargo de professor na rede Estadual e Municipal de São Paulo, e no ano de 2012, comecei a trabalhar como professor efetivo de Educação Física nas duas redes.

Foi justamente no momento de minha posse como servidor público que comecei a notar as questões de discriminação racial vivida nas escolas publicas de São Paulo. Fui recebido em uma das escolas de forma muito preconceituosa e, mesmo após mostrar os documentos da nomeação, tive dificuldades para entrar na escola. Talvez, na visão de

alguns, eu não tinha as “características físicas” de um professor. Na outra unidade escolar, fiquei esperando na recepção por quase uma hora, até o momento em que a vice-diretora passou e perguntou se eu era da comunidade e estava precisando de alguma coisa. Mais uma vez não encontrou em mim o “perfil desejado” para um professor. Após viver essas experiências, procurei prestar atenção em como se davam as relações no ambiente escolar entre os professores, gestores e todos os funcionários para com os alunos negros, pois se com um professor a escola não conseguiu disfarçar seu olhar preconceituoso, como seria o tratamento para com os alunos. Essa era a minha inquietação.

No mesmo ano, iniciei a Especialização em Educação Física Escolar na Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), com o objetivo de aprofundar mais sobre as questões étnico-raciais presentes na Educação Física. A Especialização me ajudou muito, mas senti que faltava alguma coisa, precisava me aprofundar nessas questões. Vi no Mestrado em Educação a opção ideal para realizar o presente estudo, que trata das percepções que professores de Educação Física têm em relação à criança negra.

Recebi o apoio de minha esposa-professora e hoje também mãe do nosso filho, Victor dos Santos Costa, para, no final ano de 2014, dar esse passo importante, o que me levou ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGE) – da Universidade Nove de Julho. Aprovado, fiquei sob a orientação da Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro e posteriormente, por questões administrativas da Universidade, passei a receber a orientação do Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

Thiago Batista Costa.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa partiu da premissa de que, no Brasil, no início do século XX, a Educação Física esteve comprometida com o poder dominante, inicialmente com a finalidade de higienização dos corpos. Sob forte influência médica, assumindo uma função higienista, que buscava modificar os hábitos de saúde e higiene da população. Acreditava-se que através dela era possível formar indivíduos fortes e saudáveis que preservariam a hegemonia da raça. Nas escolas, adotavam-se métodos ginásticos europeus de sistematização de ensino disciplinar e mecânico, com critérios rígidos oriundos das ciências biológicas. A Educação Física escolar desconsiderou, durante muito tempo, a ideia de que o processo construção de identidade passa também pelo corpo, pois a imagem corporal é um complexo fenômeno humano que envolve aspectos cognitivos, sociais, culturais e motores.

Buscando uma relação com o negro no contexto da educação brasileira no século XX, encontramos em Nagle (1976) um panorama sobre a mesma educação escolar brasileira que tinha a missão de transmitir o nacionalismo e fomentar a capacidade produtiva da nação. Deste modo, a escola tinha o dever de controlar os “degenerados” da República, assunto que receberia reforço com a atuação dos médicos higienistas e que ganharia espaço nos campos da saúde e da educação nos anos 1870, momento em que o discurso sanitarista tomou conta da intelectualidade brasileira. Ideia esta, que sempre buscou se aproximar a população brasileira do corpo branco, portanto se distanciando cada vez mais do corpo negro.

A partir desse breve contexto histórico, constatamos que, hoje em dia, encontramos obstáculos que impedem a conscientização por parte dos professores de Educação Física a respeito das relações étnico-raciais em suas aulas e as consequências que esses obstáculos acarretam na vida dos estudantes. Se justamente nas relações que o ser humano trava com o mundo, ele toma consciência de sua existência, produz cultura e constrói sua história, deixando de ser objeto e transformando-se em sujeito, como imaginar que um estudante negro, imerso em uma escola geralmente monocultural e eurocêntrica, construa sua própria identidade? (MUNANGA, 2010)

A partir desse questionamento, o presente estudo teve como objetivo investigar, a partir de uma pesquisa com enfoque qualitativo, a percepção, a respeito do corpo da criança negra e o processo de construção de sua identidade por parte dos professores que ministram a disciplina Educação Física, em turmas do Ensino Fundamental I, em escolas da rede estadual no município de São Paulo – SP, Na busca de respostas ao problema proposto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil de formação curricular dos professores de Educação Física que atuam em turmas do Ensino Fundamental I, em escolas da rede estadual no município de São Paulo – SP (Diretoria Regional Leste 1);
- Analisar a percepção dos professores de Educação física do Ensino Fundamental I sobre o corpo negro e o processo de construção de identidade dessa criança

Procuramos trazer algumas hipóteses que possam nortear nosso trabalho:

- a) Existe um desconhecimento por parte dos professores sobre as especificidades da cultura Africana e Afro brasileira que envolve os estudantes negros;
- b) a formação do professor, geralmente monocultural e eurocêntrica não contribui para uma conscientização acerca do significado do corpo de uma criança negra e o processo de construção de sua identidade;
- c) a prática do professor de Educação Física não se volta para a construção de uma identidade positiva de alunos negros.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No capítulo I, tratamos de apresentar o referencial teórico e metodológico da pesquisa. Na parte metodológica, apresentamos os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa, assim como caracterizamos o lócus e os sujeitos do nosso trabalho com também a maneira como realizamos a análise de dados. No referencial teórico, procuramos trazer a cena as categorias que serviram de base para nossas análises e discussões. Apresentamos os pensamentos de Frantz Fanon, Kabenlege Munanga e Paulo Freire as dimensões sobre o corpo negro, o processo de construção de identidade da criança negra e o tipo de consciência dos professores a respeito dessas questões.

O capítulo II procura contextualizar a situação do negro no Brasil, pois é compreendendo o passado que podemos analisar de forma mais crítica o presente. Apresentamos o contexto histórico do negro no Brasil, a questão racial no contexto educacional no período final do século XX ao início do século XXI. Na parte final desse capítulo, procuramos apresentar os conceitos de raça, negro, racismo e racismo a brasileira, pois entendemos que para nos aprofundarmos nas discussões sobre o negro no Brasil é fundamental que a compreensão de tais conceitos.

No capítulo III, abordo o Histórico da Educação Física e como se deu o seu surgimento enquanto disciplina pedagógica no Brasil no século XIX. Este capítulo retrata como os discursos higienistas, presentes no período do final da escravidão, vieram a consolidar formas de racismo e de dominação sobre os corpos negros. Realizamos nesse capítulo a revisão de literatura, analisando teses e Dissertações que relacionavam com os temas discutidos nesta pesquisa.

Início o capítulo IV, abordando o tema de formação do professor (inicial e continuada), pois ela tem sido uma preocupação constante no campo da educação, principalmente no que se refere às questões da cultura Africana e afro brasileira. Em seguida buscamos identificar a percepção dos professores de Educação Física a respeito das nossas categorias de análise. Realizando uma análise sobre essas percepções, procuramos interpretar como pensam o corpo negro, no ambiente escolar.

A conclusão deste trabalho aponta, dentre as informações, as análises dos dados e dos discursos dos professores; uma síntese do que considero importante para uma reflexão sobre o que os professores pesquisados pensam sobre; o corpo negro nas aulas de Educação Física, a relação desse corpo com o processo de construção de identidade dessa criança negra, que muitas vezes acaba levando-a a se distanciar da sua história, cultura, e perdendo assim sua identidade. Faço uma observação acerca do distanciamento dos professores da cultura negra, e como esta situação pode ser transformada a partir de uma perspectiva intercultural de educação.

CAPÍTULO I.

1. REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO.

1.1. CAMINHOS METODOLOGICOS.

O caminho escolhido para responder o problema da nossa pesquisa será o modelo teórico histórico-dialético, uma perspectiva histórica filosófica que atingiu seu ápice com Hegel e depois foi reformulado por Marx, o método procura interpretar a realidade considerando que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis (GIL, 2008).

Como descreve Tavares (2015, p.03):

No entanto, o modo como Hegel perspectiva o movimento dialético, enclausurado no espírito Ideia-consciência-pensamento não serve para explicar o desenvolvimento da realidade material. (...) A dialética marxista traz consigo uma proposta revolucionária, de transformação da realidade por intermédio da procura das contradições internas e da sua superação/eliminação. A contradição é o motor da realidade, o motor da História e os processos dialéticos apresentam-se sempre de um modo aberto, inacabados: as sínteses que se alcançam nunca serão perfeitas (não era assim que pensava Hegel) e as contradições que lhe são imanentes, vão se manifestando e geram novas sínteses da realidade.

No mesmo sentido, Lakatos e Marconi (2009, p. 101), destacam que o mundo não pode ser entendido como um conjunto de coisas, mas como um conjunto de processos e de constantes mudanças em vias de transformação: “[...] o fim de um processo é sempre o começo de outro”. Sendo assim, nesta perspectiva, tudo se relaciona, transforma-se e contradiz a cada fenômeno, cabendo a nós pesquisadores, além de conhecermos o objeto de estudo, investigarmos as relações e conexões, assim como as transformações e as contradições do processo em desenvolvimento.

A nossa investigação necessitou de uma pesquisa de campo exploratória com enfoque qualitativo. A aplicação deste procedimento tem por finalidade elaborar um

instrumento de pesquisa de acordo com a realidade que se pretende conhecer. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, para Oliveira (1999), as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criações ou formulações de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes de indivíduos.

1.2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA.

No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, acreditamos que as entrevistas semiestruturadas foram apropriadas para responder a questão da pesquisa, a saber: *Quais as percepções dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental I, sobre o corpo de uma criança negra e o processo de construção de sua identidade?* A primeira parte da entrevista procurou caracterizar os professores buscando identificar a(s) formação(ões) iniciais e curso(s) de formação continuada e o tempo em que atua no magistério. A segunda parte objetivou investigar as concepções dos professores por intermédio de perguntas abertas. Estas perguntas buscaram se relacionar com as três categorias de estudos: 1) identidade negra; 2) corpo negro; 3) conscientização. Perguntas que auxiliaram na análise sobre o conhecimento dos docentes a respeito das questões étnicas raciais presente nas aulas de Educação Física.

Na investigação social, a entrevista caracteriza-se por ser uma ferramenta usada para coletar dados ou auxiliar na identificação e combate a um problema social. É um instrumento muito interessante dentro das diversas áreas sociais (Lakatos e Marconi, 2009). Boni e Quaresma (2005) comentam que no campo das ciências sociais são utilizados com maior frequência certos tipos de entrevistas; estruturada, semiestruturada, aberta, com grupos focais, história de vida e entrevista projetiva. Entretanto para lançar mão de uma técnica de coleta de dados, seja esta qual for, depende necessariamente de uma adequação com o problema de pesquisa a que se pretende investigar.

Lakatos e Marconi (2009) relatam que na entrevista semiestruturada, o entrevistador fica a vontade para progredir qualquer situação a variados destinos que julgar necessário. Isto permite uma análise mais aprofundada de determinadas questões, normalmente as perguntas são abertas e possibilitam respostas que se encaixam dentro de um diálogo informal e são aceitáveis partindo deste princípio.

Deste modo, as questões não abrem opções predeterminadas de respostas e o entrevistador não fica amarrado às questões pré-estabelecidas (LUDKIEWICZ, 2008).

1.3. LOCUS DA PESQUISA.

Constitui nosso universo de pesquisa, Escolas que possuem Ensino Fundamental I no município de São Paulo (SP), pertencentes à Diretoria de Ensino Regional Leste 1, órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, nos bairros de São Miguel Paulista e Penha . A escolha desses dois bairros foi feita com base no Censo Demográfico de 2010 (IBGE) e também no documento, *Igualdade Racial em São Paulo: Avanços e Desafios*, elaborado pela Secretaria Municipal de promoção de Igualdade Racial (SMPIR). Este documento este que tem como um dos principais objetivos, dar um panorama geral da situação de vulnerabilidade da população afrodescendente de São Paulo de forma nítida e concisa. O mesmo serve também de base para todos que queiram planejar e implementar iniciativas para a continua inclusão da população afrodescendente e para uma promoção de um desenvolvimento socioeconômico mais igualitário na cidade de São Paulo.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a população da cidade de São Paulo era de 11.253.503 habitantes, desses, aproximadamente 37% (4.164.504 habitantes) pertencem à população autodeclarada negra (pretos e pardos). E essa população negra concentra-se nas periferias da cidade, locais com pouca oportunidade de emprego e condições de vida precárias.

Exemplos são os bairros que escolhemos como lócus de nossa pesquisa, São Miguel Paulista e Penha (Zona Leste), aonde a população negra chega a 50,6% e 31,1% respectivamente, em quanto em zonas centrais como Pinheiro é de apenas 7,3%. Dados apresentados pela Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial de São Paulo (SMPIR) no *Fórum de Desenvolvimento Econômico Inclusivo*; revelam-nos que a renda média domiciliar, deflacionada para julho de 2014, no município de São Paulo, decresce

com o aumento da população negra em cada região, ou seja, quanto maior é a porcentagem de negros, menor é a renda média domiciliar do bairro.

Convém ressaltar que as desigualdades sociais construídas ao longo da história, por meio das injustiças sofridas pelo povo negro que foram e ainda são discriminados, motivados pela discriminação racial e demais formas de intolerância nos levaram a esses dados aqui apresentados. Justifica-se assim, a nossa escolha pelos bairros de São Miguel Paulista e Penha na Zona Leste de São Paulo como Lócus da Pesquisa. Bairros, onde a porcentagem da população negra (pretos e pardos) é considerável.

1.4. SUJEITOS DA PESQUISA.

Para chegarmos aos sujeitos da pesquisa, após a realização do recorte demográfico, passamos a visitar as escolas da Rede Pública do Estado de (SP), mais especificamente na Diretoria de Ensino Regional Leste 1, nos bairros de São Miguel Paulista e Penha, para apresentar a proposta da nossa pesquisa e convidar os professores a participar das entrevistas.

Quatro professores de educação Física dos anos iniciais que atuam em (4) escolas Rede Pública do Estado de (SP), no bairro de São Miguel Paulista, e três professores que atuam em (3) escolas no bairro da Penha, aceitaram participar da pesquisa. Nas (7) escolas, encontramos (12) professores que ministram aula de Educação Física para as crianças dos anos iniciais, porém nem todos aceitaram participar.

Convém ressaltar que os critérios de inclusão dos participantes foram: a atuação nas escolas públicas escolhidas como lócus da pesquisa e o aceite do professor em participar espontaneamente deste estudo a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A primeira parte das entrevistas teve o intuito de traçar um perfil dos professores participantes. Antes de responderem perguntas referente aos temas geradores, os entrevistados responderam questões sobre sua identificação (gênero e raça), tempo de atuação no Ensino fundamental 1 e formação profissional (Inicial e Continuada).

O grupo de professores é constituído por (4) mulheres e (3) homens. Quatro se declararam de cor branca, 1 Indígena, 1 preto/a pardo/a e 1 amarelo/a. A média de tempo de

atuação desses profissionais no Ensino Fundamental I é de 11 anos. Todos são Efetivos em seus cargos.

Professores (as)	Cursos de Pós-Graduação	Cursos de Formação Étnico Raciais	Tempo de Atuação no Ensino Fundamental I
1	Não	Sim	3 anos
2	Não	Não	11 anos
3	Não	Não	3 anos
4	Sim – Administração de Empresas	Não	10 anos
5	Sim – Mestrado - Educação	Não	10 anos
6	Sim – Gestão Escolar	Não	12 anos
7	Não	Não	28 anos

Tabela 1 – Perfil do Grupo de Professores (a)

Quando perguntados com qual frequência anual participam de cursos de formação e/ou congressos relacionados às questões Étnico Raciais, um professor respondeu que participa pelo menos uma vez por ano. Os demais entrevistados nunca participaram de nenhuma formação específica sobre esse tema.

1.5. ANÁLISE DE DADOS.

Utilizamos, para o tratamento dos dados, a técnica de análise de discurso, de acordo com a perspectiva de Eni Orlandi. O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas) ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança).

Nessa perspectiva, a análise das respostas a questões propostas nas entrevistas aos sujeitos permitiu constatar, como assegura Orlandi (2007), o que não está sendo dito, o que não pode ser dito ou, o que se subentende no discurso.

Como declara Orlandi (2007), todo dizer é ideologicamente marcado e é na língua que a ideologia se materializa. Assim, buscamos, por meio do cruzamento desses discursos, os sentidos que não estão explícitos, mas que estão subentendidos no que o sujeito expressa. Aquém e além delas, “as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações (...). Não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua.” (ORLANDI, 2007, p.46).

Para a realização deste estudo traçamos os seguintes passos: Encaminhamento do pedido de autorização para Coordenadora do Núcleo Pedagógico para entrar em contato com os professores participantes; Informamos aos participantes da pesquisa sobre os dados deste projeto, levando em conta os aspectos éticos e rigor científico; Informações sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos utilizados na pesquisa; Informações sobre a aplicação do instrumento da coleta de dados da pesquisa; Esclarecimentos sobre os riscos na pesquisa, informando que esta contribui somente para a informação, conscientização e melhorias para a área profissional; Esclarecimento sobre a garantia de sigilo com vistas à privacidade dos participantes quanto aos dados fornecidos para a pesquisa; Preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Aplicação das entrevistas.

1.6. CATEGORIAS FUNDANTES.

Estou apenas no começo: quando a Justiça fechar as portas dos tribunais, quando a prudência apoderar-se do país, quando os nossos adversários ascenderem ao poder, quando da imprensa quebrarem-se os prelos, eu saberei ensinar aos desgraçados a vereda do desespero. (Luiz Gama, A emancipação ao pé da letra, *Gazeta do Povo*, 28.12.1880).

Nesta etapa do trabalho, levantaremos algumas categorias que servirão de base para nossas análises e discussões a respeito das perspectivas dos professores de Educação Física a respeito da criança negra e sua singularidade. O corpo na Educação Física escolar entre o final do século XIX e início do século XX era visto quase que exclusivamente com um viés biológico e mecanicista, sempre com um respaldo médico higienista e militarista, com o único objetivo de conseguir uma obediência e o rendimento desses corpos envolvidos. Uma história que sempre apontou para o distanciamento do corpo negro, já que o ideal de corpo sempre foi um corpo branco.

É desse ponto de vista que, apresentaremos a luz dos pensamentos de Fanon, Munanga e Freire as dimensões sobre a experiência do negro e seu corpo, que segundo Fanon (2008) produz certas vivências psíquicas singulares. O processo de construção de identidade dessa criança, geralmente mergulhada em uma escola eurocêntrica que reproduz um discurso de inferioridade da cultura Africana e afro brasileira, sempre se silenciando nas situações de discriminação racial, tem dificuldade de construir uma identidade positiva (MUNANGA 2010). E também levantar os tipos de consciências trazidos por Freire (1967) para posteriormente analisar em que nível de consciência o professor de Educação Física se encontra a respeito dessas questões.

A) **Corpo negro (a).**

Para Fanon (2008) “O corpo é o homem, e o homem, seu corpo” e justamente esse corpo quando negado pelas alienações coloniais, se torna presença negada, um ente que nem homem ou mulher chega a ser. É a partir dessa visão de mundo, de quem não só vivenciou a negação, mas, optou por confrontá-la, que vamos compreender as posições definidas de Fanon sobre o corpo negro (GORDON, 2008, P. 7).

Nascido numa família negra da burguesia assimilada da Martinica em 1925, Fanon alistou-se como voluntário nas forças de De Gaulle aos 19 anos, lutando na Europa durante a segunda guerra mundial, onde recebeu menção honrosa por bravura depois de se ferir. Voltando assim a Martinica onde, aos 21 anos, recebe uma bolsa para estudar medicina em Lyon por sua condição como veterano de guerra, iniciando aí sua trajetória intelectual (CABAÇO e CHAVES 2004). A obra que nos servirá como referencial teórico *Pele Negra, Máscaras Brancas*, foi ao prelo quando Fanon tinha vinte e cinco anos e pensava em desenvolver sua tese de doutorado em psiquiatria, mas foi recusada pelos membros da comissão julgadora da academia francesa que preferiam uma abordagem “positivista” no estudo da psiquiatria, exigindo mais bases físicas para os fenômenos psicológicos”. (GORDON, 2008, p.13). Como podemos observar nas palavras de Fanon na introdução do seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*:

Este livro deveria ter sido escrito há três anos... Mas então as verdades nos queimavam. Hoje elas podem ser ditas sem excitação. Essas verdades não precisam ser jogadas na cara dos homens. Elas não pretendem entusiasmar. Nós

desconfiamos do entusiasmo. Cada vez que o entusiasmo aflorou em algum lugar, anunciou o fogo, a fome, a miséria... E também o desprezo pelo homem (FANON, 2008, p. 27).

Esse doloroso processo de tomada de consciência de negritude por Fanon, de uma auto-percepção de como o homem é coagido a se auto perceber como homem negro, através da inferiorização, é descrita também na introdução do seu livro. Como podemos observar a seguir, “Mesmo expondo-me ao ressentimento dos meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem” (FANON, 2008, p. 26):

Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar essa descida aos verdadeiros Infernos (FANON 2008, p. 26).

Para Fanon (2008), o negro é “um homem negro”; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo onde será preciso retirá-lo. O que o autor pretende é liberar o homem de cor de si próprio, fazendo uma discussão sobre dois campos: o branco e o negro. Afirmando que no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal, Fanon diz que, ao viver essa experiência, então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. É aprisionado pela cor de sua pele e como objetificação é tornado coisa em função da cor da sua pele que faz o indivíduo querer se afastar dele mesmo.

Antes de entrarmos na discussão sobre o corpo negro, é importante observarmos a tendência de uso do termo esquema corporal na Neurologia, enquanto a Psiquiatria e a Psicologia parecem preferir o emprego de imagem corporal. A Educação Física, que tem como área de interesse o corpo humano, deve recuperar os significados implícitos sob tais conceitos.

Consideramos que o esquema corporal, trata-se de uma organização neurológica das diversas áreas do corpo, de acordo com a importância de inervação somática que elas recebem. É antes um dado a priori, biologicamente determinado, anatomicamente situado na chamada área do esquema corporal do córtex cerebral, sendo uma área de associação entre as principais zonas de sensibilidade (NOGUEIRA, 1998). Desta forma, neste trabalho, consideramos que ele é um dado biológico, anatômica e fisiologicamente estabelecido.

Entretanto, o homem não se conceitua como um ser exclusivamente biológico: ele é o resultado das interações entre o biológico e o cultural, entre o inato e o adquirido, é socializando no seio da cultura determinada que o ser humano partilha e interioriza um conjunto de atitudes, crenças, valores e comportamentos transmitidos de geração em geração.

Seguindo na esteira de pensamentos, sobre as definições de esquema corporal e imagem corporal, encontramos em Adami, Fernandes, Frainer e Oliveira (2005) o entendimento de que, a imagem corporal é um complexo fenômeno humano que envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e motores. E mantém uma relação intrínseca associada ao conceito de si próprio, e é influenciável pelas dinâmicas interações entre o ser e o meio em que vive.

Imagem corporal é, portanto, a vivência que se constrói "sobre" o esquema corporal, e que traz consigo o mundo humano das significações. Na imagem, estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal, marcada nos gestos, no olhar, no corpo que se move que repousa que simboliza. Rodrigues (1987) assim os distingue:

(...) o Esquema Corporal é, normalmente, conotado com uma estrutura neuromotora que permite ao indivíduo estar consciente do seu corpo anatômico, ajustando-o rapidamente às solicitações de situações novas, e desenvolvendo ações de forma adequada, num quadro de referência espaço-temporal dominado pela orientação direita-esquerda; a Imagem Corporal relaciona-se com a consciência que um indivíduo tem do seu corpo em termos de julgamentos de valor ao nível afetivo. (1987, p. 3)

Para o psicanalista infantil Dolto (1984 apud Nogueira 1998, p. 73) o esquema corporal, “é uma realidade de fato, sendo de certa forma nosso viver carnal no contato com o mundo físico”.

Não é incomum os negros que lançam mão de cirurgias plásticas numa tentativa de, via o flagelo corporal, modificar suas características físicas. Não raro as mães negras, através de métodos deploráveis, tentam modificar as características físicas de seus bebês, para que não cresçam com seus narizes chatos ou nádegas volumosas. Por outro lado, a imagem do corpo é individual e estritamente ligada à história do sujeito. Suporte do narcisismo inconsciente é simbolicamente o perfil do sujeito desejante. Que sujeito desejante é o negro, que vê

no seu equipamento para satisfação do desejo, o corpo, desde já um entrave — sua cor? Um corpo que é a negação daquilo que deseja, pois seu ideal de sujeito, sua identificação, é o inatingível — o corpo branco (1998, p. 78).

Essa realidade do esquema corporal que Dolto nos apresenta, é entendida por Fanon (2008) sendo uma realidade branca:

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldade em elaborar seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (2008, p.104).

Essa compreensão do autor sobre o corpo negro e suas significações sociais é discutida por Nogueira (1998) como as representações que, historicamente, associam a essas características físicas atributos morais e ou intelectuais. Nessa rede, negro e branco se constituem como extremos, unidades de representação que correspondem ao distante, objeto de um gesto de afastamento, e ao próximo, objeto de um gesto de adesão:

Dessa forma, a rede de significações atribuiu ao corpo negro a significância daquilo que é indesejável, inaceitável, por contraste com o corpo branco, parâmetro da auto representação dos indivíduos. Como diz Rodrigues, a cultura necessita do negativo, do recusado, para poder instaurar, positivamente, o desejável. Tal processo inscreve os negros num paradigma de inferioridade em relação aos brancos. O indivíduo branco pode se reconhecer em um “*nós*” em relação ao significante “corpo branco” e, conseqüentemente, se identificar imaginariamente com os atributos morais e intelectuais que tal aparência expressa, na linguagem da cultura, e que representam aquilo que é investido das excelências do sagrado.(1998, p.44)

Sendo assim, na visão da autora, o negro é aquele que traz a marca do corpo negro preso às malhas da cultura, trava uma luta infinda na tentativa de se configurar como indivíduo no reconhecimento de um nós (Ibidem, 1998):

Seu corpo negro, socialmente concebido como representando o que corresponde ao excesso, ao que é outro, ao que extravasa, significa, para o negro, a marca que, a priori, o

exclui dos atributos morais e intelectuais associados ao outro do negro, ao branco: o negro vive cotidianamente a experiência de que sua aparência põe em risco sua imagem de integridade. Se a cultura lhe atribuiu uma natureza que é da ordem do inaceitável, esses sentidos são introjetados pelo negro e vão, necessariamente, produzir configurações psíquicas particulares. Nesse processo em que a cultura o captura, o negro recusa sua própria imagem e permanece cativo do fantasma da inferioridade, de que seu corpo é, socialmente, a marca. É dessa dimensão singular que torna a condição de negro impossível de ser simetrizada à condição de branco que se produz, para o negro, essa experiência de sofrer o próprio corpo. (2008, p. 45).

Se o que constitui o sujeito é o olhar do outro, como fica o negro que se confronta com o olhar do outro? Era esse o pensamento que Fanon tinha ao falar do ser negro nesse mundo branco. Ele se via incapaz de ser livre como o homem branco, “com o outro”, que impiedosamente o aprisionava, fazendo com que ele se distanciasse do seu ser tornando-se um objeto. Em suas palavras “Queria apenas ser um homem entre outros homens. Desejaria ter chegado puro e jovem em um mundo nosso e juntos edificá-lo”. (FANON, 2008, p. 106). Nessa mesma esteira sobre as questões do corpo, Rodrigues (1983, p.44) diz que “Como qualquer outra realidade do mundo, o corpo humano é socialmente concebido”.

Com influência da ideologia racista que inferioriza o negro e sua cultura em comparação com o branco e sua cultura, Fanon (2008, p. 133) nos revela que a criança negra é interpelada socialmente para introjetar essa inferioridade, lenta e sutilmente, através das obras literárias, à educação, aos livros infantis, que penetram nelas transformando sua visão de mundo. Pouco a pouco se cristaliza nessa criança “uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos”. Para Jurandir Freire (apud Nogueira, 1998, p. 106) é justamente a violência racista exercida pelo branco que colabora para a destruição da identidade do negro, fazendo com que ele seja obrigado a internalizar um ideal de ego branco. O ideal ego branco na visão do autor seria o resultado de todo esse processo, no intercâmbio das relações sociais e parentais, onde se encontra a origem da identidade do sujeito. Embora o negro saiba que sua condição é o resultado das atitudes racistas e irracionais dos brancos, o ideal de brancura permanece: “a brancura transcende o branco” “eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a humanidade” (NOGUEIRA, 1998, p. 106).

Para essa criança que está na escola e ao mesmo tempo é afetada lentamente por todos esses fatores sociais que mencionamos acima, o “ser negro” na visão de Nogueira (1998, p. 90) corresponde a:

Uma categoria incluída num código social, que se expressa dentro de um campo etno-semântico onde o significante “*cor negra*” encerra vários significados. O signo “*negro*” remete não só a posições sociais inferiores, mas também a características biológicas supostamente aquém do valor das propriedades biológicas atribuídas aos brancos. Não se trata, está claro, de significados explicitamente assumidos, mas de sentidos presentes, restos de um processo histórico ideológico que persistem numa zona de associações possíveis e que podem, a qualquer momento, emergir de forma explícita.

Assim, convivendo com esses fantasmas, a criança terá constantemente o desejo de recusar esse significante, pois representa tudo aquilo que ela quer negar, conseqüentemente ela estará negando a si mesma, pela negação do próprio corpo. Esse medo permanente da perda da sua imagem se da por que dentro da sua representação imaginária se mantém a representação branca, estabelecido por esse ideal de brancura (Ibidem, 1998).

Para Sami-Ali (1977, p. 13) esse processo de despersonalização do sujeito é uma vivência entre perder e recuperar a sensação de ter um corpo constantemente. Esse processo só acontece devido ao medo da pessoa perder ou se distanciar da forma humana, na possibilidade de uma possessão que o faria se transformar em um animal ou algo inominável.

O autor acredita que o negro vivencie isso de forma crônica, não havendo algo mais complexo do que ser portador de um corpo negro, marcado pelos significados a ele associados. “Ser sujeito sendo concomitante o outro e ser o outro não sendo o próprio sujeito”.

Novamente, temos que falar sobre a ligação que o racismo tem com esse movimento inquietante sofrido pelo negro, pois como acredita Nogueira (1998, p. 95):

Esse movimento do estranho inquietante pode bem caracterizar o tipo de experiência que marca a relação do negro com o dia-a-dia no meio social. É impossível, para ele, não se perturbar com as ameaças aterradoras que lhe chegam via racismo. O racismo, contrariamente ao preconceito, é a expressão da violência, é um ato, não uma interdição que se coloca *a priori*, como forma de proteger seja lá o que for.

Dentro desse universo de terror, mesmo que o negro acredite conscientemente que tais ameaças racistas não se cumprirão, o pavor não desaparece, porque ele traz no corpo o significado que incita e justifica, para o outro, a violência racista.

Um racismo que não aparece explicitamente na nossa sociedade, um racismo velado e sutil, que sobrevive enquanto possibilidade virtual, atacando os negros de todas as formas, sejam elas de natureza física ou psíquica, por parte dos brancos e acaba criando no negro a angústia que se aloja na realidade exterior e se impõe inexoravelmente (Ibidem, 1998).

Sobre esse processo de despersonalização do sujeito, e a vivência entre perder e recuperar a sensação de ter um corpo que constantemente sufocam o negro e seu esquema corporal, Fanon (2008) ressalta que os limites da ontologia não permitem compreender o ser negro, “Pois o negro não tem de ser negro, mas sê-lo diante do branco”:

Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia de desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. Enclausurado nesta objetividade esmagadora subitamente ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou o mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigir explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (2008, p. 103).

Esse sofrimento psíquico vivido por Fanon nesse corpo negro em uma sociedade racista que constantemente o coagia a se auto perceber como homem negro através da inferiorização, nos remete a outro momento em que ele estava em um museu de Paris e uma criança reage diante de seu corpo negro – *Mamãe olhe o preto, tenho medo!* Ele percebia na época, que era incapaz de se livrar desse olhar do branco que o aprisionava e distanciava do seu ser, transformando sempre em objeto. E dessa experiência Fanon conclui:

No momento compreendi duas coisas: identificava meus inimigos e provocava escândalos (...) Tendo o campo de batalha sido delimitado, entrei na luta (...) Queria ser homem, nada mais que um homem. Alguns me associavam aos meus ancestrais escravizados, linchados: decidi assumir (Fanon,

2008, p.106) (...) De um homem exige-se uma conduta de homem, de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo (Fanon, 2008, p.107)

Essa conduta de homem negro que a sociedade ocidental exigia de Fanon, começou a ser discutida no século XVIII momento em que os iluministas estudam o que é ser humano. Adotando uma única perspectiva, a do homem branco europeu, eles só enxergavam uma parte dessa humanidade separando razão e emoção, afirmando que o ser humano é a razão, a emoção ameaça a razão, portanto a razão precisa ser controlada. Segundo Fanon esse narcisismo dos europeus serviu para fragmentar ainda mais a sociedade, o branco era a expressão do ser humano, civilizado, com suas tecnologias, religião cultura e Estado quem não é branco precisa ser embranquecer, quanto mais branco mais humano.

A discussão apresentada nesta categoria servirá para construirmos uma análise sobre o estudante negro, que frequenta uma escola geralmente monocultural, e vive suas angústias de ser negro.

Fazendo uma aproximação com o que nos apresentou Fanon, entendemos que os preconceitos nos discursos olhares e gestos sentidos por esses alunos no dia a dia escolar, colaboram para o que o autor chama de inconsciente coletivo:

O inconsciente coletivo é cultural, ou seja, adquirido. Da mesma forma que um jovem camponês dos Cárpatos, nas condições físico-químicas da região, será provavelmente acometido de mixedema, igualmente um negro (...) tendo vivido na França, respirado, ingerido os mitos e os preconceitos da Europa racista, assimilado o inconsciente coletivo desta Europa, se ele perder sua unidade psíquica terminara assimilando a raiva contra o preto (FANON, 2008, p. 160)

O inconsciente coletivo no entendimento do autor, não depende de uma herança cerebral, ele é constituído por uma imposição cultural irrefletida, desta maneira o negro tem o mesmo inconsciente coletivo que o branco. Influenciado lentamente por livros brancos e assimilando os preconceitos, os mitos e o folclore o negro se torna escravo da imposição cultural, nas palavras do autor “após ter sido escravo do branco, ele se auto escraviza” (FANON, 2008, p. 162). Para o autor o quando o inconsciente coletivo começa a ser perdido, fica difícil de mantê-lo no nível consciente, o negro percebe que viveu no erro e se

reconhece como preto, mas no momento dessa descoberta, vem à tona todo que inconscientemente aprendeu. De que o preto era ruim, indolente, malvado, instintivo, e tudo que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. No seu inconsciente coletivo o negro era igual a feio, pecado, treva imoral. Desta forma o negro é branco pelo inconsciente coletivo. “O que quer ser o negro? Ser humano, então serei branco de qualquer maneira” do comportamento, a roupa, ao corte do cabelo, no modo de falar. Ou seja, para o autor, o negro deixa de ser, perde sua identidade. “No início, queríamos nos restringir às Antilhas. Mas a dialética, custe o que custar, retoma o comando e fomos obrigados a ver que o antilhano é, antes de tudo, um negro” (FANON, 2008, p. 148).

B. Identidade negra no Brasil.

Quando pensamos em identidade negra não podemos acreditar que ela é fruto de um simples processo de tomada de consciência de uma diferença da pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas ou amarelas. A construção dessa identidade é resultado de um longo processo histórico, um caldo cultural que apresentamos no primeiro capítulo dessa pesquisa, é nesse contexto histórico que devemos entender a identidade negra no Brasil. Se faz necessário que desde já respondamos uma pergunta que possa surgir no momento em que se discute a identidade negra no Brasil; por que não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade amarela ou branca? É pelo fato de que os portadores de pele amarela ou branca não passaram por uma história igual a dos brasileiros negros, em nenhum momento a cor de pele clara foi objeto de representações negativas e como consequência a construção de uma identidade negativa, que acaba sendo introjetada, e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial (MUNANGA, 2009). Segundo a antropóloga Nilma Lino Gomes (2003) a cultura negra só pode ser entendida na relação com outras culturas existentes, e nessa relação segundo a autora não existe uma pureza. “Antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação” (2003, p. 79). Nesse contexto, a identidade construída pelo negro se constituirá não só em oposição ao branco, mas, também, pelo conflito negociação e diálogo.

Quando pensamos em identidade negra no Brasil, é fundamental que reflitamos essa identidade em um contexto multicultural e multirracial, somos atravessados por identidades de classe, sexo, religião, etnias, gênero entre outras. Porém, reconhecer que

somos diferentes para estabelecer a existência de uma diversidade cultural no Brasil, não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de pessoas em nossa sociedade, como afirma Candau (2005):

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice. (CANDAU, 2005, p. 19).

Segundo Gomes (2002), a cultura escolar tem um grande peso no processo de construção de identidade social, pois aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas valores crenças, preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. “Lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar” (2002, p. 40).

Ao desenvolver sua pesquisa *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (GOMES, 2002), para realização do doutorado, a autora constatou que a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento de construção de identidade negra, e lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre o segmento do negro e sua estética.

A escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, P. 77).

Para Munanga (2010), a identidade só tem sentido nesse contexto multicultural, e para que possamos caminhar para uma clarificação desse conceito o autor nos relewa a dificuldade que os afros descendentes têm de encontrar sua identidade cultural, pois sempre esbarram no obstáculo da mestiçagem como ideário de identidade nacional.

[...] No Brasil, onde a ênfase está na marca ou na cor, combinando a miscigenação e a situação sociocultural dos

indivíduos, as possibilidades de formar uma identidade coletiva que aglutina negros e mestiços, ambos discriminados e excluídos, ficam prejudicadas. [...]. O surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no País se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem [...] (MUNAGA, 2010, p. 445).

Tanto a negritude no contexto africano como o ideal de branqueamento no contexto brasileiro são resultados de um racismo universalista, assimilando os brasileiros negros numa cultura considerada superior, utilizando como estratégia a mestiçagem cultural e mito da democracia racial, negando a desigualdade entre brancos e negros como fruto do racismo, e que em contra partida, desde cedo ensina aos indivíduos que, para serem aceitos é preciso afastarem-se das suas raízes, incorporando os valores eurocêtricos. Esse pensamento uma vez introjetado na população negra, levaria a alienação e a negação da própria humanidade (MUNANGA, 2010).

Antes de entrarmos na definição que Munanga traz de identidade negra coletiva, se faz necessário compreender o que identidade em termos gerais e a partir daí tentar deliberar o que é identidade negra.

Hall nos apresenta concepções muito diferentes de identidade presentes na modernidade. A primeira é o sujeito do Iluminismo, que se baseia numa concepção da pessoa humana totalmente centrada, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação “cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda permanecendo essencialmente o mesmo” (HALL, 2000, p. 10).

A segunda noção de identidade apresentada pelo autor é a de sujeito sociológico, onde o núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente, mas formado justamente na relação com o outro, “outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.” (HALL, 2000, P. 11). Esta concepção caracteriza-se, como uma identidade em busca de uma estabilização entre o interior e o exterior, o mundo pessoal e o mundo público, internalizando sentimentos subjetivos em lugares objetivos.

A partir desse contexto, podemos levantar algumas problemáticas na formação de uma identidade negra em nosso país. O primeiro desafio aparece no momento em que nos

relacionamos com o “outro”. Usando o conceito que Freire (1977) traz sobre o corpo consciente, onde o homem atua, pensa e fala sobre a realidade, que é a mediação entre ele e outros homens. E que o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos; “não há um “penso”, mas um “pensamos””. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. (Freire, 1977, p. 66). Nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do “outro” pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido (Taylor, Charles: 1998:45-94).

Este “pensamos” trazido por Freire, quando colocado em uma perspectiva de um estudante negro imerso numa sociedade onde a dominação de uma lógica simbólica totalmente monocultural, em que durante gerações a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa a qual alguns não tem força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão.

Portanto, quando um estudante negro na sua tomada de consciência das diferenças entre “ele” e os “outros” não enxerga esta como algo de mais rico que há na humanidade, mas sim como um fator de desigualdade, onde suas características estão sempre inferiorizadas em relação às outras, desaparece todo o contexto, sua história de vida, suas emoções e sofrimentos, suas potencialidades, seus sonhos, seus desejos, desaparece tudo, para restar apenas um negro. Uma pessoa reduzida à tonalidade de sua pele.

Munanga (2009) quando discute essa questão, acredita que esse impacto simbólico se dá em primeiro lugar no corpo “a alienação do negro tem se realizado pela interiorização de seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura.” (2009, p.17).

Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua “inferiorização” e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc. (...).

A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (MUNANGA, 2009, p. 19).

Nessa mesma esteira Gomes (2002) entende que, o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo e as diferentes crenças e fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. “Temos então a junção e a sobreposição do mundo das representações da natureza e da materialidade” (2002, p. 41).

Se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que a ideia de submissão, insistentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos [...] Foi à comparação dos sinais do negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que nos persegue até os dias atuais. (GOMES, 2002, p. 42).

Seguindo com as ideias de identidade trazida por Hall, encontramos um terceiro conceito, o de sujeito pós-moderno, diferente dos conceitos anteriores este sujeito não é caracterizado por uma identidade fixa ou permanente, as transformações do sujeito estão articuladas com as transformações do mundo:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (Hall, 1987, apud, Hall, 2000, p. 13).

Nessa esteira Munanga (2009) ao discutir a identidade negra brasileira, nos traz a ideia de que a identidade objetiva apresentada através das características culturais muitas vezes é confundida com a identidade subjetiva, que é a maneira como um grupo se define ou é definido por outros grupos:

É uma categoria de definição de um grupo. Esta definição pode ser feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural (língua, religião, arte, sistemas político, economia, visão de mundo), de sua história, de seus traços psicológicos letivos [...]. Trata-se aqui da identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição, que sem duvida carrega uma carga de subjetividade e de

preconceitos em relação aos outros grupos (MUNANGA, 2012, p. 9).

A identidade como categoria de autodefinição é constituída por três fatores essenciais; o fator histórico, o fator linguístico (cultura) e o fator psicológico, “a identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou indivíduo.” (MUNANGA, 2009, p.12).

O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade [...]. É a razão pela qual cada povo faz o esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la a futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização para destruir a memória coletiva dos escravos colonizados. (2009, p.12).

Ao pensarmos em como essa história é apresentada, ou mal apresentada nas escolas, podemos entender o porquê de alguns alunos e alunas não se identificarem com suas raízes, são histórias contadas do ponto de vista do “outro” de maneira depreciativa e negativa. Para Munanga (2012) a história precisa ser contada sem essas distorções ou falsificações, pois a consciência histórica cria um sentimento de coesão e estabelece uma relação de confiança para cada pessoa e seu povo.

O segundo fator trazido por Munanga, é a cultura (religiões, artes, medicina, tecnologias, ciências, educação, visões do mundo). Quase sempre, quando se fala dos povos que contribuíram para o desenvolvimento do Brasil, vem à mente sempre os nossos colonizadores portugueses, imigrantes italianos, alemães, espanhóis, árabes, sírio-libanês, orientais. A imagem que se tem dos africanos trazidos para o nosso país sempre foi de pessoas primitivas que não contribuíram em nada para o Brasil (MUNANGA, 2012):

No entanto, os aportes culturais africanos fazem parte do cotidiano de todos os brasileiros: culinário, artes musicais, visuais, religiões populares, breve, estão presentes na maneira de ser brasileiro e brasileira. De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas. É por isso que a Lei Federal 10.639/3 exige que a cultura negra no Brasil seja

ensinada na Escola brasileira de maneira positiva e que esse ensinamento possa oferecer subsídios de qualidade capazes de auxiliar no processo de sua identidade. (2012, p.11)

Ao nos apresentar o terceiro fator constitutivo de uma identidade negra, Munanga (2012) nos faz uma pergunta; “existe um temperamento negro diferente do temperamento branco que podemos considerar como característica de sua identidade.” (2012, p.11). Na visão dele se essa diferença for comprovada, deveria ser explicada a partir notadamente do cimento cultural histórico do negro dentro da estrutura sociopolítica assimétrica, e também de acordo com suas estruturas sociais comunitárias, e não ser explicado de uma maneira simplória com bases nas diferenças biológicas, como pensaram os racialistas e racistas ocidentais.

Voltando a questão da identidade coletiva e da pluralidade de contextos em que ela se dá no Brasil, observamos que ela se mistura com critérios ideológicos, culturais e raciais. No Brasil ainda temos a situação do mestiço sempre sujeita a essa ambivalência cultural e racial que a cerca, sempre baseada em critérios ideológicos (MUNANGA, 2004):

Algumas vozes nacionais buscam atualmente reunir todas as identidades, brancos, negros, indígenas em torno da unidade “mestiça” reunindo todos os brasileiros. Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a ideia de unidade nacional não alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias. (MUNANGA, 2004, p. 16)

Desta forma, tratar da identidade negra no Brasil é sempre muito complexo, pois ela envolve fatores históricos, culturais, psicológicos, político-ideológicos e raciais. Justamente nesse contexto que surge dos movimentos negros o conceito de *negritude* como forma de representação de uma identidade coletiva, resistente a todo esse processo de globalização que Hall (2000) nos apresenta:

[...] parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (2000, p. 87).

O conceito de negritude nesse caso significa uma cultura de resistência. Como nos diz Munanga (2004, p. 32) “há culturas particulares que escapam da cultura globalizada e se posicionam até como resistência ao processo de globalização.”. E, sobre essa persistência, entendemos que mais importante que a união pelo fator biológico da cor de pele escura, deve ser levada em consideração o fator histórico, onde a população negra foi vítima das piores tentativas de desumanização e tido suas culturas vistas como objeto de políticas sistemáticas de destruição, ou pior, de ter sido negada a existência de suas culturas (MUNANGA, 2009).

[...] a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. Consequentemente, tal afirmação não pode permanecer na condição de objeto de aceitação passiva. Pelo contrário, deixou de ser presa do ressentimento e desembocou em revolta, transformando a solidariedade e a fraternidade em armas de combate. A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. (2009, p. 20).

Desta forma, a negritude fornece nesses tempos de sujeito globalizado, um dos melhores antídotos contras duas maneiras de se perder a identidade negra brasileira: por segregação cercada pelo particular e por diluição no universal (CESÁRIE, 1987, apud MUNANGA 2009).

Consideramos, então, que o estudo sobre a construção de identidade negra é complexo, e a discussão que fizemos a respeito desse tema, nos leva a refletir sobre o que nos diz a psicanalista Neuza Santos Souza (1983, p.77):

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através do discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Encontramos em Freire (1979), a conscientização como categoria de pensamento importante nesse ponto de nossa dissertação.

C. Conscientização.

Paulo Freire (1979) nos traz a ideia de que consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo. As relações que o homem trava com o mundo apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal. Freire acredita que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida, por este motivo se faz necessário que o homem esteja com o mundo e não apenas no mundo. Para Freire (2006),

(...) o homem e somente o homem é capaz de transcender, discernir, de separar as órbitas, existenciais diferentes, de distinguir o “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma ate então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. (1979 p.36)

O homem enquanto não tomar consciência de sua existência e se integrar a sua realidade, não será capaz de construir sua história ou de produzir cultura, passando simplesmente a ser um objeto desse mundo. De acordo com Freire (2006):

Umas das grandes, senão a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força de mitos e comandado pela publicação organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir (...) as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (2006, p.51).

Consciência humana na perspectiva de Freire é definida também pela sua intencionalidade e Freire (1970) nos revela que a consciência é sempre consciência de alguma coisa. É sempre ativa, tem sempre um objeto diante de si, funda o ato do conhecimento, que não deve reduzir-se a uma doxa da realidade, mas deve aprofundar-se para chegar ao logos, à razão do objeto a ser conhecido, o que só é possível quando os homens se unem para responder aos desafios que o mundo lhes propõe.

Buscando uma aproximação dessa definição de Freire sobre a consciência humana, e a forte violência simbólica cometida pelas teorias racistas ao longo de nossa história moderna, percebemos que elas impendem a realização de uma discussão ativa dos problemas causados pela escravidão e suas sequelas deixadas em nossa sociedade a partir da abolição. Para que de fato possamos nos livrar do senso comum (democracia racial) que paira em nossa sociedade, faz-se necessário um debate mais amplo e profundo sobre as questões raciais em nosso país, para que assim consigamos alcançar a consciência humana defendida por Freire.

Ao pensarmos na questão da existência no mundo, temos que nos aprofundar no conceito da palavra existir, que para Paulo freire ultrapassa o sentido de viver.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividade do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 2006, p. 48-49).

Acreditamos que ninguém nasce preconceituoso, é na relação com seus pares que as pessoas adquirem atitudes preconceituosas. Ao aproximarmos o “viver” e o “existir” mencionado por Freire, com nossa sociedade racista e preconceituosa podemos utilizar da fala de Lopes (2005) que acredita que:

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismos, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornam-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações (LOPES, 2005 apud ROSEMBERG, 1988).

Neste momento as pessoas devem transcender o “viver” passando a “existir” colocando em ação a sua capacidade de transformação. Paulo Freire acredita que nós temos a propriedade de transcender nossa atividade. A consciência permite ao homem dar sentido ao mundo, elaborar objetivos e ultrapassar as situações-limites.

Ao se separarem do mundo, que objetivam ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. (Freire. 1970, p.51)

Após essa breve introdução ao conceito de consciência utilizado por Freire, podemos então chegar à conclusão de que basta o sujeito ter consciência que poderá iniciar o ato de conscientização a fim de transformar a sociedade em que vive. Não é assim. Pelo simples fato existir a consciência, o sujeito não iniciará seu ato de conscientização.

Para Freire a conscientização, além de ser um posicionamento crítico diante da realidade, ela só existe na praxis, a realização do ato “ação-reflexão” “unidade dialética [que] constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, p.26).

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...). A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo (Freire. 1979 p.15).

Desta forma, ultrapassando a esfera espontânea de apresentação da realidade chegando a uma esfera crítica assumiremos uma posição epistemológica em relação à realidade como objeto cognoscível. “Quanto mais conscientização, mais se *desvela* a

realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.” (FREIRE, 1979, p.30).

O homem é um ser em situação. E justamente essa situação que permite pensarmos o homem como um ser de práxis. Podemos encontrar três estágios diversos do homem com sua relação com o mundo: imersão, emersão e inserção, segundo Freire (1967). Tentando traçar uma linha entre a consciência da população brasileira frente ao racismo, e a sua busca para a conscientização, lançaremos mão dessas três categorias.

O primeiro momento, a imersão é caracterizado pelo fato de que o homem encontra-se totalmente envolvido pela realidade; não consegue pensá-la. Este grau de compreensão é definido por Freire (2006) como “intransitividade”:

Uma comunidade predominantemente “intransitivada” em sua consciência, como era a sociedade “fechada” brasileira, caracteriza-se pela quase centralização dos interesses do homem em torno das formas mais vegetativas de vida. Quase que exclusivamente pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações cingem-se mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É consciência predominante ainda hoje dos homens de zonas fortemente atrasadas do país. Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. (2006, p. 67).

Para citar outro exemplo de uma comunidade predominantemente “intransitiva”, voltemos à dominação colonial na África, que tinha como objetivo a expansão do imperialismo através do mercado, apropriando-se das terras e dos homens e o da história tirando dos documentos todo o histórico do povo africano. Para manter a ordem e o equilíbrio, mantém a sociedade em uma consciência “fechada”, explorando e pilhando a maioria negra, utilizando-se de mecanismos repressivos diretos como a força bruta, e indiretos tais como, preconceito racial e outros estereótipos Munanga (2009).

Mas Freire destaca que não é pelo fato da sociedade estar “intransitivada” que o homem está fechado dentro dele mesmo, esmagado. O homem é um ser aberto. O que o autor pretende dizer com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão, é sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. “Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa quase que o compromisso do homem com a existência. O discernimento se dificulta” (Freire. 2006, p.68).

O momento de emersão aparece como um segundo estágio, e é a capacidade humana de distanciar-se da realidade, pois na medida em que amplia o seu poder de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva” “seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital. Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem” (Freire, 2006 p.68), isto é,

Leva-o a vencer o seu incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso nos referimos ao incompromisso do homem predominantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico característico da intransitividade (2006: p. 68).

Não seria nessa consciência transitiva que se encontra grande parte da população brasileira em relação às percepções sobre o racismo? Paulo Freire a caracteriza de “transitividade ingênua”. Caracteriza-se entre outros aspectos, pela simplicidade nas interpretações dos problemas, pela impermeabilidade à investigação, pela fragilidade na argumentação, por um forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica, das explicações mágicas. É a consciência do quase homem de massa, em que a dialogação amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce (Freire, 2006). “Este é um dos problemas mais graves que se põe à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências” (Freire 1970, p. 21). Se pararmos para refletir essas características da consciência ingênua destacadas acima, vamos perceber que o intuito do sistema racial brasileiro está vigorando fortemente em nossa sociedade, como nos diz MUNANGA (2004):

Talvez esteja nesse ponto a inteligência, bem como a eficácia, ou melhor, a originalidade do sistema racial brasileiro, que é capaz de manter uma estrutura racista sem hostilidades fortemente abertas como se observa em outros países. Como explicar que, numa nação complexa, construída num imenso território, como uma população estimada de 160 milhões de habitantes, numa nação marcada pelas diversidades étnicas e

raciais, não se observem fenômenos de afirmação de identidades étnicas acompanhados de busca de autonomia e separatismo, com tanta força como acontece atualmente em alguns países Ocidentais? A explicação estaria na ideologia brasileira, profundamente assimilativa e assimilacionista, capaz de criar constrangimento para os grupos que procuram se manter afastados da sociedade nacional (2004, p.134-135).

Segundo Freire (2006), é justamente no senso comum que o homem se faz “incomprometido” e vira massa. Completando, Freire nos diz que:

Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na transitividade ingênua, já buscava a sua autenticidade. Por isso seu aspecto mítico. Se o sentido mágico da intrasitividade implica numa predominância de alogicidade, o mítico de que se envolve a consciência fanática implica numa predominância de irracionalidade, a possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela (...). É conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre a sua própria condição de “massificado” (2006: p. 71).

Freire (1979) também caracteriza essa consciência como popular:

O aparecimento da consciência popular supõe, senão a superação da “cultura do silêncio”, ao menos a presença das massas no processo histórico que vai pressionando a elite no poder. Pode ser compreendida somente como uma dimensão de um fenômeno mais complexo: ou melhor, a emergência da consciência popular, apesar de ser ainda ingenuamente transitiva, constitui também um momento de desenvolvimento da consciência da elite do poder. Numa estrutura de dominação, o silêncio das massas populares não existiria se não fosse pelas elites do poder que as mantêm em silêncio: não poderia haver uma elite do poder, se não fossem as massas. (1979:35).

A respeito do racismo, Nobert Elias (1998) nos ensina que não se pode entender o preconceito racial e sua perpetuação sem entender que, em grande parte, o preconceito se reproduz pela incapacidade do grupo estigmatizado e vitimizado de se opor ideologicamente e materialmente a tal estigma, reivindicando também para si um carisma positivo. Daí a importância do sujeito se perceber em um estado de massificação no qual sua consciência

transitivo-ingênuo precisa evoluir para a transitivo crítica, característica mais legitimamente democrática, ao invés de destorcer-se para esta forma rebaixada, ostensivamente desumanizada, característica da massificação, perpetuando o racismo contra o grupo oprimido historicamente no nosso país.

Em uma última análise dessa breve discussão sobre o conceito de conscientização em Freire, é importante considerar a autocrítica feita pelo autor a respeito do uso inadequado do conceito por ele mesmo:

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dela decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. (...)

Creio que algumas observações podem ser feitas a partir destas reflexões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço de, em *Educação como prática da liberdade*, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava obviamente em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tomado estes polos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação. (FREIRE, 1994, p. 103 apud GADOTTI E ROMÃO, 2012, p. 53).

É a partir do conhecimento da realidade, que acreditamos que todos profissionais de educação devam buscar ser conscientes de seu papel de agente transformador. Mas restam ainda algumas indagações com as quais se pretende caminhar ao longo da dissertação: Será que os docentes têm essa consciência? São libertos das ideologias existentes em nossas sociedades, que imobilizam nossas atitudes, nos transformando em objetos e não sujeitos capazes de se inserir na sociedade e transforma-la? Usam a educação para as relações étnicas raciais como uma ferramenta de libertação?

Passamos, agora, a apresentar o lugar histórico do negro do Brasil e, especialmente na educação brasileira.

CAPÍTULO II

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO NEGRO (A) NO BRASIL.

2.1. O LUGAR DO NEGRO (A) NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO.

Todas as vezes que se inicia uma reflexão sobre as questões da pessoa negra na sociedade atual, seja ela em qualquer segmento, é fundamental pensar o seu passado, pois na História, como em outras ciências sociais, os dilemas do presente contribuem para a compreensão do passado. O passado quando aparece, serve para denunciar e confirmar aquilo que o presente nos comunica tão vivamente (BLOCH, 1965).

Desta maneira, entendemos que nesse capítulo seja necessário contextualizar o lugar do negro (a) no Brasil ao longo da história. No Brasil, a história do negro (a) tem início com as primeiras incursões de tráfico negreiras para fins de escravidão. O tráfico de escravos, no Atlântico, trouxe cerca de quatro milhões de Africanos para o Brasil desde o início do século XVI até meados do século XIX. Portugal foi o País que realizou o tráfico de escravo para o Atlântico durante mais tempo, e o Brasil foi à região dominante de importação nesse período, antes de 1700 (KLEIN, 2002).

Uma história que não significou passividade nem apatia, mas sim, luta e organização, pois, diante dos limites impostos ao africano escravizado, os esforços na luta pela liberdade manifestavam coragem e a indignação diante da escravidão e não a passividade.

Neste momento, cabe a nós recorrermos a Klein (2002) para que possamos compreender como eram as condições dos navios negreiros e de que forma homens livres eram transportados para o Brasil:

Os navios também eram embarcações relativamente pequenas dentro dos padrões atuais. Enquanto os navios de carga, que traziam açúcar da América para Europa, tinham em média, 400 toneladas, muitos desses navios negreiros tinham a metade do tamanho. O tamanho do navio parecia ser ideal para os padrões de comércio costeiro, seguidos por muitos dos europeus e por causas dos limitadores ancorados na costa africana. Para aumentar a velocidade, os navios negreiros de todas as nações europeias foram, depois das armadas de guerra, as primeiras embarcações comerciais a adotarem um casco revestido de cobre (Klein, 2002, p.103).

Sobre as condições em que esses homens livres eram transportados, o autor nos revela que:

Todos os navios negreiros carregavam seus escravos da mesma maneira, forneciam-lhes o mesmo alimento e os mesmos serviços. Depois de 1.800, todos os escravos eram inoculados contra varíola antes de deixar à costa africana. Todos os navios carregavam o dobro de água prevista para ser consumida na duração média da viagem, e todos alimentavam seus escravos com mingau de milho, peixe, carne e óleo de palmeira e produtos cítricos, para evitar o escorbuto. Boa parte da alimentação dada aos escravos era adquirida de fazendeiros africanos, para ser usada na viagem, e toda água era conseguida na África ou nas ilhas africanas, especialmente em Fernando Po (Klein, 2002,p.103)

Durante o período da escravidão, foram trazidos da África para a América cerca de 9.500.000 negros e destes trinta e oito por cento foram trazidos para o Brasil (IANNI, 1998). A escravidão está intimamente ligada à colonização brasileira. A partir de meados do século XVI começa a intenção do governo português de introduzir no Brasil o escravo negro africano, o trabalho anteriormente já vinha sendo desenvolvido com a escravização dos índios (LUNA, 1976).

Faz-se necessário lembrar que a utilização do negro como escravo no Brasil não se deu apenas pelo trabalho braçal. A pluralidade cultural das etnias e nações africanas aqui presente fez com que o Brasil recebesse importante contribuição na cultura, nas tradições da língua entre outras. E mesmo com essas contribuições, o processo de desumanização e de trabalho forçado da população negra seguia em curso, levando homens e mulheres a desenvolverem algumas estratégias de resistência: abortos, evitando que seus filhos tivessem o mesmo destino de servidão e dando prejuízos para seus proprietários; o suicídio, como forma de colocar fim a opressão e de vingança contra o senhor, deixando de ser mercadoria; empreendiam fugas e com isso as formações de quilombos, os assassinatos dos senhores pelos escravos, entre outras formas (SILVA, 1995).

Analisando essas estratégias de resistência de homens e mulheres, que uma vez livres foram capturados e transformados em mercadoria com a única função de servir, podemos compreender por que esses homens e mulheres preferiam morrer a seguir nesse estado de servidão, pois assim como nos mostra Rocha (1992):

A maior infelicidade, a que pode chegar à criatura racional neste mundo, é a da escravidão; pois com ela lhe vêm adjuntas

todas aquelas misérias, e todos aqueles incômodos, que são contrários e repugnantes à natureza, e condição do homem, porque sendo este pouco menos que o anjo, pela escravidão tanto desce, que fica sendo pouco mais, do que o bruto; sendo vivo, pela escravidão se julga morto; sendo livre, pela escravidão fica sujeito; e nascendo para dominar, e possuir, pela escravidão fica possuído, e dominado.

Trabalha o escravo sem descanso, lida sem sossego e fatiga-se sem lucro, sendo o seu sustento o mais vil, o seu vestido o mais grosseiro, e o seu repouso sobre alguma tábua dura, quando não é sobre a mesma terra. No serviço o quer seu senhor ligeiro como o cervo, robusto como o boi, e sofrido como o jumento; para lhe ver os acenos o quer lince, para lhe ouvir as vozes o quer sátiro; e para lhe penetrar os pensamentos o quer águia. Tudo isto, e muito mais quer que seja o triste escravo; mas que ao mesmo passo, em que for tudo para ele, para si seja sempre nada; nada para o descanso, tudo para o trabalho; e do trabalho, nada para os misteres, e uso próprio, tudo para os lucros, e interesse alheio (ROCHA 1992,p.4).

Nenhum ser humano em condições de liberdade deseja viver o estado de servidão.

Pois como bem observamos os pensadores da época:

O estado mais infeliz, a que pode chegar uma criatura racional, é o do cativo; porque com o cativo lhe vêm como em compêndio às desgraças, as misérias, os vilipêndios e as pensões mais repugnantes e inimigas da natureza (BENCI, J, 1977, p.213-214).

Havia também, mesmo que limitada e nem um pouco fácil, a possibilidade da compra da liberdade. Mas o grande problema dessa solução, entretanto, era o preço da carta de alforria, quase sempre muito cara. Os homens livres, agora escravizados recorriam muitas das vezes às irmandades religiosas – associações comunitárias de leigos, normalmente sediadas em igrejas construídas para esses fins; e suas ajudas não se limitavam a questão financeira. Atuavam como promotora de caridade, auxiliando os famintos, doentes e presos, chegando até mesmo nos cuidados com os enterros de seus confrades. Além dessas atribuições, as irmandades funcionavam também como espaços para manifestações culturais, mais voltadas para as questões religiosas (QUINTÃO, 2000).

Continuando a nossa busca pela compreensão da situação do negro no Brasil, vimos que mesmo depois de conseguir sua carta de alforria, o ex-cativo passava a usufruir um pouco mais de liberdade, embora as condições gerais postas a sua vida não mudassem sensivelmente. No entanto, ainda que pequena essa mudança, já lhe abria, pelo menos em

tese, certas oportunidades. Após a alforria, era preciso, de saída, evitar o fantasma da re-escravização (PESSOA, 2007).

A escravidão começa a declinar em 1850. Com a proibição do tráfico negreiro, leis foram criadas com o intuito de suprir e extinguir a escravidão; Lei do Ventre Livre conhecida como “Lei Rio Branco”, que considerava livre todos os filhos das mulheres escravas nascidos a partir da data da Lei. A Lei dos Sexagenários, que tinha como objetivo libertar todos os negros escravos com mais de 65 anos de idade, essa Lei sofrera duras críticas já que a idade média dos escravos não passava dos quarenta anos.

Segundo Fernandes (1978), um dos fatores que contribuíram para o declínio do sistema escravista no Brasil foi a acentuada pressão da Inglaterra, que exercia grande influência nos países subdesenvolvidos, para proibir o tráfico de escravos. A Inglaterra passava, pela Revolução Industrial e buscava expandir os seus negócios, incentivando assim, a substituição da mão de obra escrava pela livre para ampliar os seus consumidores.

No entanto, após a assinatura da Lei Áurea, não houve uma orientação que ajudasse o negro (a) a integrar-se na sociedade, essa com novas regras, baseada no trabalho assalariado. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos negros libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse essa responsabilidade, de preparar o negro para esse novo regime de organização da vida de trabalho (FERNANDES, 1978).

Este cenário causou muito sofrimento na adaptação dos recém-libertos negros às novas circunstâncias para as quais foram irreversivelmente empurrados. Não havia mais lugar para os negros na sociedade brasileira, sua importância acabara com o fim da escravidão. Após a abolição, os negros formaram dois grupos distintos os denominados “negros da casa grande” e os “negros do eito”. Mesmo ambos tendo um passado de escravo, não trilharam a princípio o mesmo caminho. Os “negros do eito” que tinham sua vivência durante a escravidão na lavoura e só isso sabiam fazer, tiveram mais dificuldade de se enquadrar na sociedade com seu novo sistema de trabalho e se mantinham com ocupações temporárias; nas horas vagas viviam em bares e terrenos baldios onde compartilhavam suas desgraças. Por outro lado, os “negros da casa grande” tiveram um pouco mais de chances nessa sociedade competitiva, alguns sabiam ler e escrever e possuíam amigos brancos que os indicavam para cargos públicos, embora esses trabalhos não fossem os mesmos dedicados aos homens brancos. Nas décadas seguintes, a Abolição registrou um déficit perceptível na

cidade de São Paulo, período em que a cidade recebeu uma grande quantidade de imigrantes europeus (brancos) (FERNANDES, 1978).

Um dos fatores que contribuíram para o ingresso do imigrante europeu no Brasil foi o apoio do poder público que destinava parte da arrecadação fiscal de todo País para o financiamento da imigração.

Como podemos observar na Lei 291 (1923) criada pelo então deputado federal de Minas Gerais, Fidélis Reis, deputado este, que em sua trajetória política esteve envolvido em projetos xenófobos e racistas na Câmara dos Deputados, contrários a imigração de negros afro-americanos vindo dos Estados Unidos para o Brasil, Fontoura (2001).

Art.1. – Fica o Governo autorizado a promover e auxiliar a introdução de famílias de agricultores europeus, que desejarem transferir-se para o Brasil, como colonos.

Parágrafo único. Poderá para esse fim celebrar tratados de trabalho e comercio, oferecendo vantagens aduaneiras aos países que permitiram e facilitarem a saída de imigrantes, subvencionados ou não, pela União e pelos Estados (ANAIS, 1923, p.152).

Os homens e mulheres livres além de serem discriminados pela sua cor somaram-se à população pobre e formaram os indesejáveis da República. A constituição de 1891 celebra a igualdade jurídica a todos os brasileiros, entretanto, não dá condições para que a democracia se realize de forma ampla, fazendo com que a igualdade jurídica não signifique muita coisa para o negro (a), que continuou sofrendo a desigualdade real e cruel (FERNANDES, 1978).

2.2. NEGRO (A) E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para que possamos nos situar na discussão feita nesta pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico com o foco em trabalhos que abordam a questão racial no contexto educacional, no período final do século XX ao início do século XXI.

Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações entre brancos e negros, com a penalização dos sujeitos negros, constitui uma ação para enfrentar a desigualdade. Está no ideário da sociedade pensar que nas instituições escolares todos os atores estejam usufruindo as mesmas oportunidades. Mas

a qualidade das interações nesses espaços pode ser geradora de grandes e perigosas desigualdades que se iniciaram no período da escravidão no Brasil (CAVALLEIRO, 2001).

Ao buscarmos fontes e dados históricos que revelam e comprovam essas desigualdades nas experiências educacionais dos negros no Brasil, encontramos um número reduzido de material histórico. Segundo Romão (2005), os autores que compõem o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisarem os estudos realizados neste campo, destacaram que tais pesquisas apresentam algumas limitações, tais como: o termo educação estar sendo restrito ao sentido de escolarização da classe média; as temáticas mais enfocadas contemplam o Estado e as legislações de ensino; a falta de consideração da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro.

De acordo com Cruz (2005),

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revelam que não são os povos que não tem história, mas há os povos cujas fontes históricas ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005, P.30)

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas, encontramos inúmeras críticas e denúncias que contribuem para a falácia da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independente de sua cor. Dentre essas críticas, podemos destacar dois pontos fundamentais: a exclusão e abandono, tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Os pontos que se destacam na crítica da educação do negro no Brasil aparecem em obras que tratam, em especial, do estudo sobre as elites brasileiras tentam equacionar o problema da instrução das camadas populares (GONÇALVES, 2000).

Segundo Moacyr (1939), tal preocupação teve amplo espaço no século XIX, período em que a construção de uma nação se colocava para as elites como uma questão crucial. Sabia-se que seria impossível erigir uma nação sem que, paralelamente, se desenvolvessem estratégias que pudessem fortalecer a instrução pública nas diferentes províncias do Império.

O ingresso do negro na escola não foi pensado como garantia de igualdade, mas como forma de controle ou a “elevação moral”. Providenciavam escolas para que os filhos

dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impossível, entretanto, almejar estudos de instrução médica superior. Nessas escolas dos jesuítas, as crianças negras eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava à modelagem da moral cotidiana, do comportamento social (FERREIRA e BITTAR, 2000, p.473).

Ainda sobre essa questão, Veiga (2008) nos diz que, a presença relevante de crianças negras na escola imperial leva a refletir que, no Brasil, os debates sobre civilizar pela escola, educar para a submissão, a expansão dos saberes elementares e a estatização do ensino foram baseados em um conteúdo étnico e racial significativo. Com o objetivo de nivelar os saberes na formação dos sujeitos, foi conferida importante ênfase à homogeneização cultural, o que implicou na desqualificação das práticas culturais da população à qual se destinava a instrução pública elementar: a população de crianças negras, mestiças e pobres.

A organização da vida do negro dependia do desenvolvimento econômico e social, entretanto, as oportunidades que tinham não eram compatíveis com suas necessidades. E, por outro lado, os negros sofreram a falta de escolarização. As crianças não eram colocadas na escola por vários motivos, inclusive, com o intuito de que esses não viessem a se desapontar no futuro, quando percebessem que seus sonhos tinham limites e apostar muito alto, além de suas possibilidades reais, era perda de tempo (FERNANDES, 1978).

Neves (2005), destaca que, o negro só poderia frequentar cursos noturnos, em escolas que funcionavam duas horas no verão e três no inverno. Além disso, à população negra não era permitido cursar Direito, Engenharia ou Medicina; somente cursar escolas de aprendizagem de marinheiros, de técnicas agrícolas e de sargento do exército.

Como podemos observar nas pesquisas de Gonçalves e Silva (2000, p.136):

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas

tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente.

A cor da pele não era um impedimento legal. Não estava escrito isso na Lei, mas, em relação ao acesso e permanência na escola, estava estabelecida como distinção social no modelo escolar primário, hierarquizado e seletivo (ROMÃO, 2000).

Quando examinamos a questão das crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871, podemos observar que os pontos de abandono e exclusão se cruzam. Crianças nascidas de mulheres escravas, a partir dessa data, eram livres e deveriam ser educadas (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Fonseca (2000) nos diz que a revolta dos senhores de escravo era tão grande que ameaçava a aprovação da Lei do Ventre Livre; o que levou a um complexo processo de negociação entre parlamentares e proprietários, culminando, em setembro de 1871, na Lei nº 2.040, que isentava os senhores de qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas. Somente as crianças que fossem entregues pelo proprietário ao governo, mediante indenização em dinheiro, seriam educadas. “De certa forma, o Estado assistiu passivamente à precarização moral e educacional do referido contingente” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 137).

Ao analisarmos a situação do negro e a educação, no final do século XX, consideramos as informações de Pinto (1987), ao afirmar que a partir dos anos 70, as pesquisas sobre o tema passaram a ser mais intensas e frequentes, dando aos pesquisadores e militantes condições para exigirem urgência de modificações no setor educacional. A autora informa ainda que a preocupação com a educação da população negra aparecia de modo recorrente tanto na obra de estudiosos brancos quanto na de estudiosos negros que investigaram as relações entre raças no Brasil, o que se estendia também à produção negra militante. Entretanto, notou-se que isto aparecia de forma subsidiária, geralmente no contexto de análises mais amplas, sem privilegiar o recorte e o enfoque educacional.

Amaury de Souza (1971) trouxe a discussão sobre a mobilidade social do negro relacionada ao processo de embranquecimento, fazendo com que se iniciasse um processo de rejeição da identidade racial e de assimilação de estereótipos e atitudes negativas em relação a si mesmo.

Neste mesmo período, Hasenbalg (1987) demonstrou indignação quanto aos mecanismos de discriminação e exclusão presentes na maneira como as classes médias mantêm e defendem seus status que, no limite, recusa a criança negra e pobre. Dessa forma, essa criança seria obrigada a procurar uma escola destinada a crianças na mesma condição social, isto é, pobres ou favelados.

A maior parte dos estudos retrata a situação dos negros nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do País iniciam rápido processo de modernização (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.138):

Mudanças bruscas de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam, da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que ajudassem a se inserir na sociedade moderna.

Hasenbalg e Silva (1990) afirmam que níveis crescentes de industrialização e modernização da estrutura social não eliminam os efeitos da discriminação racial. Assim a cor da pele continua sendo utilizada como critério de seleção social e de geração de desigualdades sociais. No campo educacional a situação não é diferente.

Já na década de 80, houve algumas mudanças nos governos estaduais e federais do nosso país. Secretarias de educação passaram a contar com assessores que, entre outras coisas, buscavam interferir nos currículos escolares, nos livros didáticos etc (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Nos últimos anos, a temática relacionada às questões do negro, preconceito e educação, no âmbito acadêmico tem crescido e fomentando as discussões e buscas de caminhos para diminuir a discriminação e racismo na escola. Encontramos em Gomes (2001) uma análise importante a respeito:

No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a refeição de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se na medida em que as práticas afetavam as crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas do sujeito negro, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando possibilidade exploratória da diversidade étnico-racial e cultural. No que se refere aos currículos

escolares, chamou-se a atenção para a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. (GOMES, Apud CAVALLEIRO, 2001, p.67).

Entendemos, assim como Silva (2004) que a forma pejorativa que o negro é tratado no livro didático, acaba sendo um dos grandes responsáveis pelo auto-conceito que os alunos formarão sobre si e a realidade que os cerca.

O discurso de que vivemos, no Brasil, uma democracia racial, é enfatizado na escola, mas já passou da hora da desconstrução desse mito; muitos autores vêm trabalhando nesse sentido (Paulo Silva, 2005; Cavalleiro, 2001; Munanga, 2006).

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2006, p.89).

2.3. EDUCAÇÃO E A LEI 10.639/03

Após a queda do regime militar, em 1985, o Brasil tentou em um curto espaço de tempo restabelecer o jogo de luta de classes, relacionando com os novos movimentos sociais. Com isso o Movimento Negro teve mais espaço nas discussões e decisões políticas. Nesse período, a população negra obteve algumas conquistas. A atualização legal feita através da promulgação da Constituição de 1988, com a lei de preconceito de raça ou cor (nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989). Fry e Maggie (2005, p. 304) destacam que na Constituição de 1988, “as palavras ‘raça’ e ‘racismo’ aparecem três vezes, cada uma delas no sentido de repudiar ‘raça’ como crítico de distinção”. É necessário citá-las:

- O inciso IV do artigo 3 reza que entre os objetivos fundamentais da República está a promoção do “bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”;
- O inciso VIII do artigo 4 afirma que a República rege-se, nas suas relações internacionais, pelo “repúdio ao terrorismo e ao racismo”

- O inciso XLII do artigo 5 define a prática do racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”

Já no âmbito simbólico, os principais marcos foram a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, e a instituição de Zumbi, como herói nacional, em 1995. O Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, foi instituído oficialmente pela lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011; a data faz referência à morte de Zumbi, o então líder do Quilombo dos Palmares.

Especificamente na área da educação básica, a lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, é um dos exemplos de legislações que preveem certa reparação aos danos sofridos pela população negra na história do Brasil. A promulgação da alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03 foi realizada em um momento importante para o Brasil e constituiu um ato carregado de simbolismo; em primeiro lugar por tratar-se de um o país que havia acabado de eleger o primeiro Presidente da República de origem operária e uma liderança com muita identificação com os movimentos populares. E, depois, porque essa Lei foi uma das primeiras medidas do governo empossado, não só por responder os compromissos com as lideranças do movimento social negro, mas por uma pressão das fortes discussões que se ampliavam sobre as políticas de ações afirmativas, logo após a conferência Mundial em Durban, em 2001.

É importante destacarmos, que a promulgação de leis, como a referida acima, que tratam desta questão acaba por reconhecer a falsidade da ideia de que a sociedade brasileira é caracterizada por uma democracia étnica (PARANÁ, 2005).

Peter Fry (2005) nos lembra que, o Brasil se encontrava numa rede de relações internacionais contrárias à antiga ideologia brasileira de camuflar a raça e ignorá-la na distribuição de justiça e os bens do Estado. Ideologia que acabara introjetando no ideário da sociedade brasileira o mito da democracia racial. Segundo Jessé Souza (1997), o mito da democracia racial, não pode ser visto apenas como uma mentira, pois se trata da expressão de um desejo real em meio à experiência de viver num lugar chamado Brasil.

Não podemos esquecer que, em 10 de março de 2008, foi proclamada a Lei nº 11.45.645 que alterou a LDB e a LEI nº 10.639, incluindo a obrigatoriedade do estudo da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história cultura afro-brasileira e indígena. § 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. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

Acreditamos que com a promulgação da Lei citada acima, buscou-se resignificar o olhar sobre a África, os africanos e valorizar a cultura Afro-brasileira tirando o olhar carregado desse caldo cultural do nosso país:

Um novo olhar sobre a África e os africanos na Diáspora e as populações afro-brasileiras. É esse olhar que, desnudado do preconceito, poderá trazer para a formação de docentes e para a Educação de massas no Brasil a oportunidade de um grande passo na compreensão da diversidade e da multiplicidade. Compreensão essa que poderá significar, como desejamos, a chegada a novos tempos, de concórdia, convivência harmoniosa, estabilidade e paz entre todos os grupos e comunidades responsáveis pela construção de uma grande nação brasileira (LOPES, 2007, p. 5).

Porém, a palavra da Lei obrigando a inclusão da cultura Africana e Afro-brasileira, por si só, não conscientiza. É fundamental que as práticas, os valores e as informações que são veiculadas no âmbito escolar sejam resignificadas e que se desvendem as práticas de discriminação e de intolerância presentes neste contexto que podem gerar violências entre alunos e entre alunos e educadores (MUNANGA, 2005).

Para Candau (2003) a escola sempre teve dificuldade em lidar com pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. Abrir espaços para a diversidade, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio a ser vencido pela educação contemporânea.

Segundo Cavalleiro (2005) a escola e seus agentes têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a

juventude negra, e essa omissão não contribui em nada para a conscientização do jovem negro em idade escolar, gerando nesses estudantes inclusive a negação de sua identidade.

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático [...] que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo lhe prejuízo à sua vida cotidiana (MUNANGA, 2005, p. 120).

O fator psicológico é outro fator fundamental da identidade. Mas neste caso, devemos perguntar-nos se existe um temperamento do negro diferente do temperamento do branco que podemos considerar como característica de sua identidade. Tal diferença, se comprovada, deveria ser explicada a partir notadamente do condicionamento histórico do negro dentro da estrutura sociopolítica assimétrica, e também de acordo com suas estruturas sociais comunitárias, e não com bases nas diferenças biológicas, como pensaram os racialistas e racistas ocidentais (MUNANGA, 2012).

É essencial ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro (a), para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro. O outro fator constitutivo na construção dessa identidade é a cultura, contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas. É por isso que a Lei Federal 10.639/3 exige que a cultura negra no Brasil seja ensinada na Escola brasileira de maneira positiva e que esse ensinamento possa oferecer subsídios de qualidade capazes de auxiliar no processo de sua identidade.

Os negros brasileiros foram apartados de sua cultura mãe, de seu universo cultural, religioso, linguístico. É quase um europeu. Muitos negros brasileiros são desenraizados. A lei 10.639/03 é um passo institucional muito importante. É preciso voltar ao ponto de origem, reconstituir a trajetória do negro brasileiro e não podemos ensinar somente a História da Europa, mas também a História da África. Os livros didáticos de História apenas descrevem a condição do negro nesse lado do Atlântico. Ao revermos os conceitos, um novo paradigma se estabelece. O aluno por meio do ensino de História da África saberá que tem raízes em um continente chamado África, um conjunto de ressignificações pessoais o levará a

uma reconstrução de sua identidade e valorização da diversidade cultural (JESUS, 2012, p.51).

Assim como o Sociólogo Samuel Jesus (2012), acreditamos que esse é o papel da escola que se baseia em uma educação progressista, entendida por Paulo Freire (2006) como uma prática pedagógica reflexiva e transformadora, buscando contribuir no processo de transformação social. Entendemos que os reflexos da escravidão não foram de todos dissipados. A introdução da disciplina História da África na matriz curricular é peça importante nesse processo. Nesse esforço, a escola é um espaço privilegiado para discussões, estudos, reflexões e difusão dos princípios da diversidade por meio de atividades extracurriculares, acesso a exposições, reprodução de filmes sobre o tema. Tudo isso pode fazer com que o jovem se conscientize e dispense seus preconceitos e adquira o respeito à diversidade.

2.4. CONCEITOS: NEGRO, RAÇA, RACISMO E RACISMO À BRASILEIRA.

2.4.1. Negro e raça.

Antes de nos aprofundarmos nas discussões sobre o racismo no Brasil, acreditamos ser necessário entender um pouco mais a questão do significado histórico-cultural de algumas palavras. O campo semântico ligado às palavras negro e raça parece nos colocar diante de muitas dúvidas conceituais. Encontramos mais dificuldades se lembrarmos de que ao nos inserirmos no debate sobre a questão étnico racial em sua concretização no Brasil, teríamos que acrescentar alguns termos; raça, relações étnico raciais, racismo, racismo à brasileira, entre outros.

Se buscarmos no dicionário Aurélio o significado da palavra “negro”, encontraremos as seguintes definições: sombrio, trigueiro, triste, infeliz, fúnebre, aflito. Ao pesquisarmos a respeito da palavra “negra” constatamos que a mesma era originalmente utilizada para se referir à cor de pele escura de alguns povos, geralmente aqueles de maior contato com os africanos. Eram os povos europeus que, depois das conquistas do século XVI, mais utilizavam essa expressão. A cor negra dos africanos que viviam na dita África Negra (Parte do continente africano situada ao sul do deserto do Saara) era a que mais chamava atenção dos conquistadores, e daí que surge a primeira fonte de sentimento negativo, ou preconceito, pois no simbolismo das cores, no ocidente cristão, o negro

significava a derrota, a morte, o pecado, enquanto o branco significava o sucesso, a pureza e a sabedoria (GUIMARÃES, 2008).

Segundo Tinhorão (1988), quando o contato com povos negros se torna permanente, o europeu sente a necessidade de construir uma designação genérica que reflita mais que a situação geográfica, ou seja, quando se estabelece relações sociais entre povos, parte dos europeus tinha repulsa pelos povos “de cor”, que se afastavam dos padrões estéticos e dos valores de sua civilização. Essa repulsa era estendida a todos os povos “de cor”, ou seja, os negros. Em Portugal, até o século XV, empregava-se invariavelmente o termo “negro” para designar, de forma genérica, todos os tipos raciais de pele morena com quem os portugueses se relacionavam.

Essa dubiedade só iria desaparecer quando, como resultado de um longo processo de observação, o povo passou a denominar o tipo de negro de pele mais escura com o nome da cor que por comparação lhe correspondia na linguagem comum, ou seja, a preta. (...) “O termo negro continuaria a constituir, oficialmente, o de pele, a partir do amorenado ou pardo até aos tons mais fechados, mas, para o povo em geral, o negro mais caracteristicamente africano passaria sempre a ser preto” (TINHORÃO, 1988, p.77).

Outra maneira de explicar a subordinação de alguns povos a outros é a doutrina judaico-cristã. A partir da passagem da bíblia da maldição de Cã, filósofos como São Jerônimo ou Santo Agostinho pretenderam explicar essa subordinação. A respeito dessa passagem, nos diz Munanga (2000):

A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação religiosa da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo de Gêneses, o patriarca Noé, depois de conduzir muito tempo a sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, Noé deitou-se numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura, fez junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não lisonjeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a serem escravizados pelos filhos de seus irmãos (Ibidem, p.24-25).

Seguindo nessa mesma esteira de raciocínio, Jordan (1968) nos diz que:

O mais surpreendente é não existir uma base textual específica para utilizar a maldição como explicação da negrura – o que era especificamente judaico e não cristão. Os escritos dos grandes pais da igreja como São Jerônimo e Santo Agostino referiam à maldição em conexão com a escravidão e não com os negros. Eles casualmente aceitaram a presunção de que os africanos seriam descendentes de um dos quatro filhos de Cam, suposição que se transformou em universal na cristandade a despeito de suas origens obscuras. Eles provavelmente conheciam também que o termo “cã” conotava originalmente tanto “quente”, quanto “escuro”... Em contraste, fontes contemporâneas talmúdicas e do miadrash continham sugestões como a de que “Cã foi marcada em sua carne” e que Noé dissera a Cam “sua semente será feia e escura”, e que Cam era pai “de Canaã que trouxe a maldição ao homem, de Canaã que foi amaldiçoado, de Canaã, que escureceu a face da humanidade” (GUIMARÃES, 2008, p.16 apud JORDAN, 1968, p.18).

Já no século XVIII, alguns filósofos iluministas, ao contestarem o monopólio da Igreja sobre a explicação da história humana, lançaram mão do conceito de raça existente nas ciências naturais para nomear os povos recém-descobertos. Essa compreensão da diversidade humana como raças diferentes abriu caminho para o surgimento de uma nova disciplina, denominada “história natural da humanidade”, mais tarde transformada em biologia e antropologia física. Neste momento, a cor de pele foi considerada o critério fundamental de classificação racial (JUNIOR, 2011).

Guimarães (2008) classifica essas teorias como sendo raciais ou racistas, que supunham a existência de raças humanas e procuravam explicar biologicamente as suas origens, suas capacidades e habilidades – religião, psicologia, moral, inteligência e sociabilidade. Sem grande sucesso, elas tentaram deslocar as categorias de cor já existentes, criando novos nomes, pretensamente científicos: caucasiano, em vez do branco; mongoloide, em vez de amarelo; negróide, em vez de negro. Mas no uso popular continuaram a usar o critério de cor antigo, mas nesse momento já acrescido do novo significado de raça.

Muitas pesquisas históricas são realizadas no sentido de se saber a data, o sentido e o contexto que a palavra raça foi utilizada. Neste sentido, Boulle (2003) encontra um texto escrito por François Bernier, no qual o conceito raça é usado pela primeira vez para designar a divisão dos seres humanos em espécie. Foi num artigo publicado em Paris, no *Journal des Sçawants*, em 24/4/1684. Bernier (1684, p. 360) começa seu artigo assim:

Os geógrafos até aqui dividiram a terra em países ou regiões. O que observei nos homens ao longo de minhas viagens leva-me a pensar em dividi-la de outro modo. Pois ainda que na forma exterior do corpo, e principalmente do rosto, os homens sejam quase todos diferentes uns dos outros, segundo os diferentes cantões da Terra que habitam, de tal sorte que aqueles que muito viajaram podem muitas vezes sem se enganar distinguir pelo rosto cada nação particular; eu observei ademais que há, sobretudo, quatro ou cinco espécies ou raças de homens cuja diferença pode servir como fundamento a uma nova divisão da Terra.

Para Guimarães (2008), Bernier agrupou os europeus, os norte africanos, os habitantes de Oriente Médio, os persas e iranianos e os indianos numa mesma espécie.

Bernier (1684), na continuação do seu artigo, utiliza não só da cor, mas de outras cinco características para classificar os africanos numa espécie distinta:

O que justifica classificar os africanos numa espécie distinta é: 1) Seus lábios grossos e seus narizes achatados, sendo poucos dentre eles que tem o nariz aquilino e lábios de grossura medíocre; 2) A negrura que lhes é essencial, posto que quando se transporta um negro ou uma negra da África para um país frio, seus filhos não deixam de ser negros assim como todos os seus descendentes até que eles se casem com mulheres brancas. É preciso, pois, buscar a causa de sua cor na textura peculiar de seu corpo, ou de seu sêmen, ou do sangue, o qual tem, entretanto, a mesma cor em todos os homens; 3) Sua pele é que oleosa, lisa e polida, com exceção das partes queimadas pelo sol; 4) Os seus três ou quatros fios de barba; 5) Seus cabelos que não são propriamente cabelos, mas uma espécie de lã que se assemelha ao pelo de algumas de nossas ovelhas; e, enfim os seus dentes mais brancos que o marfim mais fino, sua língua e toda a reentrância da boca com lábios tão vermelhos quanto a coral. (1684, p. 360).

Segundo Munanga (2004), o maior problema associado ao conceito de raça não está na classificação em si, mas na hierarquização, na escala de valores que foi estabelecida entre as supostas raças. Assim, os indivíduos de raça branca foram considerados superiores aos de raça negra ou amarela, em função das características físicas hereditárias, que os fariam mais bonitos, inteligentes, honestos e inventivos. Restando para a raça negra ser considerada a mais emocional, menos honesta e inteligente e, portanto, mais sujeita à escravidão e outras formas de dominação. O autor ressalta que esta classificação da humanidade em raças hierarquizadas originou uma teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou espaço no início do século XIX, ultrapassando os círculos intelectuais e acadêmicos

e se disseminando no conjunto da sociedade. Ainda sobre as teorias pseudocientíficas, é importante compreender que elas reproduzem preconceitos vulgares, buscando uma justificação para a dominação política, a exploração econômica e os sentimentos etnocentristas e classistas dos poderosos.

Na segunda metade do século XX, com os avanços da biologia molecular e da genética humana, pesquisadores contestaram a aplicação do conceito de raça à espécie humana. Mais precisamente, segundo Munanga (2004), a descoberta de que apenas 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo está implicado na transmissão da cor de pele, bem como dos olhos e dos cabelos.

No século XX, descobriu-se graças aos progressos da Genética Humana, que havia no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas. Grupos de sangue, certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, podendo configurar o que os próprios geneticistas chamaram de marcadores genéticos. O cruzamento de todos os critérios possíveis (o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. (MUNANGA, 2004, p.20).

O autor continua sua análise:

Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (2004, p. 21).

Após a descoberta da não existência de raças nos campos biológicos e científicos, alguns biólogos, segundo Guimarães (2005), se engajaram em campanhas anti-racistas, que sugeriam que a palavra raça fosse até mesmo retirada dos textos científicos e dos dicionários, devendo ser substituída pelo vocábulo população.

Podemos observar que tanto o termo negro, quanto raça, foram utilizados ao longo da história. Se a ideia de raça tão divulgada pela ciência, em outros tempos como diferenças naturais entre as pessoas, já não é mais sustentada pela própria ciência, fica a pergunta: por que utilizá-la?

Para Guimarães (2002), raça é uma categoria analítica indispensável na compreensão da discriminação corrente aos negros no Brasil. A ideia de raça tem existência apenas no universo nas relações sociais, e não na ciência. É uma categoria nativa que só pode se tornar analítica com o diálogo direto com a forma como o conceito se constrói nas relações concretas. Se a palavra raça deve continuar a ser usada é simplesmente no sentido de denunciar o racismo. Ainda que raça seja uma categoria nativa, resta fazermos o seguinte questionamento: quando ela não será mais necessária? Ao que Guimarães (2002, p.50) responde:

[...] primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para afirmação social dos grupos oprimidos.

Desta forma, acreditamos que, o fato da não existência de raças nos campos biológicos e científicos, não nos desobriga a pensar, e, portanto, a falar sobre o racismo.

2.4.2. Racismo.

Fazendo o uso novamente do dicionário Aurélio, ao buscarmos o significado da palavra “racismo” encontramos a seguinte definição: sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria (racismo antissemita dos nazistas). O racismo moderno é justamente a ideia de que as desigualdades entre os seres humanos estão fundadas na diferença biológica, isto é, na natureza e na constituição mesmas do ser humano. Sobre o significado da palavra, Munanga (2004) acredita que o racismo é uma tendência que consiste em considerar que as características

intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas e biológicas.

Discutiremos o racismo a partir do surgimento da categoria raça na modernidade, ideologia que se justificava para escravizar os povos africanos, a colonização e a afirmação do sistema capitalista. Desta forma, o racismo é entendido como uma construção ideológica, que começa a se esboçar a partir do século XVI com a sistematização de ideias e valores construídos pela civilização europeia. Neste sentido, Guimarães (1999) nos diz que:

O racismo, portanto, origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista) não pela força ou pelo poder dos conquistadores (uma justificativa política que acompanhara todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (a inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados escravizados). Esta doutrina justificava pelas diferenças raciais a desigualdade de posição social e de tratamento, a separação espacial e a desigualdade de direitos entre colonizadores e colonizados, entre conquistadores e conquistados, entre senhores e escravos e, mais tarde, entre os descendentes destes grupos incorporados num Estado nacional (p.104).

Quando buscamos em outros autores mais definições sobre o significado do racismo, encontramos em Pliakove, Delacampagne e Girard (1977) o entendimento de que o racismo é uma forma de hostilizar determinado grupo por uma suposta origem comum. Eles acreditam que o racismo se estrutura sem a observação científica, mas pela criação de fantasmas, teorias e práticas discriminatórias, com um único objetivo de afirmar a superioridade de um grupo sobre o outro.

As doutrinas racialistas produzidas na modernidade serviram de suporte para as ideologias racistas, e nesse sentido, Arendt (1989) afirma que a ideologia racista com raízes profundas no século XVIII emergiu, simultaneamente, em todos os países ocidentais durante o século XIX, e, desde o início do século XX a ideologia racista foi suporte para a ideologia das políticas imperialistas. Até o período da “corrida para África” o pensamento racista competia com muitas outras ideias livremente expressas que, dentro do ambiente de liberalismo, disputavam entre si a opinião pública. Foi apenas no final do século XIX e início do século XX que a ideologia racista conseguiu absorver todos os pensamentos

racistas que, por si só, nunca tinham sido capazes de se transformar propriamente em ideologia, porque até então eram julgados por critérios de razão política. Neste sentido, a ideologia difere da simples opinião porque se pretende detentora de uma chave de entendimento da história e “julga poder apresentar a solução do ‘enigmas do universo’ e dominar o conhecimento íntimo das leis universais ‘ocultas’ que supostamente regem a natureza do homem” (p. 60).

Arendt (1989) argumenta que de todas as ideias conflitantes do século XIX, apenas duas se sobressaíram e se transformaram em ideologias que puderam contar com o apoio dos Estados-Nações, e também com o apoio da opinião pública da época, a saber: a ideologia que interpreta a história como uma luta econômica de classes e a que interpreta a história como uma luta entre raças. Sendo assim, a questão racial passou a ser mantida e aperfeiçoada como arma política, e não apenas como doutrina teórica.

Jones (1973) afirma que o racismo é mais amplo que o preconceito racial porque não envolve apenas o preconceito individual. Podemos destacar três tipos de racismo: individual, institucional e cultural. Para o autor, o racismo individual seria o mais próximo do preconceito racial, pois está inserido do âmbito individual, mas o centro da questão para o autor é o racismo cultural, ou seja, a presença do racismo na cultura. E essa definição é explicada na história: as culturas europeias e africanas eram essencialmente diferentes, o que levou à compreensão dos europeus de que aquilo que era diferente deles era inferior. Dessa maneira, mesmo com a raça sendo entendida como categoria de hierarquização, o racismo cultural entra como um exercício de poder pela submissão de determinados grupos por outros, por meio do critério de raça. Jones (1973), ao continuar a explicar sobre as categorias de racismo, entende que se o racismo está impregnado culturalmente, ele está presente nas instituições (racismo institucional) sejam elas educacionais, legais, empregatícias, podendo ser intencional ou consequência da falta de acesso a determinados lugares sociais.

Sobre o racismo institucional, encontramos em Wieviorka (2006) a seguinte afirmação:

O racismo institucional aparece como um conjunto de mecanismos, não percebido socialmente que permite manter os negros em situação de inferioridade, sem que seja necessário que os preconceitos racistas se expressem, sem que seja necessária uma política racista para fundamentar a exclusão ou a discriminação. O sistema nessa perspectiva funciona sem atores, por si próprio. (p. 168).

2.4.3. Racismo à brasileira.

De acordo com Munanga (2004), a elite brasileira do fim do século XIX e início de século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também, e principalmente, para propor caminhos para a construção de sua nacionalidade tida como problemática por causa da diversidade racial. 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 da identidade étnica brasileira.

Para que possamos ter uma ideia de como a discussão ideológica aqui no Brasil ganhou força, vale destacar alguns intelectuais que travavam um debate nacional para saber como transformar a nossa pluralidade de raças e mesclas, culturas e valores civilizatórios tão diferentes, identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e em um só povo. Eram eles: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre entre outros. Todos, salvo algumas exceções, eram influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX, acreditando na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço (MUNANGA, 2004).

Silvio Romero (1975, apud Guimarães, 2008) questiona se a população brasileira, oriunda do cruzamento entre três raças (branca, negra e indígena), poderia fornecer ao país uma identidade própria. E se o processo que resultaria em uma dissolução da diversidade racial e cultural iria se constituir pela predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não brancos. E ainda completa dizendo que o Brasil será uma nação de mulatos. Desta forma, para o autor, a mestiçagem representa uma fase transitória e intermediária que nos levaria a uma nação predominantemente branca.

Guimarães (2008), ao tratar dos embates intelectuais a respeito de como o Brasil se tornaria uma nação única, nos leva aos pensadores das elites localizados em Salvador e Recife, e nos traz o temor de Nina Rodrigues ao ver desenvolver no sul uma nação branca, enquanto a mestiçagem campeava no Norte.

Para Nina (1957), apud Guimarães (2008), os efeitos da mestiçagem em termos de conduta e temperamento produziriam um homem sem valor, que não serviria nem para o modo de viver da raça superior nem para o da raça inferior. O autor afirma ainda que as

raças cruzadas estão totalmente degradadas e essa degradação era responsabilidade dos colonizadores portugueses, gente da pior espécie, proveniente de um povo atrasado da civilização europeia. Chegou a propor uma espécie de apartheid, com a institucionalização e a legislação da diferença. “Posso iludir-me, mas estou profundamente convencido de que a adoção de um código único para todos da República foi um erro grave que atentou grandemente contra os princípios mais elementares da fisiologia humana” e continua: Pela acentuada diferença de sua climatização, pela conformação e aspecto físico do País, pela diversidade étnica da sua população, já tão pronunciada e que ameaça acentuar-se ainda, o Brasil deve ser dividido, para os efeitos da legislação penal, pelo menos nas suas quatro grandes divisões regionais.

No pensamento de Euclides Cunha (1938, apud Guimarães, 2008), o mestiço resultado da união entre raças, era quase sempre um desequilibrado e um decaído, não possuía energia física dos ascendentes selvagens e não tinha atitude intelectual dos ancestrais superiores. De acordo com o autor, o Brasil jamais poderia ser considerado uma nação, pois é etnologicamente indefinido por falta de tradições nacionais uniformes (Munanga, 2004).

A respeito dos embates realizados por estes pensadores brasileiros, Leite (1969) nos diz que:

Todos os ensaístas brasileiros da época, entre os quais Silvio Romero e Euclides da Cunha, aderiram ao conceito de raças superiores e inferiores. Em ambos, o racismo foi mitigado pela ideia de miscigenação: em Silvio Romero, haveria branqueamento da população, salvando-se da degeneração; em Euclides da Cunha, o mestiço do interior do Norte já estaria se constituindo em raça e, futuramente, seria capaz de desenvolvimento mental. Em ambos não seria errado falar em preconceito, principalmente contra o negro, mais nítido, talvez, em Euclides, pois este, ao falar no seu mestiço privilegiado do Sertão, considerava-o resultante de um cruzamento do branco com o índio, e não com o negro localizado no litoral (1969, p.215).

Podemos observar que no Brasil o racismo se difundiu não apenas nas práticas sociais, mas nos discursos, e dessa maneira se desenvolveu de uma forma particular, porque o Estado nunca o legitimou (GUIMARÃES, 1999).

Hasenbang (1979) aponta que o conceito de democracia racial é uma ideologia produzida por intelectuais das elites dominantes brancas, destinadas a socializar a população

brasileira de brancos e não brancos como iguais, evitando, assim, um conflito racial no Brasil:

Num certo sentido, a sociedade brasileira criou o melhor dos dois mundos. Ao mesmo tempo em que mantém a estrutura de privilégio branco e a subordinação não branca, evita a construção da raça como princípio de identidade coletiva e ação política. A eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na ausência de conflito racial aberto e na desmobilização política dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados, sem necessidade de recorrer a um alto grau de coerção. (1979 p.246).

Assim, podemos pensar que o mito da democracia racial fala de uma cordialidade que até existe, mas é superficial e se restringe à ponta do iceberg, como explica Munanga (2002 p. 9):

O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. Práticas essas que podem ser analisadas e explicadas pelas ferramentas teórico-metodológicas das ciências sociais, que geralmente, exploram os aspectos e significados sociológicos, antropológicos e políticos, numa abordagem estrutural e/ou diacrônica. Na parte submersa do iceberg correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas.

É justamente essa falta de conflito direto que parece alimentar a ideia central do mito da democracia racial. Munanga (1996) afirma que um dos motivos para o racismo silenciado atual é a tendência brasileira de esconder seus atos discriminatórios. A discriminação é praticada sem alarde, tanto por parte de quem a comete, quanto pela vítima.

Nesse sentido, Guimarães (1999) aponta cinco pontos fundamentais para entender quais os mecanismos e instituições sociais que permitem o funcionamento do racismo de atitudes no Brasil. As explicações para as desigualdades sociais, que até então eram justificadas pelo conceito de raças inferiores e superiores, transformadas e substituídas pela teoria das culturas superiores e culturas inferiores, permanecendo a hierarquização entre a civilização branca e europeia sobre as civilizações africanas e negras. A noção de cor e a aparência física, no imaginário da população brasileira, substituíram oficialmente as raças,

ou seja, a cor da pele no Brasil é colocada e atrelada à imagem de raça produzida pela ciência moderna. Dentro dessa lógica, quanto mais escura a cor da pele de um indivíduo, mais perto da ideia de raça negra estereotipada e estagnada pelo racismo moderno ele está localizado, e quanto mais perto da cor de pele branca mais status ele ganha.

O terceiro ponto fundamental, na visão de Guimarães (1999), é de que as relações raciais brasileiras promovem uma desigualdade informal perante a lei, pois “o mesmo fenômeno de estereotipia negativa dos traços somáticos negros fundamenta o mecanismo de ‘suspeição policial’, que torna os negros as vítimas preferenciais do arbítrio dos policiais e dos guardas de segurança nas ruas, nos transportes coletivos, em lojas de departamento, bancos e supermercados”. Outro ponto destacado pelo autor é de que o racismo brasileiro sempre foi negado, com a alegação de que o preconceito era ligado à classe.

A situação da pobreza e mesmo de indigência em que se encontra grande parte da população brasileira constitui, em si mesma, um mecanismo de inferiorização individual e conduz a formas de dependência e subordinação pessoal que, por si só, seriam suficientes para explicar certas condutas discriminatórias. De modo que tais condutas podem ser observadas em relação a não negros, tal fato ajuda ainda mais a dissimular o racismo, do ponto de vista das ações individuais. O mesmo argumento pode ser utilizado para explicar o caráter de classe da inação dos governos e das instituições com respeito às desigualdades raciais (GUIMARÃES, 1999).

Atualmente, pesquisas apontam uma nova forma de racismo, chamada de racismo sutil. O discurso social de tolerância, atrelado a várias ações no mundo todo, impede a manifestação aberta do racismo, é aí que o discurso politicamente correto ganha força. Os pesquisadores Venturi e Bokany (2005) estudaram expressões de discriminações raciais e apresentaram 12 questões com referência ao preconceito, por meio de uma escala que foi aplicada no Brasil em 1995 e reaplicada em 2003. As expressões foram classificadas como: preconceito forte, médio, leve e não manifestação de preconceito. Os pesquisadores notaram que houve uma queda nas manifestações de preconceito forte como o preconceito médio (na comparação da primeira com a segunda pesquisa). No entanto, a queda na manifestação do preconceito racial é analisada da seguinte maneira pelos autores: as questões que envolvem o negro no Brasil estão em maior evidência, tanto na mídia, quanto nas decisões do Estado, com a inclusão do tema Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E

entendem que ainda que não se garanta que as pessoas se tornaram menos preconceituosas, o fato delas não terem manifestado preconceito é uma vitória, pois significa que “(...) se há um cerco social contrário à manifestação, o preconceito se reproduzirá em menor escala.” (VENTURI; BOKANY, 2005, p.20).

Atualmente o racismo contra os negros não é mais claramente assumido como no começo do século passado, mas não deixou de existir. Conforme observamos na pesquisa de Venturi e Bokany (2005) embora hoje exista a sutileza na discriminação, não podemos deixar de destacar que ainda existe o racismo de forma direta e violenta, e que as duas situações nos revelam que somos uma sociedade que carregamos um rescaldo histórico de escravidão muito forte, onde o preconceito racial se encontra arraigado.

De acordo com Munanga (1996), o caminho para a superação do racismo no Brasil é, em primeiro lugar, o reconhecimento de que ele existe, para, então, possibilitar uma luta contra as práticas discriminatórias que passam pela representação institucional dos discriminados. Sem essa “confissão” de existência do racismo fica ainda mais difícil a luta pelos direitos: vai se lutar contra o quê, se o problema não existe?

CAPITULO III

3. EDUCAÇÃO FÍSICA.

3.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Acreditamos que a Educação física no Brasil não pode ser entendida senão por meio de sua história, através dos incessantes movimentos de transformação no contexto social, político, econômico e cultural em que se desenvolveu a própria sociedade brasileira. Desejo, nesta parte do texto, estimular um olhar diferenciado para o tratamento que o corpo negro teve no projeto de modernização do Brasil no início do século XX, pois o controle familiar por parte dos higienistas tinha como objetivo “tentar criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante” (COSTA, 1983, p.213).

Para isso, é necessário que façamos uma análise do percurso da educação física brasileira, cujo recorte será feito entre o final do século XIX e início do século XX, período em que a educação física estabeleceu forte relação com as políticas e ideologias de embranquecimento, ajudando a consolidar práticas eugênicas, confundindo-se em muitos momentos com as instituições médicas e militares. Tais instituições, em diferentes momentos, definem o caminho da educação física, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social.

Assim como nos conta Castellani (1998):

A história de Educação Física no Brasil se confunde em muito de seus momentos com a dos militares. A criação da escola Militar pela Carta Regia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contra mestre de Ginástica da escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado em todo país (1988, p. 34).

A educação física na visão de Castellani (1998), desde o século XIX, foi entendida como um elementantíssimo para formar um indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável no processo de urbanização no país que estava saindo de uma condição de colônia portuguesa. Entretanto, esse pensamento que levou por associar a Educação Física á educação do físico, á saúde corporal, tem influência da medicina, baseada em uma ideologia social de índole higiênica, comprometeram-se a ditar à sociedade, através da instrução familiar.

Sobre o excesso de poder destinado aos médicos, Foucault nos revela que:

O excesso de poder de que se beneficia o médico, comprova, desde o século XVIII, esta interpretação do que é político e médico na higiene (...). O médico torna-se o grande conselheiro e o grande perito, senão na arte de governar, pelo menos na de observar, corrigir, melhorar o corpo social e mantê-lo em um permanente estado de saúde (FOUCAULT, 1985, apud CASTELLANI, 1998, p.41).

Nesse sentido, é importante sabermos que os conceitos médicos contribuíram para veicular, entre outras coisas, a saúde vinculada ao corpo biológico, corpo a-histórico, não determinado pelas condições sociais que o demarcam. Assim uma Educação física construída torna-se a-histórica, pois:

Na medida em que as multiplicidades das determinações que marcam o corpo dizem respeito à forma pela qual o homem se relaciona com o meio físico e com os outros homens, e ainda às formas assumidas historicamente por essas relações, o corpo investido socialmente. É através das normas elaboradas na vida coletiva que o corpo se dimensiona e adquire o significado por referência à especialidade da estrutura social (...) o corpo é disposto na sociedade antes de tudo como agente do trabalho, o que remete à ideia de que ele adquire seu significado na estrutura histórica da produção: significado que se expressa na quantidade de corpos “socialmente necessários”, no modo pelo qual serão utilizados, nos padrões de ação física e cultural a que deverão ajustar-se (DONNANGELO & PEREIRA, 1979, apud, SOARES, 2007, p. 50-51).

No contexto da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, o lugar da educação no Brasil republicano era central, pois ao pensamento da época, a ordem e o progresso liberal apenas seriam alcançados a partir de uma mudança moral e

comportamental, que adequassem a população a um novo papel: o de cidadão trabalhador (Mercadante, 2015). Neste sentido, Nagle (1976) aponta que a educação escolar brasileira tinha a missão de transmitir o nacionalismo e fomentar a capacidade produtiva da nação, deste modo a escola tinha o dever de controlar os “degenerados” da República, assunto que receberia reforços com os médicos higienistas, que ganhariam espaços nos campos da Saúde e da educação nos anos 1870, momento em que o discurso sanitarista tomou conta da intelectualidade brasileira.

O projeto da elite política e intelectual da época era transformar o Brasil em uma grande nação, formada por uma raça forte e sadia [...]. A meta da nova ordem social era aumentar demograficamente o número de pessoas sadias e convencidas de que o trabalho não era aviltante, e neste sentido, não caberia só ao escravo realizá-lo, tal como se pensava no Brasil-Colônia. O lema do capitalismo, que se consolidava em solo brasileiro, era que o trabalho “dignificaria o homem”, traria bem-estar material ao indivíduo e progresso para a Nação. (BOARINI, 2012:27).

Segundo Soares (2007), a Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles observou a preferência pelas leis, hierarquia e disciplina. Do liberalismo, ela se apropriou de suas “regras” usando da ideologia dos esportes modernos, dando-lhe aparência de serem “universais”, sendo assim com o seu próprio esforço a pessoa poderia ganhar tanto no esporte quanto na vida. Do positivismo, absorveu a concepção do homem puramente biológico e orgânico.

Negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos eram considerados a “classe perigosa” e a partir de então se transformavam, nas palavras de Nina Rodrigues em “objetos de sciencia” (prefácio a Rodrigues, 1933/88). “Era a partir da ciência que se reconheciam as diferenças e se determinavam as inferioridades” (SCHWAREZ, 1994:28). Segundo Ventura (1988), teorias do evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o social-darwinismo, começavam a se difundir a partir dos anos 70, tendo como horizonte de referência o debate sobre os fundamentos de uma cultura nacional em oposição aos legados metropolitanos a origem colonial.

É nesse sentido que o tema racial, apesar de suas implicações negativas, transforma-se em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Mas a adoção dessas teorias não poderia ser imediata nesse contexto. De um lado, esses modelos pareciam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez -

com o final da escravidão – começavam a ser publicamente colocadas em questão. De outro lado, porém, devido à sua interpretação pessimista da mestiçagem, tais teorias acabavam por inviabilizar um projeto nacional que começara a montar. (SCHWARTZ, 1993:18).

É justamente nessa contradição, que se acha a saída original encontrada por esses homens de ciência, transformar o tema racial em uma tese legítima para viabilizar um projeto nacional de desenvolvimento.

Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematizassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a ideia de que a humanidade era uma. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso. (SCHWARTZ, 1993:18).

Faz-se necessário, nesse ponto da reflexão, definirmos o conceito de eugenia – *eu*: boa; *genus*: geração - que encontramos em Schwartz (1993), descrito como criação do filólogo inglês Francis Galton, em 1883, para designar a ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana. Assim, o movimento higienista encontrou na eugenia a solução para o problema da mestiçagem. Tratava-se “de fazer uma nova racionalidade científica para os abarrotados centros urbanos, implementar projetos de cunho eugênico que pretendiam eliminar a doença, separar a loucura e a pobreza” (Ibidem, p.14).

A escola, por tal motivo, tornou-se, rapidamente a instituição responsável pela organização da sociedade brasileira. Segundo Costa (1983), ela desenvolveu uma política de medicalização e limpeza da população; avidamente, lançou mão de vários costumes, tais como: lavar as mãos, escovar os dentes, tomar banho, dentre outros, com o único propósito, de criar novos hábitos na sociedade, incorporando dessa forma o ideal da eugenia.

Nessa esteira, buscando a eficiência da missão educacional em conformidade com os avanços higienistas, a Educação Física, pode ditar normas do “comportamento saudável” e, através dele, inculcar valores de urbanidade, racismo, superioridade masculina, entre outros (SOARES, 2007),

A partir do ano de 1800, vão surgindo na Europa, em diferentes regiões, formas distintas de encarar os exercícios físicos. Essas “formas” receberão o nome de “métodos ginásticos” ou (escolas) e correspondem aos quatro países que deram origem às primeiras sistematizações sobre a ginástica nas sociedades burguesas: Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra (que teve um caráter muito particular, desenvolvendo de modo mais acentuado o esporte). Essas mesmas sistematizações serão transplantadas para outros países fora do controle europeu (2007, p.51-52).

É fundamental ressaltarmos que a Educação Física teve sua importância reconhecida, justamente porque respondia aos interesses da elite brasileira e da classe médica, que a utilizou enquanto procedimentos e recursos para prevenir e evitar doenças, em um período em que culminavam ações contra a circulação dos corpos negros libertos, dando início, a partir de então, novas políticas sobre o corpo: a separação entre meninos/meninas, negros/brancos, feios/bonitos. Como podemos observar na promulgação do decreto-lei nº 2.072 de 8 de março de 1940, que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude, no seu Artigo 4º :

A EDUCAÇÃO FÍSICA a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e apta para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia.

§ Único – Buscará ainda a EDUCAÇÃO FÍSICA, dar às crianças e aos jovens, os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade, a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem estar e o prolongamento da vida (...) (LENK, 1943, apud CASTELALNI, 1998, p.91).

Segundo Costa (1983):

A escravidão colocava à higiene alguns problemas específicos. A tática médica de controle dos indivíduos pressupunha a existência de um “cidadão perfeito, livre, e trabalhador” para que a articulação necessária entre o sujeito do contrato social e o sujeito da disciplina pudesse concluir-se (p.121).

Portanto, o que é preciso ressaltar neste projeto burguês é o fato de que, não bastava controlar racionalmente a saúde, mas também, e principalmente, tornava-se necessário controlar a moral das classes subalternas, conter e domesticar a irracionalidade

das paixões populares, modificar o seu modo de vida, a sua residência, e principalmente seus cuidados com o corpo (Soares, 2007). Nesse cenário, o africano e seu descendente escravizado, apesar de ser uma presença indispensável na organização da família branca, não se beneficiaram dessas políticas, devido a sua condição, titularidade na época, como “animal útil ao patrimônio e à propriedade”. Assim, segundo Costa (1983), o escravo que já vivia em uma situação limite, precária e insalubre, passa à condição de animal nocivo à saúde, pois 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 rebeldia familiar. Escravos, mendigos, loucos, vagabundos, capoeiras, servirão para serem modelos de anti-norma, casos limites da infração higiênica. A eles vão ser dedicadas outras políticas médicas. Deste modo, ao negro foram negadas condições mínimas de sobrevivência, lembrando que esse século foi marcado pelas febres, infecções e epidemias.

Soares (2007) nos diz que para possibilitar de modo mais eficiente sua “política familiar” e através dela, desenvolver “ações pedagógicas”, os higienistas se valeram muito da Educação Física. Como podemos observar em Octavio Ianni (1988, p. 27-28):

De maneira a produzir e reproduzir ou criar e recriar, o escravo e o senhor, a mais-valia-absoluta, a cultura do senhor (da casa grande), a cultura do escravo (da senzala), as técnicas de controle, repressão e tortura, as doutrinas jurídicas, religiosas ou de cunho darwinista sobre as desigualdades raciais e outros elementos.

A Educação Física fez parte de um projeto burguês de civilidade esboçada para o Brasil, idealizada e realizada pelos médicos higienistas, com base nos fundamentos das ciências biológicas. Com um foco sempre nas crianças, como vimos ao longo do texto à exigência da sua obrigatoriedade desde os primeiros anos de escolarização, desejando que os alunos fossem capazes de gerar saúde em si mesmo, com a prática de exercícios físicos, disciplinar os gestos desde cedo e, em nome da saúde, introduzir no ideário da sociedade o pensamento de que o futuro na nação dependia da disciplina física individual. Vale ressaltar a importância que Rui Barbosa e Fernando de Azevedo tiveram nesse processo de construção de uma identidade da Educação Física, pois ambos não pouparam páginas em seus escritos sobre o caráter “científico” a ela emprestado pelos médicos higienistas (SOARES, 2007).

Diante do exposto, a construção histórica da Educação Física no Brasil, traz que os métodos francês e sueco de ginástica, difundidos no país, foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado. Juntamente com a esportivização, que abraçava a ideia de superioridade branca, apoiada na imagem helênica corporal mitologicamente ambicionada. "Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco" (MATTOS, 2007, p. 11).

3.2. REVISÃO DE LITERATURA.

Nesta revisão da literatura, escolhemos analisar Teses e Dissertações publicadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que relacionavam com os seguintes termos "Corpo negro" "Identidade negra" "Educação física" "Formação Docente". Fizemos um recorte temporal de treze anos (2003 a 2016), tendo em vista que no ano de 2003 o presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva assinou a LEI 10.639/03, alterada pela LEI 11.645/08, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Após a etapa de levantamento das Teses e Dissertações nos banco de dados (CAPES) a partir do cruzamento dos termos mencionados acima, encontramos 102 Teses e Dissertações relacionadas à questão negra e educação. Entretanto, após a leitura dos resumos dos trabalhos, identificamos (13), que supostamente se relacionam com o nosso objeto de pesquisa. Segue abaixo o quadro de caracterização desses (13) trabalhos.

Título	Autor (es)	Ano	Palavras - chave	Instituição
A identidade de meninas negras: O mundo do faz de conta	Roseli Figueiredo Martins	2006	Identidade; Menina negra; Educação.	Universidade Estadual Paulista, Campus: Presidente Prudente. (Dissertação)
Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra	Luciane Simões Abreu	2009	Lei 10.639/03; Preconceito racial; Discriminação; Práticas Pedagógicas; Estudante negra,	Universidade Estadual Paulista, Campus: Marília. (Dissertação)

			Identidade.	
A Lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais: um estudo de caso.	Davi S. Fernandes Martins	2010	Lei 10.639; Cotidiano escolar; Relações étnico-raciais.	Universidade Estadual Paulista, Campus: Rio Claro. (Dissertação)
Criança negra e educação: Um estudo etnográfico na escola.	Letícia P. Melo Sarzedas	2007	Criança negra; Escola. Racismo; Antirracismo.	Universidade Estadual Paulista, Campus: Assis. (Dissertação)
O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar	Marzo Vargas Santos	2007	Estudante Negro; Educação Física Escolar; Relações étnico-raciais.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Dissertação)
A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física.	Ivanilde Guedes Mattos	2007	Educação Física; Corpos Negros; Padrão de Beleza; Identificação; Representação	Universidade do Estado da Bahia. (Dissertação)
Cultura de movimento e identidade: A Educação Física na contemporaneidade	Emerson Luís Velozo	2009	Contemporaneidade; Cultura de movimento; Identidade; Práticas Corporais; Educação Física.	Universidade Estadual de Campinas. (Tese)
O ensino da temática racial: Formação e prática docentes na educação escolar.	Valéria P. Souza Palu	2011	Formação docente; Ensino; Relações etnicorraciais	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Dissertação)
Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural.	Antônio C. Lins Rodrigues	2013	Multiculturalismo Crítico; Estudos Culturais; Educação Física Escolar; Insurgência Muticultural.	Universidade de São Paulo (Tese)
O ensino da história e cultura afro-brasileira e a Educação Física: Um estudo sobre o currículo vivido em Santo André	Leila Maria Oliveira	2012	Identidade Positiva; Educação Física; LEI 10.639/03	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Dissertação)

A formação inicial do professor de Educação Física: Um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes	Esther V. Brum Souza	2012	Formação de Professores; Saberes Docentes, Educação Física.	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Dissertação)
“Aqui tem racismo!”; Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negra na escola.	Caroline F. Jango Feitosa	2012	Identidade; Racismo; Educação	Universidade Federal de Campinas (Dissertação)
A escolarização de crianças negras paulistanas (1920-1940)	Marcia Luzia Pires de Araújo	2013	Negro e Educação; Racismo;	Faculdade de educação da Universidade de São Paulo.

Tabela 2 – Caracterização das pesquisas estudadas

Martins (2006), em sua dissertação discutiu o conceito de fantasia, vinculado ao desejo incorporado por grande parte dos habitantes de um país, uma espécie de “faz de conta”, afirmando que o racismo e a discriminação não existem quando, na verdade há. Esse “faz de conta” é vivido por adultos e crianças, e a autora procura observar mais de perto como meninas negras se inserem neste mundo de fantasias e, a partir delas e por meio delas, constroem sua identidade.

Foi realizada uma pesquisa com meninas que estavam cursando a 4ª série do Ensino Fundamental, em escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo. A autora levantou a hipótese de que “meninas negras teriam dificuldades para aceitação dos traços estéticos de seu corpo que as identificariam como negras (cabelos, tom de pele ou cor) e que isso se relaciona diretamente a um padrão feminino construído como o mais bonito e o mais aceitável com os quais não se identificam, por natureza” (p. 4). A autora começou a sua dissertação descrevendo o conceito de identidade, apoiando-se na definição que Castells oferece as bases para a construção de identidades coletivas: identidades legitimadoras, de resistência e de projeto. A autora também utilizou as considerações de Stuart Hall, no que tange aos conflitos inerentes ao uso do termo “identidade” e à busca por uma identidade, nos tempos atuais.

Martins (2006), ao discutir identidade, mostra que a identidade legitimadora que se encontra no Brasil, é parte do mito da democracia racial, no qual três raças formadoras da nação convivem de maneira harmoniosa, não havendo preconceito e discriminação. “Contudo, no mesmo momento em que se afirma essa identidade nacional mestiça, constroem-se teorias capazes de mostrar como haveria uma diferença racial que hierarquizaria os tipos diferentes” (p. 9). No seu trabalho empírico, a autora buscou compreender se as meninas negras incorporam ou rejeitam os ditames da identidade legitimadora ou cultura hegemônica e como, por meio de sua ação, construíram suas identidades. Buscou também investigar como esse ideal de branqueamento do negro se faria presente e até que ponto as meninas fantasiavam ser diferentes do que são para atingirem esse ideal.

Em suas considerações finais, Martins (2006) observou que as meninas oscilam muito entre o aceitar-se como são e o desejo de adquirirem alguns atributos muito valorizados em nossa cultura (principalmente o tipo de cabelo). Por outro lado, a autora percebeu que algumas meninas conseguiram sobrepujar o desejo de embranquecer e estão se aceitando como são. A pesquisa nos revela que as crianças não são simples receptáculos do mundo adulto. “Elas são influenciadas por eles, mas têm a sua própria forma de interpretar tudo que as cerca” (p. 115). E destaca a importância da valorização da cultura negra, na busca da construção de um novo projeto de identidade, que leve a sociedade como um todo a respeitar a conformação física de cada pessoa.

Abreu (2009), seguindo nessa esteira, discutindo a temática da identidade da criança negra, com um olhar mais atento para as meninas, realiza uma pesquisa que teve como objetivo investigar como está sendo aplicada a obrigatoriedade da inclusão, no ensino fundamental e médio, a partir de temáticas que visem construir uma nova imagem da população negra, investigando se, ao concluir os quatro anos de estudo no ensino fundamental, os estudantes apresentam-se abertos à diversidade étnica ou revelam, em suas práticas, preconceito racial e atitudes discriminatórias; além disso, procura verificar se a escola contribui, de modo positivo, nesse processo e, finalmente, como está sendo construída a identidade das estudantes negras, já que a falta de confiança em si e sentimentos de inferioridade contribuem para dificultar a inserção social.

O trabalho foi realizado numa escola pública da cidade de Marília, no estado de São Paulo, a escola Professor Isaltino de Almeida, que se localiza no bairro Aeroporto, um

bairro de classe média, junto a professores e alunos do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. A autora utilizou o método qualitativo para sua pesquisa empírica, empregando entrevistas não estruturadas, questionários que serviram de roteiro para conversas informais, além da observação em salas de aula. Os referenciais teóricos que serviram de base para as análises na referida pesquisa foram formados pelos seguintes autores: Kabengele Munanga (1996, 1999, 2003), que discute políticas afirmativas e o conceito de democracia pluriétnica e pluricultural; Eliane Cavalleiro (2001), que analisa as manifestações do preconceito na escola; Gislene Aparecida dos Santos (2002), que reconstrói a construção do racismo no pensamento ocidental; Neusa Santos Souza (2001), que analisa o impacto do preconceito sobre a subjetividade da mulher negra; Nilma Lino Gomes (2005), que estuda a prática educativa dos professores; Florestan Fernandes (1972), que produziu na segunda metade do século passado análises fundamentais sobre a situação socioeconômica do negro na época e sobre as manifestações do preconceito racial na sociedade brasileira; Rosângela P. Brito (1997), que analisa a tripla discriminação que incide sobre a mulher negra; e Oracy Nogueira (1985), que descreve as particularidades do preconceito racial brasileiro.

Em suas considerações finais Abreu (2009) reflete sobre as práticas pedagógicas, a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP003/03 e sobre os efeitos da lei na escola e sua relação com o estabelecimento de uma educação antirracista, criadora de relações abertas à pluralidade cultural e étnica, que possibilitem a construção de uma identidade negra afirmativa.

Martins (2010), em sua dissertação, tem como objetivo investigar o impacto da obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira no cotidiano escolar e analisar as implicações desta inserção nas relações étnico-raciais estabelecidas no âmbito escolar. Utilizando uma das suas referências para discussão desse tema a obra de Oliveira (2005), o autor nos releva que a escola de modo geral silencia sobre as questões étnicas, como indica a literatura especializada, fato esse que contribui para a marginalização de toda uma população pela cor da pele e descendência afro-brasileira. Embora, nem sempre de forma explícita, a escola reproduz preconceitos e práticas racistas, que se caracterizam, principalmente, pelo silenciamento no trato das questões étnico-culturais, tendo como suporte o livro didático. Como objetivos específicos deste trabalho, Martins (2010) destaca a necessidade de “Compreender o cotidiano escolar no contexto da obrigatoriedade da lei 10.639; Compreender a influência que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras tem no cotidiano escolar; Analisar o significado e verificar o entendimento dos educadores e dos

educandos sobre a inserção da Cultura e História Afro-Brasileiras no currículo das escolas; Analisar as implicações desta inserção nas relações étnico-raciais que são estabelecidas no âmbito escolar” (p. 7).

Neste trabalho, os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, observação direta, análise de documentos e grupos focais, o que vem a caracterizar o estudo como de natureza qualitativa. Na parte final da pesquisa, a autora destaca que “na inclusão da Lei 10.639, cabe à escola a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, com intuito de superar a desigualdade étnica e racial presente na educação. E a prática dessa lei não é uma questão apenas de saber mais conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras, é também, uma questão de sensibilizar a atitude, de tocar no sentimento, nas categorias de interpretação e promover a reflexão sobre a emancipação da vida dos alunos e educadores” (p. 100).

Sarzedas (2007) traz em sua dissertação que um olhar para as relações raciais no Brasil é imprescindível e tem por objetivo conhecer a visão que a escola, a família, as crianças e a própria criança negra tem em *ser negra*. A autora afirma que “a escola, como um espaço da vida cotidiana, está permeada por conceitos e pré-conceitos, podendo tornar-se um espaço de manutenção do racismo” (p. 4). A pesquisa seguiu como orientação teórica a Psicologia Sócio Histórica, e foram realizadas observações livres, registradas em um diário de campo, segundo uma metodologia etnográfica, tendo por foco uma turma de 1ª. série do Ensino Fundamental de uma escola pública da Cidade de Londrina, estado do Paraná. A pesquisa compreendeu, também, um levantamento das principais leis que respaldam o antirracismo no Brasil, tendo por foco a educação.

A pesquisadora acredita que uma luta antirracista deve contemplar não somente a instauração de leis, refletir sobre de que forma a subjetividade está se constituindo num espaço cercado pelo discurso a-histórico, não crítico, racista e discriminatório.

Nessa esteira de leis e ações afirmativas referentes às questões étnico-raciais, a dissertação de Santos (2007), realizada com estudantes negros da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, teve como objetivo identificar e compreender como esses estudantes negros se constituem nas interações sociais e como essas construções históricas, referentes à situação do negro no contexto sociocultural brasileiro e na instituição escolar, se manifestam na cultura estudantil e na educação física escolar.

A pesquisa teve um enfoque qualitativo, caracterizado como uma etnografia educativa. Os procedimentos para obtenção das informações foram: análise de documentos, observação participante, diário de campo, grupos de discussão e entrevista semiestruturada. Em suas considerações o autor nos diz que “a educação física na escola é uma prática social, e tem relação com o significado que os sujeitos, com ela envolvidos, outorgam” (p. 4). Acreditando que as diferentes culturas da escola podem dar sentidos distintos para as ações, rituais e códigos que serão interpretados pelos “atores” envolvidos com os elementos dessa cultura, o que, invariavelmente, acaba levando os estudantes negros a uma percepção de certa naturalização de uma posição social de inferioridade.

Na dissertação de Mattos (2007), foi realizada uma investigação com um grupo de estudantes da escola pública, na qual o foco da pesquisa se dá na relação do ensino da Educação Física e a corporeidade negra. Para entender como o corpo negro vem sendo tratado na escola atual, a autora procurou na história da Educação Física identificar como se deram os processos disciplinares sobre esse corpo. Em sua pesquisa, a autora mostrou que desde o seu surgimento no Brasil, no início do século XIX, a Educação Física esteve comprometida com o poder dominante, inicialmente com a finalidade de higienização dos corpos. Partindo da premissa de que a Educação Física sempre esteve ligada aos interesses de três instituições políticas e ideológicas: medicina, a instituição militar e o esporte, todas diretamente ligadas com a discriminação do corpo negro, seja pela eugenia, seja pelo controle e pelo estereótipo. A autora buscou, ainda, saber “qual o papel do ensino da Educação Física na construção de uma identificação corporal dos estudantes adolescentes negros, e quem são e o que pensam esses sujeitos e como determinadas marcas históricas se fazem presentes na autoimagem corporal desses adolescentes” (p. 10).

Sua dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, a autora aborda o histórico da Educação Física e como se deu seu surgimento enquanto disciplina pedagógica no Brasil no século XIX: “este capítulo retrata como os discursos higienistas presentes no período do final da escravidão vieram a consolidar formas de racismo e de dominação sobre os corpos negros” (p.11). No segundo capítulo, Mattos (2007) procura entrar no universo do desenvolvimento psicocorporal dos adolescentes, suas expectativas e seus desejos, entendendo que “fazem parte desse universo as representações construídas sobre o corpo desses sujeitos” (p.11). No terceiro capítulo, a pesquisadora traz à cena as informações, os dados sistematizados e o resultado da investigação feita no campo, enfim uma leitura mais aproximada do objeto, visto que contou com um envolvimento efetivo dos

estudantes: “analiso as informações empíricas, no sentido de mapear as identificações e as representações corporais dos jovens negros, a partir das suas percepções/representações em relação à autoimagem, ao padrão corporal branco e à importância da Educação Física para uma identificação corporal positiva” (p. 12). No quarto e último capítulo, buscou identificar a percepção dos professores de Educação Física sobre essas representações corporais, construindo uma análise sobre as concepções pedagógicas desses professores que atuam nas escolas selecionadas e interpretando como pensam a corporeidade negra onde estudantes negros são a maioria.

A dissertação aponta para um desconhecimento por parte dos professores sobre as especificidades da cultura negra que envolve os estudantes negros, cuja maioria provém de escolas públicas, o que leva os estudantes ao distanciamento da disciplina. Neste sentido, a autora nos mostra “o distanciamento dos professores da cultura negra que envolve os estudantes pesquisados e como esta situação pode ser transformada a partir de uma perspectiva intercultural de educação” (p.12). É nesse contexto que Mattos (2007) faz a seguinte sugestão:

Sugiro que a Educação Física nas escolas seja uma disciplina que trate com sensibilidade o que os estudantes têm de mais subjetivo, que é o seu corpo; o corpo de cada um é uma história e, com ele, o estudante se identifica se reconhece e cresce. Portanto, é imperioso que o professor de Educação Física detenha uma formação onde haja o ponto de equilíbrio para o reconhecimento da diferença (p.132-133).

Durante essa revisão, tentamos encontrar alguns estudos que relacionassem a construção de identidade com as práticas corporais na sociedade contemporânea, e encontramos na tese de Velozo (2009), uma pesquisa que buscou compreender a dinâmica das relações identitárias relacionadas às práticas corporais na sociedade atual. Velozo (2009) entende por práticas corporais os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas e as danças, entre outras atividades que envolvem o corpo, e procurou interpretar a lógica destes elementos da cultura de movimento, tendo como pano de fundo a reflexão sobre a contemporaneidade. Nas palavras do autor, o estudo teve por objetivo “compreender como as identidades relativas às práticas corporais são afetadas pelas transformações culturais decorrentes de processos como a mundialização da cultura, ou seja, como os vínculos que se dão em escala global influenciam os contextos locais” (p. 9). Outro objetivo que Velozo buscou interpretar foi como ocorre o processo de mediação pedagógica das identidades referentes às práticas

corporais nas aulas de Educação Física e no espaço escolar. O autor entende que “as identidades culturais são, antes de tudo, construções simbólicas. Isso permite compreender que a escola, por ser um espaço de mediação simbólica, produz leituras, interpretações, consensos e contrapontos sobre os outros agentes de legitimação cultural que modelam as nossas identidades, como é o caso do mercado e da mídia” (p. 11).

A pesquisa foi realizada a partir de observações etnográficas de aulas de Educação Física em uma escola do Ensino Básico e Secundário na cidade de Lisboa, Portugal. A experiência etnográfica nas aulas de Educação Física remeteu a discussão para temas relacionados às práticas corporais, como Jogos Tradicionais, Esporte Moderno, Futebol, Eurocopa e Skate. Em suas considerações finais, o autor destaca que a construção dos vínculos indenitários relacionados à cultura de movimento é atravessada por elementos como tradição e modernidade, local e global/mundial, numa época em que diversos agentes, como a escola, o Estado, o mercado e os meios de comunicação reivindicam o direito de atribuir sentido às vidas individuais e coletivas: “fica para a Educação Física, o desafio de levar em frente um projeto pedagógico que, em meio à complexidade de elementos que atuam na formação das identidades contemporâneas, possa dar conta das possíveis contradições do nosso tempo” (p. 162).

Palu (2011), em sua dissertação de mestrado, versa sobre as trajetórias de formação, concepções e práticas de professoras, com ênfase no estudo dos modos como constituíram e expressam seus conhecimentos e experiências frente à temática racial. A autora apresenta e analisa alguns relatos de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I, formadas em Pedagogia e que participaram do programa *São Paulo: Educando pela diferença para igualdade*. Dentre seus objetivos, destacamos os principais, que são: apresentar e analisar as narrativas sobre trajetórias de formação escolares e não escolares, em face da temática racial e seu ensino; verificar as concepções de “raça”, “racismo”, “preconceito” e “discriminação” e suas possíveis associações com as ideias de “diferença” e “desigualdade étnico-racial”; apresentar e analisar os relatos sobre atuais práticas escolares no ensino da temática racial.

Para a interpretação dos dados, previram-se ações de levantamento, organização e análise de vários tipos de dados, produzidos a partir do trabalho com bases documentais diversas: 1) seleção dos questionários, respondidos pelas professoras, em 2005, quando participaram do programa de formação; 2) apresentação, em forma de tabelas, de análises

indicativas do perfil socioprofissional das mesmas; 3) execução e análise de entrevistas semiestruturadas, ocorridas em 2010, com seis professoras; 4) comparação e análise de dados recolhidos da associação livre de palavras daquelas que foram participantes do curso e, dentre elas, novamente com as entrevistadas. Foram buscados nos relatos de vivências escolares e não escolares que pudessem propiciar pistas de sua intersecção com as concepções e práticas das professoras, no tratamento das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Sua pesquisa foi pautada nos pressupostos teórico-metodológicos de caráter descritivo-qualitativo, que, na visão da autora, mostraram-se em consonância à abordagem sócio histórica e cultural dos estudos da linguagem de Bakhtin (1990) e dos referenciais teóricos de Chartier (1990) e Certeau (2002). A investigação se definiu pelas características de uma abordagem qualitativo-descritiva e etnográfica, em que se baseou para traçar os caminhos e procedimentos a serem seguidos. A construção e análise dos dados indicaram que as relações sociais que compuseram as trajetórias de formação das docentes são permeadas pela prática de racismo, preconceito e discriminação, tanto no interior de suas famílias quanto em escolas ou em demais espaços de sociabilidade. Observando os resultados alcançados com a pesquisa, é possível destacar: “apesar de a maioria não expressar um significativo (re) conhecimento das perspectivas teóricas e críticas das ciências que estudam o ensino da temática racial, as docentes mencionaram várias questões de ordem social, cultural e política implicadas no problema; demonstraram ter constituído suas primeiras sensibilizações e apreensões quanto aos seus modos de se relacionar em face de situações de preconceito e discriminação racial, a partir de sua participação no Curso *Educando*. Os professores reivindicaram políticas de formação que possam lhe oferecer oportunidade de obter maiores conhecimentos e informações sobre a temática; acusaram que não existem muitos cursos de formação continuada relacionada a essa temática e se mostraram dispostos, no momento das discussões referente às temática raciais, em identificar aquilo que consideram avanços, em suas práticas de ensino.

Para finalizar, a autora destaca que “este trabalho ofereceu pistas para a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores, em que seja dada a devida importância às necessárias redefinições quanto: a) às formas de organização do sistema escolar; e b) àquilo que se espera em relação ao saber-fazer dos docentes que são formados para atuar com alunos das séries iniciais; c) à elaboração de

princípios organizativos mais claros, para orientar a ação docente em cada nível de ensino; d) às políticas de formação de professores, em cada nível e modalidade de ensino” (p. 8).

Encontramos na tese de Rodrigues (2013) uma pesquisa que examinou a presença do racismo dentro de uma escola pública no estado de São Paulo. Como objetivo geral, “propôs-se investigar quais os mecanismos estruturantes da negação da presença de corpos e suas culturas distantes do referencial branco na escola, caracterizando, por conseguinte o racismo” (p. 13). O autor lançou mão dos seguintes referenciais para sua análise crítica: para análise dos fenômenos culturais, Hall (1997, 2000, 2006) e Silva (1996, 2000, 2004, 2008, 2010); e para o multiculturalismo crítico, as ideias de McLaren (2000). Para tratar do racismo, utilizou os escritos de Munanga (2000, 2005, 2008), Telles (2003) e Carone e Bento (2007). A metodologia utilizada para a análise de dados foi a hermenêutica crítica, pois o autor utilizou da sua possibilidade de aprofundamento na interpretação dos textos aprendidos no contextos pesquisados.

O pesquisador constatou que, na recorrência do racismo, dispositivos de invisibilização de certos corpos e culturas nas séries iniciais do Ensino Fundamental são invisibilizados. E destacou outros resultados: o entendimento por partes dos professores e equipe gestora da falta de necessidade de ações equitativas para os alunos negros; o entendimento de que não se devem levantar discussões que dizem respeito ao comportamento racistas, pois essa atitude só estimularia ainda mais o fenômeno; a convicção de que a superação do racismo depende unicamente da vontade dos alunos. O autor chama a atenção para o multiculturalismo crítico como possibilidade insurgente tanto na desconstrução das hierarquias discentes vigentes na escola, quanto na contemplação das diferenças e dos diferentes.

A tese da professora Márcia Araújo (2013), aponta a necessidade de problematizar os trabalhos que tendem a generalizar as relações escolares da escola paulista nas primeiras décadas do século XX, e partindo da hipótese que os negros, obstante às limitações, frequentaram os grupos escolares nesse período, a tese pretendeu discutir a escolarização de crianças negras na cidade de São Paulo, no período que compreende os anos de 1920-1940. A pesquisa revelou que a inserção de crianças negras foi na ordem de aproximadamente, 10%. E essa presença era por conta da intenção dos reformadores paulistas em “disciplinar” os diferentes grupos étnico-raciais que perfaziam o universo escolar.

Oliveira (2012), em sua pesquisa de dissertação, teve como objetivo avaliar a implantação das diretrizes previstas pela Lei nº 10.639/03 no currículo vivido da Educação Física escolar. Professora de Educação Física e militante do Movimento Negro, a pesquisadora levantou a seguinte questão: “como estão sendo contempladas as diretrizes previstas pela Lei nº 10.639/03 no currículo vivido da educação física escolar?” (p. 17). Para responder esta interrogativa, a autora teve com objetivo principal avaliar como estão sendo implementadas tais diretrizes. A pesquisa está organizada em quatro capítulos, o primeiro tratando das questões do racismo no sistema de ensino e das políticas de ações afirmativas vigentes para o combate do mesmo no sistema de ensino. No segundo capítulo, a autora aborda a Lei aqui referida no currículo estadual paulista para a disciplina de educação física. No terceiro a pesquisadora nos mostra quais os caminhos metodológicos que vai seguir, sendo uma abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturada.

A discussão dos resultados encontrados se dá no quarto capítulo, onde também se busca a partir do banco de dados da Capes trabalhos que discutam a lei nº 10.639/03. Sobre os resultados, a autora destaca que: “os resultados do estudo apontam para pouca abordagem do tema por partes dos professores de educação física, a ausência de material didático-pedagógico apropriado, o déficit na formação docente, necessária para a compreensão da profundidade e importância desse tipo de aprendizagem e a falta de estratégia para organizar a temática dentro do currículo vivido, até mesmo pela resistência pura e simples de alguns setores, seja no âmbito escolar e/ou governamental” (p. 9).

Souza (2012), em sua dissertação, teve como objetivo geral analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do Projeto Pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física. Para tanto, teve como ponto de partida as diretrizes de formação do professor da educação básica (BRASIL, 2001, 2002) e partiu do pressuposto de que essas diretrizes exigem não só uma nova mentalidade como uma nova organização didático-curricular.

Como objetivos específicos, o autor nos propõe: identificar o corpo de conhecimento e as práticas profissionais que fundamentam a formação do professor; apontar o modelo de formação escolhido no âmbito da adequação ou reestruturação curricular e; investigar o perfil profissional que emerge do currículo e dos saberes e práticas profissionais do currículo. A sua metodologia, seguiu para uma pesquisa qualitativa, tendo como

paradigma o construtivismo social e como técnicas: fonte documental, questionário, entrevista, análise de conteúdo.

Entre os resultados, Souza (2012) identificou que os saberes docentes perpassam a formação em questão, com o predomínio do saber disciplinar em relação ao saber experiencial e demais saberes, dando margem, ainda, para um currículo disciplinar, apesar do esforço em caminhar na direção interdisciplinar; as competências, por sua vez, foram entendidas como mais associadas à ação, tomada de decisão e mobilização de estratégias e conteúdos de ensino; analisando o perfil profissional observou-se o delineamento de um perfil que remete à docência com destaque no seu vínculo com a escola; da fala dos estudantes constatou-se uma falta de entendimento no funcionamento do Projeto Integrador que, deste modo, não vem cumprindo o seu papel e objetivo.

Quanto aos modelos de formação em alternância consideramos que há apenas nuances dos modelos, pois o contexto de formação não privilegia essas características, mas os estudantes reivindicam mais tempo para a prática e que o estágio poderia começar mais cedo. E nas suas considerações finais observou que “configura-se na formação em Educação Física da IES um currículo que abarca saberes, competências e atividades que apenas remetem aos modelos de formação em alternância, porém a pedagogia da alternância não é estabelecida” (p. 5). Portanto, identificou “o predomínio do saber disciplinar e este remete a uma formação de cunho mais teórico, fazendo emergir o que denominamos de currículo híbrido ou um currículo Acadêmico-Profissional, com preponderância do modelo acadêmico” (p. 5).

Neste sentido, o trabalho teve como ponto de partida as diretrizes de formação do professor da educação básica (BRASIL, 2001, 2002) e parte do pressuposto de que essas diretrizes exigem não só uma nova mentalidade como uma nova organização didático-curricular. Embora haja esta compreensão também se considera que uma mudança curricular exige uma alteração não só no âmbito das mentalidades e discursos como pressupõe uma revisão de seus referenciais na prática profissional. Entretanto, uma formação pautada na pedagogia da alternância deveria nos conduzir ao Modelo Profissional em que tem a escola como *locus* da formação, bem como os saberes práticos e as competências passam a ser a referência de base para a formação profissional.

Encontramos na dissertação de Feitosa (2012) uma investigação a respeito das representações sociais que a criança negra tem acerca da escola, e também uma

compreensão da construção de sua identidade e sua integração no espaço escolar. Buscando uma problematização, a temática racial na educação, a pesquisa destaca no primeiro momento a estruturação das relações raciais no Brasil com o intuito de expor os mitos e ideais fundantes do preconceito racial brasileiro. Na segunda parte da pesquisa, Feitosa (2012) realizou uma discussão acerca da construção da identidade negra, para que possamos conhecer a temática racial. Neste mesmo capítulo a autora, levanta algumas discussões sobre a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, com o objetivo de apontar as relações possíveis da teoria para compreensão da temática racial.

A pesquisadora utilizou como metodológica da pesquisa uma ficha de pesquisa composta por cinco etapas reciprocamente complementares. Na primeira etapa os questionamentos foram voltados para a representação de si, do professor e da localização das crianças na sala de aula. A segunda etapa abarcou a percepção e integração das crianças no espaço extra sala de aula e suas expectativas acerca da escola. Na terceira etapa, questionou as crianças sobre quais elementos eram bons e quais eram ruins na escola, já na quarta etapa questionou as mesmas sobre as situações boas e ruins que elas vivenciaram neste espaço. E, por fim, na quinta etapa levantou questionamentos acerca de sua cor e sobre sua autoimagem. Participaram da pesquisa 58 estudantes dos três últimos anos do Ensino Fundamental I, de escolas municipais localizadas na Região Metropolitana de Campinas, sendo que 31 meninos e 27 meninas, de 7 a 13 anos de idade, todos pertencentes ao segmento racial negro.

O estudo aponta que as crianças negras tendem, em sua maioria, anegar sua condição racial e a se aproximar dos padrões brancos mais aceitos socialmente, influenciando negativamente sua identidade, uma vez que buscam modelos impostos socialmente que jamais serão alcançados. Em suas considerações finais a autora nos diz que “a escola e os profissionais da educação têm respeitado muito pouco ou nada a valorização da diferença e a promoção da igualdade racial na escola, porém as crianças ainda têm uma representação positivada de elementos escolares de um modo geral e da professora em especial, mesmo reconhecendo os pontos negativos dos mesmos” (p. 11).

No decorrer deste trabalho de revisão da literatura, encontramos pesquisas que utilizaram metodologia de cunho qualitativo, nas quais foram empregados entrevista semiestruturadas. O estudo aqui apresentado foi um exercício teórico, que nos ajudará a dar continuidade a nossa pesquisa. Entendemos que o presente estudo pode ser importante no

fomento das discussões relacionadas às questões étnicas raciais, como também poderá ajudar-nos a pensar em estratégias pedagógicas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção de identidade negra dos estudantes e de como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre os diferentes “atores” presente no ambiente escolar.

CAPÍTULO IV

4. PERCEPÇÃO DOCENTE DO CORPO E IDENTIDADE.

4.1. FORMAÇÃO DOCENTE.

A formação de professores tem sido uma preocupação constante do campo da educação. Das universidades a escola de educação básica existe uma preocupação tanto na formação inicial quanto na continuada. Mas será que apenas o investimento nessa área é o suficiente? Gomes (2003) nos leva a refletir sobre esse assunto, quando levanta alguns questionamentos:

A formação de professores, sobretudo a que visa à diversidade, deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores (ras) se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades da formação docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores (ras) gostariam de discutir ou debater no seu percurso de formação no dia-a-dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o sucesso educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (2003, p. 169).

Existem inúmeros artigos, livros e pesquisas que discutem a questão racial e sua relação com a educação. Porém deveríamos pensar o quanto desta produção teórica pode ser articulada e contribuir para o campo da formação acadêmica. Na visão de Gomes (2003) um dos primeiros caminhos a serem traçados nessa direção é o da inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação.

Vivemos em sociedades multiculturais, marcadas pela desigualdade e também pela pluralidade e o reconhecimento desse fato esta cada vez mais presente nos dias atuais. E essa é umas das razoes pelas qual não podemos mais pensar numa formação de professores assentada em uma suposta homogeneidade social. É importante pensar na relação entre

cultura e educação com o objetivo de fomentar formações que sejam capazes de preparar os docentes para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças.

Nesse sentido as professoras Ana Canen e Gisele Xavier (2005) argumentam que o modelo de professor pesquisador, como um profissional reflexivo que assume uma postura crítica sobre a sua prática pedagógica, poderá articular-se as posturas multiculturais, de forma a promover a formação do professor multiculturalmente comprometido, representando assim um possível caminho de transformação da desigualdade educacional que atinge justamente grupos culturais étnicos cujos padrões não estão contemplados nos discursos curriculares abraçados pela escola.

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. É importante compreender que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *lócus* de produção do multiculturalismo. Outro fator de preocupação é a dificuldade para penetrar na problemática do multiculturalismo devido à polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e multiplicam-se continuamente (CANDAU, 2008).

O multiculturalismo, tal como entendemos neste texto, constitui uma ruptura com a perspectiva na qual se acreditava na homogeneidade e evolução natural da humanidade. Entendemos por multiculturalismo uma abordagem que vai além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, aquela que questiona a construção das diferenças e por consequência, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes em sociedades desiguais e excludentes (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Parafraseando Candau (2008) assumimos uma abordagem intercultural que se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997). O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situada a partir de uma

agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (p. 123).

Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Para essa autora a questão da interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico outro um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade, segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2001)

De acordo com Moreira e Candau (2003), construir um currículo baseado no multiculturalismo requer dos professores novas posturas, saberes, conteúdos e estratégias de ensino, o que significa abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas. Pois quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Chegam com suas demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias.

A escola e a educação Física em particular, sempre tiveram dificuldades em lidar com a manifestação e a valorização das diferenças. Tenderam, ao longo da sua história, a silenciá-las, sentindo-se muito mais seguras e confortáveis com a homogeneização e padronização (DAOLIO, 1995).

As reflexões brevemente esboçadas acima nos levam a refletir que o campo de formação de professores deve se abrir para dialogar com outras culturas e saberes, por vezes marginalizados ao longo da história. A implementação da Lei 10.639 é uma ótima oportunidade para a introdução desse tema no campo da formação de professores, quer seja inicial ou continuada, dos estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. Parafraseando a antropóloga Nilma Gomes (2003), o desafio está lançado. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, é um dever dos educadores e educadoras e também dos responsáveis pela condução do processo de formação docente. A partir do exposto, defendemos uma formação continuada de professores, na perspectiva do multiculturalismo, normalmente definido como um campo teórico, prático e político, voltado à valorização da diversidade cultural e ao desafio aos preconceitos (CANEN; XAVIER, 2005).

4.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS.

Na última fase de realização da pesquisa, trataremos de analisar os discursos de nossos sujeitos, tendo como base a questão nuclear que vem nortear nosso trabalho. Qual a percepção, por parte dos professores que ministram a disciplina Educação Física, em turmas do Ensino Fundamental I, em escolas da rede estadual no município de São Paulo – SP, a respeito do corpo da criança negra e o processo de construção de sua identidade.

O material obtido por meio das entrevistas dos sujeitos envolvidos no universo escolar poderá revelar a maneira pela qual os professores compreendem as questões do corpo e a formação de identidade da criança negra. A seguir, apresentamos as formações discursivas organizadas com base nas categorias de análise que consideramos adequadas para nosso trabalho e que foram discutidas, previamente, do ponto de vista teórico, a partir dos autores que conosco dialogaram. Destacamos, por isso, os aspectos mais relevantes dos discursos de cada sujeito.

A. Corpo negro.

Logo no primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos uma pesquisa bibliográfica sobre o corpo negro. Fanon (2008) declara que o corpo é o homem, e o homem seu corpo, e esse corpo quando negado pelas relações da nossa vida cotidiana principalmente no que se refere às questões simbólicas, se torna presença negada, um ente que nem o homem e a mulher chegam a ser.

É nesse contexto que pretendemos analisar a percepção dos professores referente ao corpo negro. Buscamos saber se os docentes enxergam diferenças entre os alunos negros e brancos e se essas possíveis diferenças são consideradas durante a elaboração do planejamento das aulas de Educação Física. As perguntas tinham a pretensão de trazer a cena os estereótipos construídos socialmente em torno do corpo negro e de como a conhecimento do professor acerca desta questão o leva a desenvolver estratégias para o tratamento das crianças negras nas aulas de Educação Física. Destacamos que nossa intenção não é discutir a concepção pedagógica utilizada por cada professor, mas tentar compreender de que forma suas percepções influem nas representações que esses professores fazem dos estudantes negros.

Identificamos no Professor (a) 1 (P1) um olhar estritamente biológico quando se refere as crianças negras:

[...] é que os alunos negros tem menor percentual de gordura em comparação com os alunos brancos da mesma faixa etária. Os alunos são tratados de forma idêntica [...] sempre respeitando a individualidade biológica. (Professor 1).

Podemos observar que o P1, em seu discurso, corrobora com a visão de uma Educação Física associada ao físico, à saúde corporal, um corpo a-histórico. Esta visão da Educação Física segundo Castellani (1998) está presente no Brasil desde o século XIX, quando era entendida como um elementantíssimo para formar um individuo forte, saudável, indispensável no processo de urbanização do país. Uma Educação Física, idealizada e realizada pelos médicos higienistas com o foco sempre na criança desejando que os alunos fossem capazes de gerar saúde em si mesmo, com a prática de exercícios físicos.

Como já apresentamos nesta pesquisa, a criança negra não pode ser pensada apenas nos seus aspectos biológicos, pois de acordo com Fanon (2008) no mundo branco a

pessoa de cor encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal, atacada de várias maneiras ela não consegue se tornar sujeito, fica aprisionada pela cor da sua pele e como objetificação é tornado coisa buscando cada vez mais o afastamento dela mesma. Apontamos também, que esquema corporal, entendido por nós neste trabalho é um dado biológico, anatômica e fisiologicamente estabelecido. Entretanto, o homem não se conceitua como um ser exclusivamente biológico: ele é o resultado das interações entre o biológico e o cultural, entre o inato e o adquirido, é socializando no seio da cultura determinada que o ser humano partilha e interioriza um conjunto de atitudes, crenças, valores e comportamentos transmitidos de geração em geração.

Diante do contexto, Nogueira (1998) nos diz que a pessoa negra traz a marca do corpo negro preso às malhas da cultura e trava uma forte luta na tentativa de se configurar como indivíduo. Acreditamos que o professor não pode pensar apenas nos aspectos biológicos no momento da sua prática pedagógica, pois poderá acabar caindo no discurso do aluno estereotipado, como podemos observar na fala do P1.

A criança é afetada simbolicamente, por diversas intervenções sociais tais como a religião, grupo familiar, classe, cultura e todas cumprem uma função ideológica, e é aí que o racismo cria uma angústia na criança, que a faz entrar num processo de assimilação dos mitos e preconceitos sobre o povo negro e sua cultura. Para Munanga (2009) esse impacto simbólico se dá em primeiro lugar no corpo, antes mesmo de atingir a mente, a história e a cultura. “Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história” (2009, p.17). Desta forma, essa criança que está na escola e ao mesmo tempo é afetada lentamente por todos esses fatores sociais que mencionamos acima, enfrenta um doloroso processo de “ser negro (a)” que na visão de Nogueira (1998, p. 90) corresponde a:

Uma categoria incluída num código social, que se expressa dentro de um campo etno-semântico onde o significante “*cor negra*” encerra vários significados. O signo “*negro*” remete não só a posições sociais inferiores, mas também a características biológicas supostamente aquém do valor das propriedades biológicas atribuídas aos brancos. Não se trata, está claro, de significados explicitamente assumidos, mas de sentidos presentes, restos de um processo histórico ideológico que persistem numa zona de associações possíveis e que podem, a qualquer momento, emergir de forma explícita. (*grifos da autora*)

Assim, convivendo com esses fantasmas, a criança terá constantemente o desejo de recusar esse significante, pois representa tudo aquilo que ela quer negar, conseqüentemente ela estará negando a si mesma, pela negação do próprio corpo. Esse medo permanente da perda da sua imagem se dá por que dentro da sua representação imaginária se mantém a representação branca, estabelecido por esse ideal de brancura (Ibidem, 1998).

Percebemos nos discursos obtidos dos sujeitos de nossa pesquisa, que existe uma necessidade de destacar que todos os alunos recebem o mesmo tratamento nas suas aulas, e que não há diferença entre os discentes.

Na minha visão, não há nenhuma diferença entre os alunos, seja ele qual etnia for. Trato os alunos de forma igualitária, inclusive os negros. (P7).

Na minha aula todos são tratados de forma igual [...]. (P6)

[...] as diferenças se restringem apenas ao tom da pele. O tratamento é igualitário [...] (P4).

Não vejo nenhuma diferença que se refere à questão corporal. Os alunos são tratados pelo professor de modo totalmente igual. (P3).

Seguindo nesta linha de raciocínio, entendemos que em vez de opor igualdade e diferença, é preciso reconhecer a necessidade de combiná-las. O professor Antônio Flávio Pierucci, resume bem essa questão:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. “The right to be different!”, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (Pierucci, 1999, p. 7)

Segundo Gomes (2003) a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, socialização do conhecimento e da cultura, é um dos espaços onde as representações negativas sobre o corpo negro são difundidas. E por isso mesmo é nela onde estas representações podem ser superadas. Cabe ao docente entender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima da criança negra. É necessário que os professores entendam o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, para que possam enfatizar as representações positivas da cultura, história e estética negra.

Acreditamos que para que isso ocorra, é necessário um posicionamento. Exige uma construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a naturalização das diferenças, pois esta, sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Continuando nessa discussão, Gomes (2003) pontua que:

No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore. (2003, p.77).

Desta forma, entendemos que não é mais possível um discurso ingênuo por parte dos professores de que as diferenças na questão corporal não existem e que nas aulas todos são tratados de maneira igualitária. Como a disciplina pode contemplar uma identificação corporal positiva nos alunos negros, se o professor não consegue enxergar as diferenças desse corpo? É preciso ter coragem para reconhecer as diferenças étnica, estética, cultural, e a partir daí pensar em estratégias para começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada criança tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social.

B. A identidade negra.

Destacamos, no primeiro capítulo desse trabalho que, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de assuntos pertinentes ao corpo da criança negra, assim como seu processo de construção de identidade. É nesse contexto que Munanga (2010, p. 445) afirma que os afros descendentes têm dificuldades de encontrar sua identidade cultural, pois sempre esbarram no obstáculo da mestiçagem como ideário de identidade nacional.

[...] No Brasil, onde a ênfase está na marca ou na cor, combinando a miscigenação e a situação sociocultural dos indivíduos, as possibilidades de formar uma identidade coletiva que aglutina negros e mestiços, ambos discriminados e excluídos, ficam prejudicadas. [...]. O surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no País se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem [...]

No Brasil ainda temos a situação do mestiço sempre sujeita a essa ambivalência cultural e racial que a cerca, sempre baseada em critérios ideológicos.

Algumas vozes nacionais buscam atualmente reunir todas as identidades, brancos, negros, indígenas em torno da unidade “mestiça” reunindo todos os brasileiros. Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a ideia de unidade nacional não alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias. (MUNANGA, 2004, p. 16)

Nessa esteira, o objetivo desta parte da pesquisa é destacar por meio da análise de discurso, a percepção dos professores (a) a respeito da influência que a Educação Física tem no processo de formação identitária do aluno (a) negro (a).

Segundo Gomes (2003), identidade negra é uma construção social, histórica e cultural cheia de conflitos e diálogos, uma construção tensa. Implica na construção de olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem ao mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com os outros. Freire (1977) ao discutir corpo consciente, entende que o homem atua, pensa e fala sobre a realidade, que é a mediação entre ele e outros homens. E que o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a

coparticipação de outros sujeitos; “não há um “penso”, mas um “pensamos””. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. (Freire, 1977, p. 66). Deste modo, entendemos que é fundamental por parte dos professores (a) um olhar para a relação dos estudantes negros com os outros estudantes durante as aulas de Educação Física.

Neste sentido, encontramos no discurso do (a) professor (a) 5 (P5) uma preocupação na forma de como devemos tratar desse assunto.

[...] existe grandes influências, via mídia que insistem em ditar conceitos de padrão de beleza e essa influencia é algo que precisa ser refletido, discutido e repensado, tanto pelos alunos quanto pelos professores, para que não sejam meros reprodutores de opinião. (P5).

Nessa mesma linha de raciocínio, o (a) professor (a) 2 (P2) nos disse em sua entrevista que: “ A mídia mostra algumas vezes nas telenovelas pessoas negras atuando com cargos considerados inferiores [...]”.

Sabemos que se essa relação não for bem conduzida, inclusive no que se diz respeito ao discurso da mídia nas suas diversas plataformas, o estudante negro poderá sofrer muito durante o processo de construção de sua identidade. Pois quando ele tomar consciência das diferenças entre “ele” e os “outros” não irá enxergar essa diferença como algo de mais rico que há na humanidade, mas sim como um fator de desigualdade, onde suas características estão sempre inferiorizadas em relação às outras, sendo assim, desaparece tudo, sua histórias de vida, suas emoções, sofrimentos, suas potencialidades, seus sonhos, desaparecem tudo, para restar apenas uma pessoa reduzida à tonalidade de sua pele.

Podemos observar na resposta do (a) professor (a) 1 (P1), quando perguntado sobre a formação da identidade do aluno (a) negro (a) um relato sobre esse distanciamento dos estudantes negros da sua identidade.

Quando é solicitado que faça um desenho para ver se realmente compreendeu a atividade que foi desenvolvida durante o período, tendem a desenhar todos os alunos do mesmo jeito e, na maioria das vezes, todos “brancos”. (P1).

Quando nos deparamos com essa situação relatada pelo (P1) percebemos que a imposição cultural da ideologia de branqueamento, faz com que a pessoa negra tenha o mesmo inconsciente coletivo que o branco. E esse ideário uma vez introjetado na mente dessas crianças, as leva a promover transformações em seu corpo, comportamento, roupas,

corte de cabelo entre outras coisas, o que Fanon (2008) entende como uma forma de negociar com o mundo branco. Assim, o negro é branco pelo inconsciente coletivo. Ou seja, para o autor, o negro deixa de ser, perde sua identidade.

Encontramos em algumas respostas dos (a) professores (a) um entendimento que a Educação Física de fato é importante para auxiliar na construção de uma identidade positiva do aluno (a) negro (a). Entretanto esse discurso sobre a importância de se trabalhar de forma crítica em relação ao tema entra em contradição com as primeiras respostas dadas por eles na categoria que analisamos anteriormente (corpo negro), se na visão dos docentes todos são vistos como iguais e tratados da mesma forma, como desenvolver uma ação pedagógica que tenha como objetivo ressaltar as diferenças, valorizando cada uma delas e não a classificando como boas e ruins?

Nesse contexto, percebemos que o velho discurso sobre a democracia racial ainda está muito presente na fala dos sujeitos entrevistados. O mito da democracia racial fala de uma cordialidade que até existe, mas é superficial e se restringe à ponta do iceberg, como explica Munanga (2002 p. 9):

O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. Práticas essas que podem ser analisadas e explicadas pelas ferramentas teórico-metodológicas das ciências sociais, que geralmente, exploram os aspectos e significados sociológicos, antropológicos e políticos, numa abordagem estrutural e/ou diacrônica. À parte submersa do iceberg correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas.

Essa cordialidade mencionada por Munanga, ou até mesmo o silêncio perante determinadas situações, é a maneira de matar a consciência de uma pessoa. Porque quando falamos abertamente sobre o assunto e tratamos de valorizar toda essa diversidade cultural presente no contexto escolar, incentivamos os alunos a buscarem saber, conscientizarem-se, sentirem-se sujeitos e não objetos reduzidos ao olhar de aprovação do outro. Pois enquanto ele (a) não tomar consciência de sua existência e se integrar a sua realidade, não será capaz de construir sua história ou de produzir cultura, será sempre um objeto nesse mundo branco.

Entretanto encontramos no discurso do (P3) um pensamento contrário a esse que acabamos de discorrer.

[...] não podemos viver lembrando o passado. Viver no passado, ressaltando a opressão do branco sobre o negro do passado, isso acaba alimentando ainda mais o preconceito em um momento ou situação que não tem preconceito [...].

É justamente essa falta de conflito direto que parece alimentar a ideia central do mito da democracia racial. Munanga (1996) afirma que um dos motivos para o racismo silenciado atual é a tendência brasileira de esconder seus atos discriminatórios. A discriminação é praticada sem alarde, tanto por parte de quem a comete, quanto pela vítima.

Segundo Cavalleiro (2005) essa contradição apresentada nos discurso dos (a) professores (a) quanto ao não reconhecimento da diversidade racial presente na sala de aula e sobre entendimento de que as crianças negras precisam ser atendidas nas suas singularidades, não contribui em nada para a conscientização do jovem negro em idade escolar, gerando nesses estudantes inclusive a negação de sua identidade.

[...] é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático [...] que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (MUNANGA, 2005, p. 120).

Avançaremos nessa discussão ao analisarmos a próxima categoria, onde levantaremos os tipos de consciências trazidos por Freire (1967) fazendo uma relação com a percepção que o professor de Educação Física tem a respeito das questões étnicas raciais e o racismo no Brasil.

C. Conscientização.

A partir dos discursos dos sujeitos desta pesquisa pretendemos analisar quais as suas percepções sobre a importância da Educação Física na diminuição da discriminação racial, e se sua formação (inicial ou continuada) e em que ajudou a construir estratégias pedagógicas que reconheçam a importância do corpo na construção da identidade étnico racial de alunos negros (a). E a partir desse contexto traçaremos uma relação com os tipos de consciência apresentados por Freire e em qual delas esse grupo de professores (a)

encontram-se em relação ao racismo e as questões étnico raciais presentes em nossa sociedade.

Paulo Freire (2006) ao discutir conscientização nos releva que não é pelo simples fato da pessoa ter consciência que ela poderá iniciar o ato de conscientização a fim de transformar a sociedade em que vive. Para o autor conscientização, além de ser um posicionamento crítico diante da realidade, ela só existe na praxi, a realização do ato ação-reflexão. É ultrapassar a esfera espontânea de apresentação da realidade chegando a uma esfera crítica. No seu entendimento, “quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual encontramos para analisá-lo.” (FREIRE, 1979, p.30).

Desta forma, Freire (2006) nos apresenta três estágios do homem com sua relação com o mundo: imersão, emersão e inserção. Propomo-nos a traçar uma linha entre a percepção desse grupo de professores frente às questões discutidas nesse trabalho e essas três categorias apresentadas por Freire.

O primeiro momento, a imersão, é caracterizado pelo fato de que o homem ou a mulher encontram-se totalmente envolvido pela realidade; não consegue pensá-la. Este grau de consciência é definido por Freire como “Intransitividade”. Na visão do autor “esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência.” (FREIRE, 2006, p 67). Ao traçarmos um paralelo com as respostas dos (a) professores (as) a respeito das questões analisadas nessa categoria, não encontramos sujeitos neste grau de compreensão. Pois para o autor este grau de consciência limita-se a um plano de vida mais vegetativa biologicamente falando. Restringe a pessoa a áreas estreitas de interesses e preocupações.

Encontramos no segundo estágio, o de emersão, a capacidade humana de distanciar-se da realidade, pois na medida em que amplia o seu poder de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva” “seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital. Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem” (Freire, 2006 p.68), isto é,

Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito

dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso nos referimos ao compromisso do homem predominantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico característico da intransitividade (2006: p. 68).

Porém a consciência transitiva é, num primeiro estado, predominantemente ingênua. Essa transitividade ingênua caracteriza-se pela simplicidade na interpretação dos problemas e entre outros aspectos pela impermeabilidade à investigação, pela fragilidade na argumentação, por um forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas, sempre buscando respostas nas explicações fabulosas (FREIRE 2006). Ao analisarmos os discursos dos (a) professores (a) entrevistados nessa pesquisa, vamos perceber que alguns discursos encontram-se nessa categoria apresentada por Freire.

A cor da pele pra mim não diferencia um aluno do outro, assim como um tem o cabelo cumprido, outro tem um nariz grande, outro tem um padrão de beleza de acordo com o que a mídia pede e outro totalmente oposto, para mim todos são iguais. [...] Hoje podemos dizer que há um preconceito, porém não deve ser alimentado nem com acusação dos brancos como opressores, nem como os negros oprimidos [...] (P3).

Nunca presenciei nenhum tratamento diferenciado por parte dos alunos, nestes meus 32 anos de trabalho. [...] Nas minhas aulas não ocorre discriminação racial. (P7).

Ao refletirmos sobre estes dois discursos apresentados, vamos perceber que a imposição cultural do sistema racial brasileiro ainda vigora fortemente nas falas desses professores (a). E como destaca Freire (1970) este é um dos problemas mais graves que se opõe à libertação. Quando a realidade opressora, ao se formar como um mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.

Segundo Munanga (2004) talvez esteja nesse ponto a eficácia do sistema racial brasileiro, pois ele é capaz de:

[...] manter uma estrutura racista sem hostilidades fortemente abertas como se observa em outros países. Como explicar que, numa nação complexa, construída num imenso território, como uma população estimada de 160 milhões de habitantes, numa nação marcada pelas diversidades étnicas e raciais, não se observem fenômenos de afirmação de identidades étnicas

acompanhados de busca de autonomia e separatismo, com tanta força como acontece atualmente em alguns países Ocidentais? A explicação estaria na ideologia brasileira, profundamente assimilativa e assimilacionista, capaz de criar constrangimento para os grupos que procuram se manter afastados da sociedade nacional (2004, p.134-135).

Neste contexto, ao buscarmos uma relação com esse estágio de consciência e o discurso dos (a) professores, de certa forma ingênuos, em relação às categorias a analisadas, encontramos em Freire (2006) uma explicação quando ele se refere impermeabilidade à investigação. Para que os sujeitos se percebam em um estado de massificação, no qual sua consciência transitivo-ingênuo, para evoluir para a transitivo crítica é necessário uma educação dialogal e ativa.

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios casuais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apresentação, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. (2006, p.69).

Este é um ponto chave para nossa reflexão, pois como já destacamos aqui nessa pesquisa, existe uma contradição nas falas dos (a) professores entrevistados (a), um discurso que uma hora assume as diferenças existentes entre os discentes e em outro momento as nega, assumindo uma postura de cordialidade perante os alunos (a) onde se enfatiza o tratamento igualitário a todos. Entendemos que essas falas relatam o estágio de consciência trazida por Freire como transitivo – ingênuo que já expusemos brevemente acima, e acreditamos que a superação deste estágio por parte dos docentes acontecerá por meio de uma educação ativa e dialogal como nos apresenta Freire. Entretanto quando perguntamos para os (a) entrevistados (a) se em algum momento da sua formação inicial ou até mesmo se, durante sua formação continuada, buscaram ou lhes foram oferecidos cursos para as questões étnico raciais para que pudessem se preparar para atuar em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas.

Acredito que esse assunto é pouco abordado e, quando abordado, acontece de forma muito genérica e muito longe da realidade do cotidiano escolar. (P1).

[...] os professores em algumas aulas nos orientavam quanto à questão de indisciplina durante a aula e sobre bullying (diferenças étnico-racial, coordenação, física e estética), porem não tinha nenhuma disciplina especifica para esse tema. (P3).

Poucas vezes questões étnico raciais foram abordadas durante a formação. (P4).

Não tive nada especifico na minha formação, apenas com discussões pontuais durante o curso. (P5).

Não tive nenhuma formação teórica sobre este tema, só experiência pratica ao longo dos anos. (P7).

O que nos parece importante afirmar é que o passo decisivo para uma mudança de consciência ingênua para uma consciência transitivo-crítica, não se dá automaticamente, mas somente pelo trabalho educativo crítico. Os cursos formação para professores e os processos de formação em serviço (continuada), são um forte aliado nessa busca pela conscientização para as questões do (a) negro (a) no Brasil, mas como podemos observar ao traçar o perfil dos sujeitos entrevistados apenas um (a) realizou uma formação para as questões étnico-raciais e mesmo assim, essa única formação não se mostrou suficiente para uma tomada de consciência por parte desse docente, pois o mesmo em seu discurso trata a questão do corpo negro apenas nos seus aspectos biológicos, não levando em consideração as questões social, cultural e histórica.

Em relação à formação inicial observamos que nenhum entrevistado (a) teve em sua matriz curricular uma disciplina que contemplasse as questões de interesse desta pesquisa. A ausência da discussão sobre essas questões na formação dos professores continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre professores (a) percebem que, por detrás desse discurso cordial a respeito do racismo no Brasil ou até mesmo do não reconhecimento das diferenças está vigorando fortemente o ideário racial brasileiro.

Nesse contexto, é importante considerar a autocrítica feita por Freire (1994) quando ao uso do termo conscientização, para que não caiamos no erro de acreditar que simplesmente com o processo de conscientização transformaremos a nossa realidade.

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dela decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. [...] O meu

equivoco consistiu em não ter tomado estes polos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação. (FREIRE, 1994, p. 103 apud GADOTTI E ROMÃO, 2012, p. 53).

Concebemos que o estudo sobre as questões étnico-raciais por parte dos (a) professores (a) poderá ser uma contribuição importante para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola, contribuindo assim para que crianças negras consigam construir uma identidade positiva, pois como já mencionamos anteriormente nessa pesquisa, o processo de construção de identidade desta criança é complexo e denso possuindo dimensões pessoais e sociais, muitas delas ligadas ao corpo e a estática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar uma dissertação de mestrado talvez seja uma missão mais difícil e complexa do que pesquisar, analisar e escrever as partes anteriores que a compõem. Porém, apesar de ser tenso, é um trabalho gratificante, porque significa dar vida e visibilidade ao próprio pensamento; é ter a certeza de ter dado uma contribuição.

Como o objetivo principal desta pesquisa foi investigar a percepção por parte dos (a) professores (a) a respeito do corpo da criança negra e o processo de construção de sua identidade, as categorias analíticas, como a identidade negra, corpo negro e conscientização, ajudaram-me a compreender, através da teoria, como essas noções estão presentes na realidade dos sujeitos pesquisados.

Deste ponto de partida, procurei saber como o corpo negro é percebido na escola pelos professores de Educação Física, e pude observar certa invisibilização por parte dos mesmos quanto à presença dos corpos negros na escola. Um discurso politicamente correto de que “somos todos iguais”. Entretanto, nas relações do cotidiano escolar o que se percebe são as marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação sofridas por essas crianças.

Experiências que levam os estudantes negros a se afastarem da sua cultura, história e conseqüentemente da sua identidade. Ao mesmo tempo em que os sujeitos dessa pesquisa não reconheceram as diferenças entre os alunos negros e brancos, entendem a Educação física como disciplina importante no processo de construção de identidade dessas crianças. E esta contradição ao meu entender se dá por falta de discussão e formação sobre o tema, o que leva muitos dos professores a uma consciência ingênua no que se refere às questões do corpo e identidade negra. Ao apresentarmos em nossas análises os pensamentos de Paulo Freire sobre a questão da consciência, entendemos que a transição de uma consciência transitivo-ingênua para uma consciência crítica por parte dos professores far-se-á através de formação, pesquisa e discussão, pois como o próprio Freire nos diz que é na busca pelo conhecimento que começamos a desvelar as relações de tensões e conflitos que envolvem nossa realidade.

Compreender a importância da simbologia do corpo negro, como a forma de ressignificação da sua cultura e história é fundamental para que avancemos nas questões de autoafirmação da criança negra. Mas, para isso, será preciso que os educadores, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra. Busquem cursos de formação, que seja inicial ou em serviço, de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. Concebemos que, é tarefa da Educação Física ressignificar esse olhar, sobre os corpos desses sujeitos, que estão na escola em fase de construção da sua identidade.

Vejo com otimismo novos rumos para as aulas de Educação Física nas escolas, através do multiculturalismo. Pois ele trata de reconhecer e afirmar a existência de múltiplas culturas que se manifestam como expressões corporais, próprias de cada uma delas. Esta é a grande contribuição do multiculturalismo, pois reconhece a existência de múltiplas culturas, todas merecedoras de igual reconhecimento, além de questionar frontalmente a legitimidade de qualquer cultura se impor como mais valiosa sobre as demais. Compreendemos que não basta reconhecer as diferenças, é preciso assegurar a intercomunicação entre elas para que de fato ocorra uma educação intercultural. É necessário desvelar o universo de preconceitos e discriminações as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos inclusive na escola.

Nesse contexto, é importante destacar a implementação da Lei 10.639/03, que introduz os conteúdos da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. A escola poderá dar outro sentido para as práticas corporais e do movimento humano no cotidiano da Educação Física, pois é através do corpo que se dão as relações humanas. Desta maneira, a Educação Física poderá atuar no enfrentamento do racismo, colaborando para o processo de transformação das relações entre professores e estudantes negros, pois, como esta dissertação aponta os professores não elaboram formas diferenciadas de educar para a igualdade, há um distanciamento, revelando a urgência por um novo projeto educacional que contemple as diferenças. Esperamos ter colaborado com a construção do conhecimento científico da Educação Física escolar, bem como melhorar a compreensão dos professores envolvidos.

Esta pesquisa não esgota aqui suas discussões, mas traz novas reflexões, suscita novos questionamentos sobre o assunto. A ideia principal é trazer contribuições não só aos professores entrevistados, mas para todo o sistema educacional, principalmente aos profissionais das escolas públicas. Despertar nas pessoas reflexões sobre este tema e outros

relacionados às questões étnico raciais nas aulas de Educação Física escolar no ensino Fundamental I.

Diante do exposto, do vivido e experimentado durante a trajetória dessa pesquisa, fica o desejo de um professor, pesquisador, de que a escola possa ter um sentido de acolhimento para as crianças negras; que este espaço possa ser transformado pelas iniciativas e pelo compromisso dos professores. Assim sendo, é vital que o professor de Educação Física detenha uma formação onde haja a perspectiva intercultural, para que possa promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABREU, Luciane Simões. **Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Campus: Marília, 2009.

ADAMI, F. FERNANDES, T. FRAINER, D. OLIVEIRA, F. **Aspectos da construção e desenvolvimento da imagem corporal e implicações na educação física**. Revista Digital – Lecturas (83). Consultado on-line em <http://www.efdeportes.com>

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANAIS DA CÂMARA. Sessão em 27 de dezembro de 1923, p. 378-390. Disponível na rede.

ARAÚJO, Marcia Luiza Pires. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

BLOCH, Marc. **Introdução à historia**. Trad. Maria Manuel e Rui Gácis. Publicação, Europa América, 1965.

BERNIER, François, “uma divisão nova da terra”, em *sçavans do dès do jornal* (abril 24, 1684). Traduzido por T. Bendyphe em “**Memoirs ler antes da sociedade de Anthropolical de Londres**” Vol. 1, 1863-64, pp 360

BOARINI, Maria Lúcia. (Org.). **Higiene mental: ideias que atravessaram o século XX**. Maringá, PR: Eduem, 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, J SILVA. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOULLE, Pierre. François Bernie and the origins of the modern concept of race. In: Sue Peabody; Tyler Sotovall (ed). **The color of Liberty: histories of race in France**. Durhan, NC, 2003.

CABAÇO, José Luís; CHAVES, Rita. Frantz Fanon – colonialismo, violência e identidade cultural. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (org). **Margens da Cultura – Mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Bitempo, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 23, pág. 156-168, 2003.

_____.; MOREIRA, Antônio Flávio. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

_____. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 21, p.61-72, set./dez. 2002.

_____. XAVIER, Gisele P. M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação Docente**. Ensaio: aval. Pol. Plub. Edc, Rio de Janeiro, v. 13, n.13, n.48, p.333-334, jul./set. 2005.

CASTELANE, Lino Filho. **Educação Física no Brasil; A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In CAVALLEIRO, Eliane (ed.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: edições Graal, (Biblioteca de filosofia e história das ciências: v. nº5) 2ª ed. p. 179, 1983.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

Decreto-Lei Nº 10.639, de 09 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 Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITOSA, Caroline F. Jango. **“Aqui tem racismo!”; Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negra na escola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campinas, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

FERREIRA, A. & BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial**. São Carlos, 2000.

FONSECA, M. V. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FONTOURA, Sônia Maria. **A invenção do inimigo: Racismo e Xenofobia em Uberaba 1890 a 1942**. 2001. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Franca, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Conscientização** Teoria e prática da libertação Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire Editora. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRY, Peter. **A Persistência da raça**. RJ. Civilização Brasileira, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. 124 p. (Série Unifreire, v.3).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de doutorado em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Cultura negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Nº 23, 2003.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e cabelo crespo**. Revista Educação e Pesquisa. V. 29, n.1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Nº21, 2002.

GONÇALVES, L. A. O e SILVA, P. B. G. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

_____. **As políticas públicas como instrumento de reversão das desigualdades étnicas nos sistemas de ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-346, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. **Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n.23, p. 215-216, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10 ed. DP&A editora, 2000.

HASEMBLAG, Carlos. **Descriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRY, P.; MOSCOVICI, S. **Problèmes de l'analyse de contenu**. *Langages*, 11: 1968.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. **Raça e oportunidades educacionais**. *Estudo Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-89, 1990.

IANNI, Octavio. **As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1998.

JESUS, Marcelo Siqueira de A. **A dialética da teoria racialista como saber para problematizar em pesquisas sobre questões raciais no campo da educação física escolar**. *Motrivivência* Ano XX, nº 30, p. 169-184 Jun, 2008

JESUS, Samuel. **O negro no Espaço Escolar: Os Reflexos da Lei. 10.639/03**. *Akrópolis*, Umuarama, v. 20, n. 1, p. 47-54, jan./mar. 2012.

JONES, J. **Racismo e preconceito**. São Paulo: Editora Edgar Blucher, 1973.

JÚNIOR, Pedro Jaime. **Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial**. Tese (Doutorado em Antropologia social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2011.

KLEIN, Herbert S. **Homo brasilis: Aspectos Genéticos, Linguísticos, Históricos e Socioantropológicos da Formação do Povo brasileiro**. 2.ed. FUNPEC. Editora, São Paulo, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

LOPES, Nei. A África na nova educação brasileira: História, línguas, saberes e tradições. **Jornal Bolando Aula de História**, n. 58, 2007.

LUDKIEWICZ, H.F.F. **Processo para a tomada de decisão estratégica: um estudo de caso na parceria banco e varejista**. São Paulo, SP. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo - FEA-USP, 135 p, 2008.

LUNA, Luís. **O negro na luta contra a escravidão**. Rio de Janeiro, Cátedra; Brasília. INL, 1976.

MARTINS, Davi S. Fernandes. **A Lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus: Rio Claro, 2010.

MARTINS, Roseli Figueiredo. **A identidade de meninas negras: O mundo do faz de conta**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus: Presidente Prudente, 2006.

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

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MERCADANTE, Jeferson. **Aspectos da modernização capitalista do Brasil Republica: relações entre os movimentos higienista e escolanovista nas primeiras décadas do século XX**. Brasília: Em tempo de Historias (PPGHI/UnB) n°. 26. Jan – Jul, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOACYR, P. **A Instrução e as províncias : subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. In: SCHWARCZ, Lilia Motriz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.) *Raça e diversidade*. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P (org). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

_____. Prefácio. Em: carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva. (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

_____. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Educação e diversidade Cultural**. Em: Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n. 10). Rio De Janeiro, 2008/2010.

_____. & GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Mestiçagem como Símbolo de identidade brasileira**. In: Epistemologias do Sul, (org.) Boaventura de Sousa e Santos e Maria Paula Meneses, São Paulo: Cortez 2010. P. 444 – 453;

_____. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: Um racismo ao avesso?** Revista ABPN. v. 4, n. 8. p. 06-14. 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo, SP: EPU; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

NEVES, G. **A discriminação racial na educação brasileira**. In: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.

NOGUEIRA, Izildinha B. **Significações do corpo negro**. Tese, doutorado, USP, 1998.

OLIVEIRA, Leila Maria. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a Educação Física: Um estudo sobre o currículo vivido em Santo André**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Sílvia Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PALU, Valéria P. Souza. **O ensino da temática racial: Formação e prática docentes na educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2011.

PARANÁ. Séc. Estado da Educação. Superintendência de Educação. Depto. de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana**. Paraná. Curitiba: SEED - PR., 2005.

Parecer ao Decreto-Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 25 jan. 2010.

PESSOA, Raimundo A.C. **Gente Sem Sorte: Os Mulatos no BRASIL Colonial**. Franca, Sp. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2007.

POLIAKOV, L., Delacampagne, C., & Girard, P. **Le racisme**. Paris: Ed. Sehers, 1977.

PINTO, R. P. **A Educação do Negro: uma revisão bibliográfica**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (62):3-34. Agosto/1987.

PIERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

QUINTÃO, Antônia Ap. As irmandades de pretos e pardos em Pernambuco e no Rio de Janeiro da época de D. José I: um estudo comparativo. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da. (Org.). **Brasil: escravidão e colonização**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

ROCHA, Manoel Ribeiro. **Etíope resgatado, empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado**. Petrópolis/São Paulo: Vozes/CEHILA, 1992.

RODRIGUES, J.C. **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1983.

RODRIGUES, D. A. **Corpo, Espaço e Movimento- Estudo sobre a relação Espacial do Corpo e o Controle da Manipulação e da Locomoção em Crianças com Paralisia Cerebral**. Tese de Doutorado. Universidade Técnica de Lisboa, 1987.

RODRIGUES, Antônio C. Lins. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2013.

ROMÃO, Jeruse. (org). **História do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Educação democrática como política de reversão da educação racista**. Seminário “Racismo, Xenofobia e Intolerância”, Salvador, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.

SAMI-ALI. **Corpo real. Corpo imaginário, para uma epistemologia psicanalítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

SANTOS, Marzo Vargas. **O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SARZEDAS, Letícia P. Melo. **Criança negra e educação: Um estudo etnográfico na escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Campus: Assis, 2007.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SORAES, Carmen Lúcia. **Educação Física: Raízes europeias**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Esther V. Brum. **A formação inicial do professor de Educação Física: Um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

SOUZA, A. **Raça e política no Brasil urbano**. Revista de Administração de Empresas, XI: 61-70, outubro-dezembro, 1971.

SOUZA, Jesse (org.) “**Multiculturalismo, racismo e democracia: por que comparar Brasil e Estados Unidos?**” In: Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil/EUA. Brasília, Paralelo 15, 1997, p.23-35.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. ***O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930***. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TARDIF, M.; **Saberes docentes e formação profissional**. 2. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2002.

TAVARES, M. T. **Alguns modelos teóricos explicativos de compreensão-explicação do real: materialismo dialético, positivismo, estruturalismo fenomenologia**. Uninove, 15-04-2015.

TAYLOR, Charles. Multiculturalismo. Examinado a Política de Reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TINHORÃO, José R. **Os Sons dos Negros no Brasil**. São Paulo: Editora Art, 1988.

VIEGA, C. G. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

VELOZO, Emerson Luís. **Cultura de movimento e identidade: A Educação Física na contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

VENTURI, G. & Bokany, V. Pesquisando discriminação institucional e identidade racial: considerações metodológicas. In G. Santos. & M. P. Silva (Orgs.), **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI** (pp. 17-36). São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2005.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2001. Mimeografado.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.

APÊNDICE

Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

Eu, _____,

E.mail _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Thiago Batista Costa e Maurício P. Silva, membros do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação da Universidade Nove de Julho.

Assinando este Termo, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é verificar a percepção do professor de Educação Física sobre as questões do corpo negro e as relações Étnico Raciais nas aulas de Educação Física, e se essas percepções influenciam de alguma maneira suas praticas, como docentes no ensino Fundamental I;
2. Minha participação na pesquisa envolve exclusivamente: o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como da Ficha Diagnóstica e o Questionário;
3. Não haverá prejuízos físicos e morais para minha pessoa, nem, tampouco, gastos de ordem financeira;
4. Estou livre para não aceitar a participar desta pesquisa, podendo apenas, não preencher os questionários, passando a outro professor da mesma série que o faça;
5. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo (nomes fictícios, por exemplo, PROFESSOR 1) e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do estudo supracitado, incluindo a publicação em literatura especializada;
6. Se julgar necessário, poderei entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Prof. Thiago Batista Costa, pelo telefone (11)996483825 ou E.mail thiagocosta5@hotmail.com ;
7. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir consciente e livremente sobre minha participação na referida pesquisa;

São Paulo, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do Voluntário

Prof. Thiago Batista Costa
Mestrando pelo PPGE UNINOVE

Prof. Dr. Maurício P. Silva.
Orientador do PPGE UNINOVE

PROPOSTA: MODELO PARA A ENTREVISTA.

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS.

Nome:	
Escola (dado não divulgado na pesquisa)	DRE
Idade:	Sexo: () Masculino () Feminino
Em qual grupo de cor você se classifica: Amarelo/a () Branco/a () Indígena () Pardo/a Preto/a ()	
Tempo total que atua como professor de Educação Física (em anos):	
Quanto tempo no Ensino Fundamental I?	

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

2.1. Formação em Educação Física.

Curso	Ano ingressante	Ano de conclusão	Instituição Formadora
() Licenciatura Plena			
() Licenciatura			
() Licenciatura e Bacharelado			

2.2. Outros cursos (Graduação e/ou Pós-Graduação).

Cursos		Ano de conclusão	Instituição Formadora	Carga Horária
Graduação				
Pós-Graduação				

2.3. Com qual frequência anual você participa de cursos de formação e/ou congressos relacionados às questões Étnico Raciais? Oferecidos ou não pela DRE.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> nenhuma; | <input type="checkbox"/> duas vezes por ano; |
| <input type="checkbox"/> uma vez a cada 3 anos; | <input type="checkbox"/> três vezes por ano; |
| <input type="checkbox"/> uma vez a cada 2 anos; | <input type="checkbox"/> quatro vezes ou mais por ano. |
| <input type="checkbox"/> uma vez por ano; | |

3. TEMAS GERADORES.

3.1. Na sua visão, no que se refere à questão corporal, quais as diferenças entre alunos negros e brancos? como eles são tratados nas aulas de educação física, pelo (a) professor (a) e pelos (as) colegas?

3.2. Como considerar as singularidades étnico-raciais do (a) aluno (a) negro (a), nas aulas de educação física?

3.3. Como sua formação em educação física o preparou para lidar com as diferenças étnico-raciais? Como abordar aspectos relacionados a estas questões nas aulas de educação física?

3.4. De que forma as aulas de educação física podem influenciar na diminuição da discriminação racial?

3.5. Qual a influência da prática educativa na imagem corporal (padrão de beleza) do (a) aluno (a) negro (a)?

3.6. Como você vê a relação da educação física com a formação de identidade do (a) aluno (a) negro (a)?

ENTREVISTAS EFETIVADAS.

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS.

Nome: **PROFESSOR (A) P1**

Escola (dado não divulgado na pesquisa)

DRE Leste I

Idade: 29

Sexo: ☒ Masculino ☐ Feminino

Em qual grupo de cor você se classifica:

Amarelo/a ☒ Branco/a ☐ Indígena ☐ Pardo/a Preto/a ☐

Tempo total que atua como professor de Educação Física (em anos): Cinco anos

Quanto tempo no Ensino Fundamental I? Três anos

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

2.1. Formação em Educação Física.

Curso	Ano ingressante	Ano de conclusão	Instituição Formadora
<input checked="" type="checkbox"/> Licenciatura Plena	2008	2010	Uninove
<input type="checkbox"/> Licenciatura			
<input checked="" type="checkbox"/> Licenciatura e Bacharelado	2008	2011	Uninove

2.2. Outros cursos (Graduação e/ou Pós-Graduação)

Cursos		Ano de conclusão	Instituição Formadora	Carga Horária
Graduação	Pedagogia	2016	Uninove	
Pós-Graduação				

2.3. Com qual frequência anual você participa de cursos de formação e/ou congressos relacionados às questões Étnicos Raciais oferecidos ou não pela DRE?

- ☐ nenhuma; ☐ duas vezes por ano;
☐ uma vez a cada 3 anos; ☐ três vezes por ano;
☐ uma vez a cada 2 anos; ☐ quatro vezes ou mais por ano;
☒ uma vez por ano;

3. TEMAS GERADORES.

1. Na sua visão, no que se refere à questão corporal, quais as diferenças entre alunos negros e brancos? Como eles são tratados nas aulas de educação física, pelo (a) professor (a) e pelos (as) colegas?

Na questão corporal, uma das diferenças que são mais perceptíveis, é que os alunos negros tem menor percentual de gordura, em comparação com os alunos brancos da mesma faixa etária. Os alunos são tratados de formas idênticas. A diferença é de acordo com a atividade, levando em consideração a individualidade biológica do aluno e não questão racial.

2. Como considerar as singularidades étnico-raciais do (a) aluno (a) negro (a), nas aulas de educação física?

É necessário levar em consideração todas as singularidades quando for preparar a aula e quando colocá-la em prática. O tema da aula pode e deve ser o mesmo, mas sempre levando em consideração as características individuais dos alunos.

3. Como sua formação em educação física o preparou para lidar com as diferenças étnico-raciais? como abordar aspectos relacionados a estas questões nas aulas de educação física?

Acredito que esse assunto é pouco abordado e, quando abordado, acontece de forma muito genérica e muito longe da realidade do cotidiano escolar. Os aspectos relacionados a questões étnico-raciais são abordadas de forma direta com os alunos. Penso que, quando utilizamos uma linguagem mais próxima da realidade dos alunos, os resultados são mais satisfatórios.

4. De que forma as aulas de educação física podem influenciar na diminuição da discriminação racial?

A educação física tem um grande papel no combate a qualquer tipo de discriminação, inclusiva na racial. Pode-se, facilmente mostrar que os alunos, independente de classe social, credo ou raça, têm a mesma capacidade de realizar qualquer atividade e fazer um link entre essas atividades e as atividades do cotidiano do ambiente escolar e do cotidiano dos alunos nos espaços de convivência.

5. Qual a influência da prática educativa na imagem corporal (padrão de beleza) do (a) aluno (a) negro (a)?

É importante para que o aluno saiba valorizar a sua beleza, independente do padrão imposto pela sociedade e pelas mídias.

6. Como você vê a relação da educação física com a formação de identidade do (a) aluno (a) negro (a)?

É importante no reconhecimento do aluno negro. Muitos alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental I, quando é solicitado que faça um desenho para ver se o mesmo compreendeu a atividade que foi desenvolvida durante o período, tendem a desenhar todos os alunos do mesmo jeito e, na maioria das vezes, todos “brancos”, a partir disso, o professor pode fazer uma roda de conversa, para que eles se identifiquem como são e, após essa roda de conversa, pedir novamente para eles desenharem a atividade proposta.

Outro fato perceptível nesse quesito é o popular “lápiz cor de pele”. Um grande absurdo que foi propagado durante muitos anos é que os professores, de educação física ou não, tem o dever de contextualizar, uma vez que é impossível que um lápis possa ter a cor de todos os alunos de uma sala, ou de todas as pessoas de uma família, entre outros.

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS

Nome: Professor (a) p2

Escola: DRE leste 1

Idade: Sexo: () masculino (X) feminino

Em qual grupo de cor você se classifica:

Amarelo/a () Branco/a (X) Indígena () Pardo/a preto/a ()

Tempo total que atua como professor de educação física (em anos): 14 anos

Quanto tempo no ensino fundamental i? 11 anos

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

2.1. Formação em educação física

Curso	Ano ingressante	Ano de conclusão	Instituição formadora
() licenciatura plena			
() licenciatura			
() licenciatura e bacharelado	1996	1999	

2.2. Outros cursos (graduação e/ou pós-graduação)

Cursos		Ano de conclusão	Instituição formadora	Carga horária
Graduação				
Pós-graduação				

2.3. Com qual frequência anual você participa de cursos de formação e/ou congressos relacionados às questões étnicos raciais, oferecidos ou não pela DRE?

(X) nenhuma;

() uma vez a cada 3 anos;

() uma vez a cada 2 anos;

() uma vez por ano.

() duas vezes por ano;

() três vezes por ano;

() quatro vezes ou mais por ano;

3. TEMAS GERADORES.

1. Na sua visão, no que se refere à questão corporal, quais as diferenças entre alunos negros e brancos? Como eles são tratados nas aulas de educação física, pelo (a) professor (a) e pelos (as) colegas?

A escola contribui fundamentalmente na formação do sujeito em todos os seus aspectos, inclusive na identidade racial. Ela é um local privilegiado porque promove ou deveria promover a igualdade entre diferentes culturas e raças.

2. Como considerar as singularidades étnico-raciais do (a) aluno (a) negro (a), nas aulas de educação física?

A socialização com pessoas de diferentes culturas, valores e características físicas enfim aprendendo a conviver com a diversidade cultural.

3. Como sua formação em educação física o preparou para lidar com as diferenças étnico-raciais? Como abordar aspectos relacionados a estas questões nas aulas de educação física?

Através de um trabalho de conscientização entre alunos. Trabalhando de uma forma criativa e coletiva e reflexiva; fazendo compreender as diferenças existentes, respeitando o pluralismo cultural e étnico.

4. De que forma as aulas de educação física podem influenciar na diminuição da discriminação racial?

As aulas podem influenciar não permitindo a discriminação através do respeito, autoestima, aceitar a si mesmo e ao outro. Piadas e brincadeiras que causam inferioridade não podem acontecer.

5. Qual a influência da prática educativa na imagem corporal (padrão de beleza) do (a) aluno (a) negro (a)?

Vivemos em uma sociedade onde ela atua como espelho. A mídia ainda mostra algumas vezes nas telenovelas pessoas negras atuando com cargos considerados como inferiores, como por exemplo: a desvalorização do cabelo, permitindo que seja alvo de deboches e gozações.

6. Como você vê a relação da educação física com a formação de identidade do (a) aluno (a) negro (a)?

Devemos trabalhar no sentido da construção de indivíduos capazes de viverem harmonicamente na sociedade, aceitando a si mesmo e respeitando o outro. É necessário articular educação, cultura e família. o professor é uma peça fundamental, pois ele irá mediar o processo ensino-aprendizagem e tem a responsabilidade de conduzir os alunos a quebrar preconceitos e construir identidades

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS.

Nome: Professor (a) 3

Escola (dado não divulgado na pesquisa)

DRE

Idade: 37

Sexo: (X) masculino () feminino

Em qual grupo de cor você se classifica:

Amarelo/a () Branco/a () Indígena (X) Pardo/a preto/a ()

Tempo total que atua como professor de educação física (em anos): 10 anos

Quanto tempo no ensino fundamental i? 3 anos

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

2.1. Formação em educação física.

Curso	ano ingressante	Ano de conclusão	instituição formadora
() licenciatura plena			
() licenciatura			
(X) licenciatura e bacharelado	2004	2007	UNICSUL

2.2. Outros cursos (graduação e/ou pós-graduação)

Cursos		Ano de conclusã o	Instituição formadora	Carga horária
Graduação	Teologia	2016	FACULDADE TEOLÓGICA BATISTA DE SÃO PAULO.	2.400 hs/aula
Pós-Graduação				

2.3. Com qual frequência anual você participa de cursos de formação e/ou congressos relacionados às questões étnico-raciais oferecidos ou não pela DRE?

(X) nenhuma;

() uma vez a cada 3 anos;

() uma vez a cada 2 anos;

() uma vez por ano;

() duas vezes por ano;

() três vezes por ano;

() quatro vezes ou mais por ano.

3. TEMAS GERADORES.

1. Na sua visão, no que se refere à questão corporal, quais as diferenças entre alunos negros e brancos? Como eles são tratados nas aulas de educação física, pelo (a) professor (a) e pelos (as) colegas?

Não vejo nenhuma diferença que se refere a questão corporal. Os alunos de modo geral são tratados pelo professor de modo totalmente igual, já, quanto aos alunos, percebo indiferenças no tratamento entre eles na questão de aparência física (gordo, magro, coordenação), estética (nariz grande, orelha grande, problemas na pele), sexo (o menino feminizado ou menina masculinizada), porém quanto a ser negro (a) não percebi nenhuma indiferença.

2. Como considerar as singularidades étnico-raciais do (a) aluno (a) negro (a), nas aulas de educação física?

A cor da pele para mim não diferencia um aluno de outro, assim como um tem o cabelo cumprido, outro tem um nariz grande, outro tem um padrão de beleza de acordo com o que a mídia pede e o outro totalmente o oposto, para mim todos são iguais. Reconheço que a questão histórica, que afligiu os negros no passado, deixa ainda algumas marcas no presente, não na mesma proporção. Está havendo um progresso positivo quanto a essa questão. Temos que intervir quando isso ocorre na aula de educação física ou mesmo antes disso ocorrer, porém não podemos viver lembrando o passado. Viver no passado, ressaltando a opressão do branco sobre o negro do passado, isso acaba alimentando ainda mais o preconceito em um momento ou situação que não tem preconceito a vir a ter. As crianças de hoje não veem o preconceito como o adulto de outra época vê (hoje o preconceito há, porém em proporção menor), os preconceituosos (branco ou negro) é quem passa o preconceito para eles (crianças) e às vezes quando se é estudado a história, e esse fato histórico é se dado com ênfase (opressão fortíssima dos brancos sobre os negros e índios), daí se encuca na cabeça da criança a ideia de um ser mais poderoso e o outro pobre. Defendo que se deve contar a história de nosso país e mundo, mas não a trazer o preconceito as crianças que muitas vezes não o tem. Hoje podemos dizer que há um preconceito, porém não deve ser alimentado nem com a acusação dos brancos como opressores, nem como os negros como oprimidos; precisamos enfatizar a igualdade do presente e não a diferença estabelecida no passado. Precisamos viver o presente e ressignificá-lo de modo que a criança saiba se relacionar com o hoje para fazer suas intervenções no amanhã.

3. Como sua formação em educação física o preparou para lidar com as diferenças étnico-raciais? Como abordar aspectos relacionados a estas questões nas aulas de educação física?

Ao estudar educação física, os professores em algumas aulas nos orientava quanto a questão de indisciplina durante a aula e sobre bullying (diferenças étnico-racial, coordenação, física e estética), porém não tinha nenhuma disciplina específica para esse tema. Já tive questões relacionadas a diferenças étnico-raciais no fund.2 e médio, porém no fund.1 ainda (3 anos) não percebi algo. Quando ouve no fund.2 e no médio eu parei a aula, adverti os alunos que ofenderam juntamente com os demais alunos da sala para que eles percebam que quaisquer diferenças em nosso corpo não nos fazem sermos superiores ou inferiores a outras pessoas, de modo que devemos respeitar a todos, pois as nossas diferenças nos faz ser especiais/diferentes e únicos.

4. De que forma as aulas de educação física podem influenciar na diminuição da discriminação racial?

Quando mostramos para nossos alunos que todos são iguais, independente da cor da pele. Todas as pessoas têm dificuldades de realizar determinados exercícios, e que brancos e negros também podem ter habilidades e êxito em algum exercício/esporte/dança /luta/brincadeira, como também se relacionar. Portanto, as diferenças físicas e estéticas nos mostra que todos somos diferentes e assim somos iguais. Também podemos influenciar os alunos nas aulas de educação física mostrando que todos nós sofremos uma influencia muito forte da mídia em nossa definição de mundo, de quem somos e como somos, assim, precisamos ser mais críticos e seletivos ao que assistimos, ouvimos, escolhemos fazer e com quem escolhemos conviver (amigos).

5. Qual a influência da prática educativa na imagem corporal (padrão de beleza) do (a) aluno (a) negro (a)?

Uma influência que faz o aluno (a) negro (a) se sentir especial, já que neste mundo eles veem de uma cultura histórica onde ser negro é ser de classe inferior. Ele, sendo bem recebido e aceito se sentirá acolhido e motivado para ser quem realmente ele é.

6. Como você vê a relação da educação física com a formação de identidade do (a) aluno (a) negro (a)?

Nós como professores de educação física, temos uma grande importância na vida das crianças. Devemos saber que não antes de trabalhar o físico somos educadores (educação física) e temos como dever educar de modo amplo e não restrito ao físico. Na fase do fund.1 de 6-11 anos, é onde as crianças começam a deixar de serem crianças para serem adolescentes, procurando então uma nova identidade. Antes eu era uma criança que acreditava em tudo até em Papai Noel, hoje já sei que papai Noel e nem coelhinho de páscoa não existe, que meus pais também eram e que eu já não sou quem sou, eu cresci e preciso ter uma identidade onde todos me conhecem pelo jeito brincalhão de ser, pelo corte de cabelo, tipo de roupa, melhor em um determinado esporte, etc... Essa criança que é colocada pelo estado São Paulo em nossas mãos tem um futuro e nós temos a oportunidade, o privilégio de sermos instrumentos para moldá-la para o próximo século. Preparamos o futuro do amanhã, de nosso país, de nossa cultura hoje e não podemos deixar de orientá-los como se fossem nossos filhos, nossa responsabilidade, pois nossos filhos, conviverão com eles, serão chefes ou empregados, parte da sociedade desta nova geração z.

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS.

Nome: Professor (a) 4	
Escola:	DRE leste 1
Idade:	Sexo: <input checked="" type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
Em qual grupo de cor você se classifica: Amarelo/a <input type="checkbox"/> Branco/a <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Pardo/a preto/a <input checked="" type="checkbox"/>	
Tempo total que atua como professor de educação física (em anos): 20 anos	
Quanto tempo no ensino fundamental I? 10 anos	

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

2.1. Formação em educação física.

curso	Ano ingressante	Ano de conclusão	instituição formadora
<input checked="" type="checkbox"/> bacharelado	1995	1998	UNIVERSIDADE S. JUDAS TADEU
<input checked="" type="checkbox"/> licenciatura plena	2002	2004	UNIVERSIDADE S. JUDAS TADEU

2.2. Outros cursos (graduação e/ou pós-graduação).

Cursos		Ano de conclusão	Instituição formadora	Carga horária
Graduação	Administração de empresas	1992	UNIVES. S.JUDAS TADEU	
Pós-graduação				

2.3. Com qual frequência anual você participa de cursos de formação e/ou congressos relacionados as questões étnico raciais oferecidos ou não pela DRE?

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> nenhuma; | <input type="checkbox"/> duas vezes por ano; |
| <input type="checkbox"/> uma vez a cada 3 anos; | <input type="checkbox"/> três vezes por ano; |
| <input type="checkbox"/> uma vez a cada 2 anos; | <input type="checkbox"/> quatro vezes ou mais por ano. |
| <input type="checkbox"/> uma vez por ano; | |

3. TEMAS GERADORES.

1. Na sua visão, no que se refere à questão corporal, quais as diferenças entre alunos negros e brancos? Como eles são tratados nas aulas de educação física, pelo (a) professor (a) e pelos (as) colegas?

No caso do ciclo I, envolvendo alunos com no máximo 11 anos as diferenças se restringem apenas ao tom da pele. O tratamento é igualitário tanto pelo professor quanto pelos colegas de sala.

2. Como considerar as singularidades étnico-raciais do (a) aluno (a) negro (a), nas aulas de educação física?

Com normalidade, nesta fase escolar, as questões de aprendizado, performance e interação com os colegas se dão de forma natural, de modo que poucas vezes se vê tratamento diferenciado de aluno para aluno por questões de cor ou desempenho mais ou menos destacado durante as atividades.

3. Como sua formação em educação física o preparou para lidar com as diferenças étnico-raciais? Como abordar aspectos relacionados a estas questões nas aulas de educação física?

Poucas vezes questões étnico-raciais foram abordadas durante a formação. Nas aulas a abordagem sobre o assunto deve ser dada de maneira amena e ao mesmo tempo realista, buscando o equilíbrio no diálogo com os alunos e com linguagem bem acessível a todos.

4. De que forma as aulas de educação física podem influenciar na diminuição da discriminação racial?

Mostrando de forma bem clara que o tratamento dispensado aos alunos por parte do professor deve ser absolutamente igual para todos, dando assim o exemplo de como deve ser o relacionamento dos alunos entre si. O respeito mútuo deve ser uma constante durante o ano letivo.

5. Qual a influência da prática educativa na imagem corporal (padrão de beleza) do (a) aluno (a) negro (a)?

Fundamental se bem conduzida, enfatizando que a beleza independe de cor, sexo e qualquer outro fator que pode determinar a estética.

6. Como você vê a relação da educação física com a formação de identidade do (a) aluno (a) negro (a)?

A educação física pode auxiliar o aluno a reconhecer-se em seu ambiente, respeitando as diferentes etnias e ao mesmo valorizar-se como parte importante do meio em que vive.

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS.

Nome: Professor (a) 5

Escola: DRE leste 1

Idade: 39 Sexo: () masculino (X) feminino

Em qual grupo de cor você se classifica:

Amarelo/a () Branco/a (X) Indígena () Pardo/a preto/a ()

Tempo total que atua como professor de educação física (em anos): 14

Quanto tempo no ensino fundamental i? 10

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

2.1. Formação em educação física

Curso	Ano ingressante	Ano de conclusão	Instituição formadora
(X) licenciatura plena	1997	2002	UNIV FED SÃO CARLOS - UFSCAR
() licenciatura			
() licenciatura e bacharelado			

2.2. Outros cursos (graduação e/ou pós-graduação)

Cursos		Ano de conclusão	Instituição formadora	Carga horária
Graduação				
Pós-graduação	Mestrado	2011	UNIV EST JÚLIO DE MESQUITA UNESP - SP	

2.3. Com qual frequência anual você participa de cursos de formação e/ou congressos relacionados as questões étnico raciais oferecidos ou não pela DRE?

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| (X) nenhuma; | () duas vezes por ano; |
| () uma vez a cada 3 anos; | () três vezes por ano; |
| () uma vez a cada 2 anos; | () quatro vezes ou mais por ano. |
| () uma vez por ano; | |

3. TEMAS GERADORES.

1. Na sua visão, no que se refere à questão corporal, quais as diferenças entre alunos negros e brancos? como eles são tratados nas aulas de educação física, pelo (a) professor (a) e pelos (as) colegas?

Mesmo se pensar na questão corporal somente no aspecto físico, não consigo identificar os alunos apenas em negros e brancos, pois a mistura, por exemplo, da cor de pele, é muito grande entre os alunos que tenho contato.

Eu enquanto professora procuro salientar o respeito entre as diferenças, mas ainda vejo nos próprios alunos a falta de respeito entre eles, principalmente no que se trata da cor da pele, em que o mais negro é identificada de forma negativa, mesmo entre alunos de cores de pele muito semelhantes.

2. Como considerar as singularidades étnico-raciais do (a) aluno (a) negro (a), nas aulas de educação física?

Acredito que por meio de informações e discussões, tendo como foco salientar o respeito às diferenças, mediante necessidade da turma de possíveis esclarecimentos sobre algum tema levantado em aula pelos alunos.

3. Como sua formação em educação física o preparou para lidar com as diferenças étnico-raciais? Como abordar aspectos relacionados a estas questões nas aulas de educação física?

Não tive nada específico na minha formação, apenas com discussões pontuais durante o curso. Acredito que devemos respeitar as diferenças étnico-raciais, assim como toda bagagem histórica e cultural que nela existe, conhecendo-as e respeitando-as, contudo, ao olhar o aluno identifico-o como um ser íntegro, com toda carga emocional, intelectual, física, social, cultural que ele é, e tentar lidar da melhor forma possível com todos esses elementos que o constrói durante o processo de ensino-aprendizagem.

4. De que forma as aulas de educação física podem influenciar na diminuição da discriminação racial?

Promovendo esclarecimentos por meio de reflexões, mediante necessidade da turma e trazendo também, práticas específicas inerentes a cada cultura.

5. Qual a influência da prática educativa na imagem corporal (padrão de beleza) do (a) aluno (a) negro (a)?

O tratamento dado à imagem corporal, com foco no padrão de beleza, é um assunto importante a ser tratado em aula, pois existe grandes influências via mídia que insistem em ditar conceitos de padrão de beleza e essa influência é algo que precisa ser refletido, discutido e repensado, tanto pelos alunos quanto pelos professores, para que não sejam meros reprodutores de opinião.

6. Como você vê a relação da educação física com a formação de identidade do (a) aluno (a) negro (a)?

A educação física assim como toda área de conhecimento na educação, não pode se omitir com relação à formação do aluno, um aluno que precisa ser visto de forma integral. acredito que a maneira de se apresentar os conteúdos, o lidar com questões como a sociabilização, pode dar um direcionamento sobre vários aspectos, inclusive na formação da identidade do aluno. no caso do aluno negro, que compõe na diversidade da turma, o que e como se é trabalhado o conhecimento da educação física, pode direcionar sua influência na formação da identidade do aluno.

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS.

Nome: Professor (a) 6

Escola (dado não divulgado na pesquisa)

DRE leste 1

Idade: 35

Sexo: () masculino (X) feminino

Em qual grupo de cor você se classifica:

Amarelo/a () Branco/a (X) Indígena () Pardo/a preto/a ()

Tempo total que atua como professor de educação física (em anos): 12 anos

Quanto tempo no ensino fundamental I? 12 anos

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

2.1. Formação em educação física.

Curso	Ano ingressante	Ano de conclusão	Instituição formadora
() licenciatura plena			
() licenciatura			
(X) licenciatura e bacharelado	2000	2004	UNIV CAMILO CASTELO BRANCO

2.2. Outros cursos (graduação e/ou pós-graduação).

Cursos		Ano de conclusão	Instituição formadora	carga horária
Graduação				
Pós-graduação	Gestão escolar	2013	FACULDADE DA ALDEIA DE CARAPICUÍBA	

2.3. Com qual frequência anual você participa de cursos de formação e/ou congressos relacionados às questões étnico raciais oferecidos ou não pela DRE?

(X) nenhuma;

() duas vezes por ano;

() uma vez a cada 3 anos;

() três vezes por ano;

() uma vez a cada 2 anos;

() quatro vezes ou mais por ano;

() uma vez por ano;

3. TEMAS GERADORES.

1. Na sua visão, no que se refere à questão corporal, quais as diferenças entre alunos negros e brancos? Como eles são tratados nas aulas de educação física, pelo (a) professor (a) e pelos (as) colegas?

Na minha aula todos são tratados de forma igual, sempre respeitando o limite do aluno, em relação aos alunos não permito discriminação perante a questão corporal e outras questões.

2. Como considerar as singularidades étnico-raciais do (a) aluno (a) negro (a), nas aulas de educação física?

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores

3. Como sua formação em educação física o preparou para lidar com as diferenças étnico-raciais? Como abordar aspectos relacionados a estas questões nas aulas de educação física?

Minha formação em educação física, me leva refletir sobre as possibilidades de incorporar nas aulas o tema diversidade étnico racial, racismo, identidade através de vários gêneros como por exemplo: filmes, documentários, poemas, contos, autobiografias, livros de literatura infantil e infanto-juvenil, textos de jornais entre outros

A nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãs exige mais de nós. ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social

4. De que forma as aulas de educação física podem influenciar na diminuição da discriminação racial?

Na minha opinião quanto maior for o número de crianças e jovens educados, por meio do esporte, para a cooperação, solidariedade, tolerância, espírito de equipe, competição saudável, responsabilidades compartilhadas nas vitórias e nas derrotas e convivência com as diferenças, mais esses valores serão multiplicados na sociedade.

5. Qual a influência da prática educativa na imagem corporal (padrão de beleza) do (a) aluno (a) negro (a)?

A educação física enquanto prática pedagógica no âmbito escolar deve tematizar formas de atividades expressivas corporais como o jogo, o esporte, a dança e a ginástica, as quais configuram a área que podemos chamar de cultura corporal e imagem corporal

6. Como você vê a relação da educação física com a formação de identidade do (a) aluno (a) negro (a)?

Em relação ao seu conhecimento, trazer para dentro da educação física sua cultura seus costumes e sua origem.

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS.

Nome: Professor (a) 7

Escola: DRE leste 1

Idade: 57 Sexo: () masculino (X) feminino

Em qual grupo de cor você se classifica:

Amarelo/a () Branco/a (x) Indígena () Pardo/a preto/a ()

Tempo total que atua como professor de educação física (em anos): 32 anos

Quanto tempo no ensino fundamental I? 28 anos

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.**2.1. Formação em educação física.**

Curso	Ano ingressante	Ano de conclusão	Instituição formadora
(X) licenciatura plena	1979	1982	UNIV. MOGI DAS CRUZES-UMC
() licenciatura			
() licenciatura e bacharelado			

2.2. Outros cursos (graduação e/ou pós-graduação).

Cursos		Ano de conclusão	Instituição formadora	Carga horária
Graduação	Dança escolar		UNIVERSIDADE GUARULHOS	1 ano
Pós-graduação				

2.3. Com qual frequência anual você participa de cursos de formação e/ou congressos relacionados às questões étnico raciais oferecidos ou não pela DRE?

(X) nenhuma;

() uma vez a cada 3 anos;

() uma vez a cada 2 anos;

() uma vez por ano;

() duas vezes por ano;

() três vezes por ano;

() quatro vezes ou mais por ano.

3. TEMAS GERADORES.

1. Na sua visão, no que se refere à questão corporal, quais as diferenças entre alunos negros e brancos? Como eles são tratados nas aulas de educação física, pelo (a) professor (a) e pelos (as) colegas?

Na minha visão, não há nenhuma diferença entre os alunos, seja ele qual etnia for. Trato os alunos, de forma igualitária, inclusive os negros. Nunca presenciei nenhum tratamento diferenciado por parte dos alunos, nestes meus 32 anos de trabalho.

2. Como considerar as singularidades étnico-raciais do (a) aluno (a) negro (a), nas aulas de educação física?

Nas minhas aulas sempre tratei os alunos da mesma forma, regras iguais para todos.

3. Como sua formação em educação física o preparou para lidar com as diferenças étnico-raciais? Como abordar aspectos relacionados a estas questões nas aulas de educação física?

Não tive nenhuma formação teórica sobre este tema, só experiência pratica ao longo dos anos.

4. De que forma as aulas de educação física podem influenciar na diminuição da discriminação racial?

Nas minhas aulas não ocorre discriminação racial.

5. Qual a influência da prática educativa na imagem corporal (padrão de beleza) do (a) aluno (a) negro (a)?

Eu trabalho de forma a atingir todos os alunos.

6. Como você vê a relação da educação física com a formação de identidade do (a) aluno (a) negro (a)?

Eu tenho certeza que, a educação física é uma das disciplinas que colabora, e muito, na construção da identidade de todos.