

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

LEILA MARIA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO VIVIDO EM
SANTO ANDRÉ**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2012

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Leila Maria de Oliveira

**O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO VIVIDO EM
SANTO ANDRÉ**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Doutor Antonio Chizzotti.

São Paulo

2012

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

Ficha Catalográfica

OLIVEIRA, Leila Maria de

Título: O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André.

São Paulo, p. 154, 2012

Dissertação (Mestrado) – PUC-SP

Programa: Educação: Currículo

Orientador: Antonio Chizzotti

Palavras-chave: Currículo; identidade positiva; educação física; lei 10.639/03.

ERRATA

FOLHA	LINHA	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
25	18	Gomes (apud BRASIL, 2005)	Gomes (2005)
26	4	CAVALLEIRO apud BRASIL, 2005	CAVALLEIRO, 2005
26	11	para negros	para pretos
27	7	CAVALLEIRO apud BRASIL, 2005).	CAVALHEIRO,2005).
FOLHA	LINHA	ACRESCENTAR	
100	38	CAVALHEIRO, E. S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.65-104.	
101	46	GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.39-62.	

BANCA EXAMINADORA

Aos meus ancestrais.

À minha adorada mãe, por me oferecer o que tem de melhor na vida: o AMOR.

Às crianças: Ayana, Dandara, Pedro, André, Ander, Kairu, Victor e Miguel, que lhes sirva
como um exemplo a seguir e uma meta a superar.

AGRADECIMENTO

Ao meu querido orientador, Antônio Chizzotti, pela confiança e paciência.

Às professoras Rosana Batista Monteiro e Branca Jurema, pelas valiosas contribuições durante a qualificação, que muito me ajudaram.

Ao governo cubano, pelo grande impulso no processo de formação.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Ao meu grande companheiro, Deivison, pelo incentivo e dedicação, dividindo comigo os entraves, as conquistas, as angústias e as alegrias no processo de feitura desta dissertação.

À minha família: irmão, primos(as), cunhadas e avó, pelo apoio nesta minha longa caminhada.

Aos colegas da turma de mestrado de 2010.

Aos colegas orientandos do professor Chizzotti.

Aos colegas Lucélia, Cassiana, Mirtes e Branquinho, pelas riquíssimas contribuições.

Aos amigos de sempre, Glauca, Gisele e Adriano, pelas conversas e risadas.

Ao grupo de estudos Africanidades, pelas riquíssimas discussões e, principalmente, por entender o papel de nós, educadores negros, neste país racista e machista.

A todas as pessoas que fazem parte do Programa de Educação: Currículo, por tudo.

A todas as pessoas que contribuíram de uma maneira ou de outra para a produção desta dissertação: professores, diretores, alunos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento dos meus estudos.

A todos, obrigada!

*Quando as teias de aranha se juntam,
elas podem amarrar um leão.*

Provérbio africano

RESUMO

OLIVEIRA, L. M. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física**: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André. 2012. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a implementação das diretrizes previstas pela Lei nº 10.639/03 no currículo vivido da educação física escolar em Santo André. Para tanto, a metodologia utilizada tem enfoque qualitativo; dessa forma, foram revisadas literaturas que discutem as consequências do racismo no sistema educacional e que subsidiam a presença da referida lei no currículo de educação física. Por último, foram feitas entrevistas com professores de educação física da rede estadual de ensino de Santo André, as quais foram analisadas consentindo informações sobre as fortalezas, dificuldades e desafios enfrentados pelo professor nesse processo. Os resultados do estudo apontam para a pouca abordagem do tema por parte 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 estratégias 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.

Palavras-chave: Currículo; Identidade positiva; Educação física; Lei nº 10.639/03.

ABSTRACT

OLIVEIRA, L. M. The teaching of the Afro-Brazilian history and culture and the physical education: a study on the curriculum in Santo Andre. 2012. 154 p. Dissertation (Master of Education: Curriculum) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2012.

This work aims to evaluate the implementation of Law 10.639/03 as guideline to the curriculum of Physical Education at Santo Andre. To achieve this goal, the methodology focused on a qualitative approach, represented by a careful study of literatures that discuss the consequences of racism in the educational system and support the curriculum guidelines to ethnic-racial relations in the Physical Education curriculum. Finally, interviews were conducted with Physical Education teachers of state schools in Santo Andre. These interviews were analyzed providing information about strengths, strategies and challenges faced by the teacher in this process. The results point to a poor approach to this subject by the Physical Education teachers, absence of appropriate teaching-learning materials, inadequate teacher training to understand the depth and importance of this kind of learning, and lack of strategies to organize the subject within the curriculum by pure resistance from certain sectors, whether in the school or in the government.

Keywords: Curriculum, Positive Identity, Physical Education, Law 10.639/03.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** – Caderno do Professor para a disciplina educação física..... 57
- FIGURA 2** – Localização do município de Santo André na Região Metropolitana de São Paulo. . 61

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização das unidades escolares da DRE de Santo André.....	66
QUADRO 2 – Caracterização das salas de educação especial da DRE de Santo André.....	66
QUADRO 3 – Perfil dos professores.....	79
QUADRO 4 – Relação de professores por anos trabalhados.....	80

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição da população andreense, levando em consideração os critérios de raça/cor.	62
TABELA 2 – População maior de 5 anos que sabe ler e escrever (alfabetizada), segundo critério de raça.	63
TABELA 3 – Regiões com maior concentração de população negra.	73
TABELA 4 – Outras regiões de Santo André expressivas em relação à concentração da população negra.	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP	Coordenadoria de Normas Técnicas
CESA	Centro Educacional de Santo André
CIDAN	Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPFP	Centro Público de Formação Profissional
DCNERERs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DET	Departamento de Educação do Trabalhador
DRE	Diretoria Regional de Ensino
Educafro	Educação para Afrodescendentes e Carentes
EIEFD	Escuela Internacional de Educación Física y Deporte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FNB	Frente Negra Brasileira
GDAE	Gestão Dinâmica de Administração Escolar
GRPE	Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Promoção do Emprego
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OFA	Ocupante de Função-Atividade
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCOP	Professor Coordenador de Oficina Pedagógica
PIB	Produto Interno Bruto
PIC	Projeto Intensivo de Ciclo

PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação Comparada)
PMSA	Prefeitura Municipal de Santo André
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	Partido dos Trabalhadores
RG	Registro Geral
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SDET	Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Trabalho
SE	Secretaria de Educação do Município de Santo André
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental Negro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO NO SISTEMA DE ENSINO	19
1.1 RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO	19
1.2 CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO.....	24
1.3 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O COMBATE AO RACISMO NO SISTEMA DE ENSINO.....	29
1.3.1 A LEI Nº 10.639/03.....	35
1.3.2 As DCNERERs.....	37
2 A LEI Nº 10.639/03 E A PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO	43
2.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	43
2.2 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO	47
2.3 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .	54
2.4 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CONTEMPLANDO A LEI Nº 10.639/03	57
3 PESQUISA	60
3.1 O CAMPO DA PESQUISA	60
3.1.1 O MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ E A EDUCAÇÃO.....	64
3.1.2 O MUNICÍPIO E A LEI Nº 10.639/03	67
3.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	69
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
3.3.1 ELEIÇÃO DAS ESCOLAS E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO.....	72
4 DISCUSSÃO DA PESQUISA	76
4.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DCNERERs	76
4.2 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	78
4.2.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS	79
4.2.2 A ABORDAGEM DAS DCNERERs NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	105
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática que abarca questões raciais e educação decorre de uma concepção construída no Movimento Negro que se reafirma na graduação, segundo a qual não basta saber, é necessário transmitir, trocar o que se conhece, a partir de concepções teóricas e experiências vividas.

Com 11 anos, passei a integrar um grupo de cultura afro: o Grupo Folclórico Raíces Negras, então coordenado pelo seminarista africano falecido Imolú Babaya André, o qual foi essencial para a construção da minha identidade. Foi lá que descobri que os passos que minha mãe dançava, em festas e eventos, eram da cultura afro, os quais eu achava horríveis e vergonhosos, por ela não estar reproduzindo o que eu havia aprendido pela televisão, ou seja, os ritmos populares da época, como pagode, axé, e cantores como Britney Spears e Hanson. Passei, então, a ver isso com outros olhares; tinha e queria me apropriar da cultura de meus ancestrais; iniciei com a capoeira, o maculelê e, logo depois, as danças africanas. Com o grupo, também participei de palestras que discutiam a temática racial. No entanto, depois de 4 anos, com o retorno de André para o Congo, o grupo terminou, mas a história tinha que continuar e a necessidade de conhecer a história de meus antepassados cada vez era mais intensa.

Concomitantemente, como aluna no ensino fundamental, sempre me destaquei nas atividades curriculares e esportivas; sendo a única negra bolsista em um dos maiores colégios de Santo André só existiam duas alternativas: ser a melhor ou ser a pior.

No ano de 2003, participei do processo seletivo da Educação para Afrodescendentes e Carentes (Educafro),¹ cujo prêmio foi a bolsa de estudos para cursar licenciatura plena em educação física na Escuela Internacional de Educación Física y Deporte (EIEFD),² em Cuba. Essa nova fase possibilitou o contato e a troca de experiências com discentes de outros continentes, inclusive o africano.

¹ Cursinho pré-vestibular voltado para estudantes afrodescendentes e pessoas que concluíram o ensino médio em escolas públicas.

² Faculdade de educação física situada em Havana (Cuba), fundada em 2001, que, desde então, recebe estudantes de diversos países da Ásia, América Latina, Caribe e África.

Nas aulas práticas, foi possível constatar que, ao empregarmos os jogos tradicionais³ e jogos cooperativos,⁴ havia uma melhor integração entre os participantes, resultado de um trabalho crítico interdisciplinar. Além disso, nos estágios nas escolas secundárias de Cuba, equivalentes ao ensino fundamental, no Brasil, o princípio da interdisciplinaridade pelos educadores sempre estava presente e as crianças encaravam as atividades oriundas da África, como o caso da dança, positivamente.

A interdisciplinaridade é um dos princípios da ciência, que permite o trabalho conjunto entre dois ou mais campos distintos. Para Fazenda (2002, p. 64b),

a atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo.

Para que a interdisciplinaridade consolide-se em sua integralidade, é preciso que a teoria e a prática não se separem; mais do que isso, é necessária uma vivência que permita que o sujeito forme-se em sua realidade. Fazenda (2002, p. 22-23) ainda afirma que

a investigação interdisciplinar por nós praticada, diferentemente de outros procedimentos de pesquisa, não se baliza por métodos, mas alicerça-se em vestígios. Os vestígios apresentam-se ao pesquisador não como verdades acabadas, mas como lampejos de verdade. Cabe ao investigado decifrar e reordenar esses lampejos de verdade para intuir o que seria a verdade absoluta, total, os indícios a seguir.

No âmbito da educação, em específico na disciplina educação física, é possível aprender os diferentes tipos de danças e estudar suas origens (história) ou praticar skate (um dos elementos do hip-hop) e calcular a velocidade e distância das manobras, cálculos que a física permite fazer.

Como bem cita Petronilha Silva (2005, p. 161),

[...] a Africanidade Brasileira abrange diferentes áreas, não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois

³ Os jogos tradicionais fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica e são transmitidos de geração para geração, estando em constante transformação (KHISHIMOTO, 1999).

⁴ Jogos cooperativos, para Brotto (2002), são como uma mudança para tornar os esportes menos competitivos e excludentes, ou seja, são caracterizados como exercícios de convivência fundamentais para o desenvolvimento pessoal e a transformação.

podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar.

Ao voltar para o Brasil, em 2008, deparei-me com a Lei nº 10.639/03,⁵ que trata do ensino obrigatório da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e que já havia sido promulgada há 5 anos. Percebi que havia muito para percorrer na trilha da educação igualitária, uma vez que essa temática ainda era apenas abordada em datas comemorativas, como 13 de maio e 20 de novembro, respectivamente, Abolição da Escravatura e Dia da Consciência Negra.

Houve muita polêmica em relação a essa lei, situação que pode ser justificada pela ausência de material didático-pedagógico apropriado e/ou pela falta de formação docente, necessária para a compreensão da profundidade e importância desse tipo de conteúdo a ser aprendido, ou mesmo pela resistência pura e simples de alguns setores, seja no âmbito escolar e/ou governamental.

De acordo com Cavalleiro (2007), o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Nesse sentido, é preciso,

em nosso trabalho cotidiano, incorporar o discurso da diferença não como um desvio, mas como algo que enriquece nossas práticas e as relações entre as crianças, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo, a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais plural. (ABRAMOWICZ et al., 2006, p. 74).

Como professora de educação física e militante do Movimento Negro é que levanto a seguinte interrogante: como estão sendo contempladas as diretrizes previstas pela Lei nº 10.639/03 no currículo vivido da educação física escolar? Para responder a isso, a pesquisa tem como objetivo principal avaliar como estão sendo implementadas tais diretrizes no currículo vivido da educação física escolar, em Santo André.

A pesquisa tem também como propósito identificar, na proposta curricular do estado de São Paulo para a educação física escolar, os eixos de diálogo sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira. Mais do que isso, (propõe-se) identificar ações públicas municipais que apoiem a implementação da referida lei na educação física escolar. Assim, na tentativa prática de

⁵ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

contribuir para essa questão, busca-se identificar junto aos professores de educação física as práticas, desafios e estratégias possíveis para o cumprimento da lei.

Para tanto, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro trata da fundamentação teórica acerca das consequências do racismo no sistema de ensino, sendo que, para melhor organização, o capítulo divide-se em três partes: a primeira define raça e racismo, fazendo uma analogia com a luta do Movimento Negro para o acesso à educação; a segunda aborda as consequências do racismo a partir de diferentes autores, como Munanga (2003, 2005) e Jaccoub (2008); e a terceira trata das políticas de ações afirmativas vigentes para o combate ao racismo no sistema de ensino.

O segundo capítulo aborda a Lei nº 10.639/03 no currículo estadual paulista para a disciplina educação física, sendo dividido em quatro partes: a primeira ressalta a importância da educação física escolar; a segunda aborda a proposta curricular do estado de São Paulo; a terceira faz um recorte dessa proposta, com enfoque na disciplina educação física; e, por último, tem-se a revisão de documentos, como complemento indiscutível da situação atual da incorporação do conteúdo que trata da história e cultura afro-brasileira e africana na proposta curricular estadual para a disciplina educação física, em cumprimento à referida lei.

O terceiro capítulo expõe os passos dados na metodologia, sendo a abordagem de enfoque qualitativo. Ainda, é apresentado o campo de estudo, justificando-se a escolha, o tipo de entrevista utilizado e o caminho percorrido para a sua aplicação. Por fim, explicitam-se a eleição das escolas, a negociação de acesso e a seleção dos entrevistados.

O quarto capítulo discute os resultados encontrados na pesquisa. Neste capítulo, também se buscam, a partir do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2001 e 2010, trabalhos que tratam da Lei nº 10.639/03 na disciplina educação física. Ao final, são apresentadas as considerações finais da presente pesquisa.

1 CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO NO SISTEMA DE ENSINO

*Não nascemos prontos, nos fazemos coletivamente.
Somos produtores de nós mesmos.*

Mario Sergio Cortella

Este primeiro capítulo discute os fundamentos teóricos do racismo, suas consequências e implicações no sistema de ensino e a pressão do movimento social negro junto ao estado para a criação de políticas de ações afirmativas⁶ para superar o racismo no sistema educacional.

1.1 RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO

Tratar o tema racismo, relacionando-o com a escola, exige que se considere o contexto histórico como parte de uma construção social e cultural, intimamente ligada às relações de poder.

O racismo é uma ideologia construída historicamente e enraizada em nossa sociedade, cuja procedência ainda é discutida por antropólogos e sociólogos (MUNANGA, 2003; MOORE, 2007; FRANCISCO JR., 2008), além de consolidada por meio de conceitos prévios (“preconceitos”), discriminação e estereótipos, levando-se em conta, também, a questão geográfica e política, aspectos importantes para o fenômeno social.

De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos⁷ (BRASIL, 1998a, p. 12), “o racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos.” Por sua vez, Beato Filho (1998, p. 1) conceitua o racismo como

⁶ De acordo com o Parecer CNE/CP nº 03/04, ações afirmativas são “ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.” (CNE, 2004).

⁷ O governo brasileiro, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, decidiu elaborar o Programa Nacional de Direitos Humanos, que visa a garantir os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, portadores de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e migrantes, refugiados, portadores de HIV, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos ou os que têm acesso à riqueza.

a teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras.

A ação de exclusão das raças inferiorizadas, impedidas do acesso a direitos igualitários em função da cor, pode ser entendida como discriminação racial, originando-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justifica a desigualdade entre os seres humanos, não pelo poder dos conquistadores, mas por uma pretensa desigualdade entre as raças (inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos escravizados).

Nesse contexto, o termo ‘raça’, apesar de não representar em sua origem uma demarcação biológica, somente pode ser utilizado como critério de classificação a partir de diferenças visuais evidentes (cor da pele), para inferiorizar ou naturalizar (MUNANGA, 2003). Faustino (2010) adverte que o termo está vinculado ao reconhecimento não de diferenças biológicas entre brancos e negros, mas da existência de um processo historicamente constituído de diferenciação fenotípica definidor de espaços e posições na ordem social.

O Movimento Negro, no final do século XX, assumiu o conceito de raça como afirmação social. Dessa forma, o conceito

[...] passou a constituir um traço identitário voluntariamente assumido e ativamente construído; no lugar de um conceito opressor e negativamente discriminatório, um conceito voltado para a emancipação e para a afirmação positiva de resistência à iniquidade. (AYRES, 2007, p. 519).

Em contraponto a esse pensamento, algumas correntes políticas, defendem a abolição do conceito de raça, advogando uma unidade nacional pautada pela inexistência de diferenças raciais. Para essas correntes, as reivindicações do Movimento Negro e as políticas públicas direcionadas à população negra poderiam ser responsáveis pela “criação das raças no Brasil” (MAGGIE; REZENDE, 2002; FRY, 2005). Sobre isso, Faustino (2010) afirma que a discussão a respeito da inexistência da raça não significou o enfraquecimento do racismo na sociedade e que a preocupação em declarar a extinção da ideia de raça, atualmente, não está no interesse da igualdade de direitos sociais entre os diferentes grupos populacionais, mas sim da defesa dos privilégios historicamente instituídos pelos grupos dominantes.

A origem do preconceito racial é antiga, mas o racismo moderno assumiu foro teórico (científico) com o Conde de Gobineau, em sua obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, de 1853, considerada a obra fundamental do racismo moderno. O mais notável divulgador do *racismo científico* foi o inglês Houston S. Chamberlain, que residiu muito tempo

na Alemanha, onde publicou *Os fundamentos do século XIX*, em 1899, assumindo a teoria da superioridade teutônica (louro e alto) sobre todos os demais. Tais teorias tiveram grande aceitação no Brasil, sob o véu científico e político, e foram professadas pela elite e tiveram ampla difusão como estratégia de dominação ideológico-política para justificar a ordem escravocrata.

Faustino (2010), com base em Fannon (1968), afirma que o racismo esteve presente em todas as fases da sociedade capitalista, influenciando nas relações de produção e divisão do trabalho. No entanto, o racismo reincide e joga um papel determinante na manutenção do capitalismo contemporâneo. Para Moore (2007, p. 284), “na contemporaneidade, o racismo está arraigado em todas as instâncias de funcionamento do mundo, tanto na economia como na política cultural e na militar.”

Em geral, a situação do racismo, em qualquer parte do mundo, é igual, com um grupo que, para além de se sentir racialmente dominante, vive com condições e oportunidades superiores às do grupo racialmente inferior. Ainda, a discriminação racial tem uma relação direta e inseparável com o modelo capitalista, assim como a ideologia embasada na diferenciação social, psicossocial e cultural (MONTEIRO, 2010), mas, no Brasil, assume especificidades que precisam ser consideradas para compreender a relação que estabelece com o sistema de ensino.

No período colonial, o interesse do estado e da elite sobre os negros era escravizá-los, sem intenção de educá-los. Já no período imperial, o sistema de educação mantinha uma relação artificial com o trabalho, sem o objetivo de qualificação para as atividades de produção, uma vez que o trabalho manual destinava-se à população escravizada. Dessa forma, enfatizava a formação das elites rurais (aristocráticas e personalistas) e servia como fator de distinção entre o trabalho intelectual e o manual, reforçando a lógica da organização capitalista; para os filhos homens dos colonos brancos, era oferecida a iniciação às primeiras letras (HOLANDA, 2001), já a educação do povo não era laica nem pública e estava praticamente abandonada.

Até a Lei do Ventre Livre, o acesso do negro à escola era quase impossível, sendo tal acesso garantido apenas para a elite branca. Depois, as práticas educacionais dirigidas aos negros cumpriam o papel de conscientizar e valorizar a educação como um elemento de inclusão social e de superação do escravismo e somente eram possíveis desde que os alunos negros não fossem escravos ou filhos de escravos.

Segundo Fonseca (2001, p. 29), essa situação,

pelo perigo que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino.

No estado de São Paulo, somente em 22 de agosto de 1887, com o regulamento da Província (art. 143, § 5º), passou-se a admitir a matrícula de escravos, porém era possível apenas nos cursos noturnos e com a autorização de seus senhores.

Na verdade, o interesse da elite, no período colonial, era trazer os negros para escravizar, já, no período do Brasil República, era de embranquecer a população negra através da miscigenação. Essa preocupação da elite, segundo Motta-Maués (1997) e Gatinho (2008), consistia em construir uma nação brasileira a partir de uma imagem branca e livre de negros. Desse modo, o processo de branqueamento legitimou-se e o problema racial estava “próximo a uma solução.” (GATINHO, 2008).

Segundo Skidmore (1976), a ideologia do branqueamento ganhou legitimidade científica e as teorias racistas eram interpretadas superiorizando a raça branca e validando o processo de miscigenação. O estado também adotou essa ideologia, através da política de imigração, que consistia em incentivar a imigração europeia; dessa forma, a miscigenação seria mais rápida, consecutivamente o branqueamento também (GATINHO, 2008).

A transição do século XIX para o século XX no Brasil, segundo Gatinho (2008), foi marcada por um discurso em prol de um ensino público e universal, que visava à garantia do ensino primário obrigatório para todos os brasileiros; no entanto, a escola atendia aos interesses da elite aristocrática brasileira, não contemplando a igualdade de oportunidades à população negra, que, em sua maioria, era pobre.

Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2000) afirmam que a necessidade de trabalhar afastou tanto os homens quanto as mulheres negras da escola no início do século XX. Já para Gatinho (2008), uma vez que sendo aceitos no mercado de trabalho, os negros precisavam ter as atitudes e posturas definidas pela elite branca, o que levava a educação a ser vista como um meio de ascensão social e uma maneira de o negro ganhar mais respeito e reconhecimento na sociedade.

Por seu turno, a população negra, que não era passiva, articulou-se por meio do Movimento Negro, criando diversas associações em benefício de seu povo. Algumas escolas específicas foram criadas com o projeto de combater o analfabetismo e integrar o negro à vida nacional, combatendo a miséria e os vícios, como meio de alcançar a igualdade de oportunidades com os brancos.

Gatinho (2008) ressalta que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação era uma arma para obter cultura e instrução; dessa forma, seria possível obter melhor condição de trabalho. A elite dominante, ao mesmo tempo, propunha conteúdos curriculares e práticas no interior das escolas que objetivavam o aperfeiçoamento da raça, uma política educacional orientada por princípios eugênicos.⁸ Aliás, tais princípios manifestavam-se pontualmente nas políticas educacionais brasileiras, de modo que as discussões sobre raça tornavam-se significativas e o embranquecimento do negro garantia a sua presença na escola.

A Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), contudo, não garantiram à população, muito menos à população negra, o acesso à educação. De fato, as sucessivas leis que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo não trouxeram como consequência direta ou imediata oportunidades de ensino para a população negra.

De acordo com Louro (2007, p. 445),

para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram como consequência direta ou imediata oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século XIX.

Para além do acesso legal, as crianças negras eram vítimas de preconceitos, pois os pais das outras crianças não queriam que seus filhos estudassem com negros.

Já nos anos 1930 e 1940, iniciaram-se os ideais eugenistas e da democracia racial; ao mesmo tempo, o incentivo à educação era o principal alvo do Movimento Negro e, conseqüentemente, das associações e da imprensa.

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque aquelas mantidas por professores negros. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

A instituição da imprensa negra paulistana e das demais associações de caráter cívico e recreativo foi a primeira ação dos negros para garantir a sua integração na sociedade

⁸ Melhoramento da raça humana a partir da eliminação das raças inferiores, no caso do Brasil, a eliminação da população negra.

republicana do início do século XX, ocasionada pela liberdade e pela realidade social postas aos negros libertos no período pós-abolição (GATINHO, 2008).

Algumas associações importantes criadas pelo Movimento Negro foram a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental Negro (TEN). A FNB findava a integração social rápida e em escala coletiva dos negros; já o TEN, que surgiu no Rio de Janeiro por volta de 1940, pensava a educação como um dever do estado e direito de todos os cidadãos, contrariando as primeiras organizações negras, que tentavam resolver os seus problemas com os próprios recursos (GATINHO, 2008).

Gonçalves (2000, p. 337) menciona que a educação, na luta dos negros brasileiros, pode ser entendida

ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito a diferença e respeito humano.

Por sua vez, Cunha Jr. (1996), em suas críticas no âmbito da educação para o combate ao racismo, aponta cinco estratégias postas em prática no período pós-década de 1970: a desconstrução de vocabulários e imagens racistas; as escolas alternativas; os seminários de informações e debates (cursos de formação); as ações dos professores negros; e o esforço acadêmico.

Essa trajetória, que teve seu início na fundação do Brasil, desembocou no início do século XXI, com as reivindicações da Lei nº 10.639/03, que vem acompanhada por séries de experiências de educação não formal que apontam para outra perspectiva em relação à função da educação.

1.2 CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO

A existência do racismo interfere negativamente na vida dos indivíduos, criando uma imagem distorcida da realidade, através de estereótipos e valores que dificultam o processo de formação da identidade.

Segundo a enciclopédia livre Wikipédia (2011), identidade é o conjunto de características próprias e exclusivas, dessa forma podendo diferenciar uns dos outros, diante do conjunto das diversidades ou ante seus semelhantes. Portanto, só pode ser construída se existir diferença, ou seja, só existe identidade porque existem outros grupos étnicos, outras culturas. Por exemplo, a identidade jurídica é construída mediante a diferenciação individual de cada cidadão, por meio do Registro Geral (RG), reconhecendo que cada um é diferente do outro, havendo ocasiões em que cada um deve identificar-se. Em suma, a identidade e a diferença estão em uma relação de interdependência – consequentemente, ligadas –, em que a definição de identidade e a demarcação da diferença não podem ser separadas das relações mais amplas de poder.

O sentimento de pertencimento a um grupo étnico-racial, resultante da construção social, cultural e política, recebe o nome identidade racial. Identificar-se como negro, no Brasil, é extremamente difícil e doloroso, tendo em consideração que personagens “bons”, “positivos” e de “sucesso” cujas identidades sejam negras são muitos, porém pouco conhecidos e divulgados, dificultando o respeito à diferença racial.

A identidade negra ou afrodescendente é definida a partir das experiências sociais passadas pelos povos originários da África e pelos seus descendentes, conforme Cunha Jr. (2005). Por seu turno, Gomes (apud BRASIL, 2005) afirma que é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural; já para Ferreira (2000), a categoria identidade é uma referência em torno da qual o indivíduo reconhece-se e se constitui, estando em constante transformação e sendo construída a partir de sua relação com o outro.

Para a construção da identidade em ambiente escolar, é habitual o recurso de personagens e imagens, principalmente quando o público trabalhado é de crianças e adolescentes. O apoio de imagens é importante; no entanto, a reprodução tem que ser cautelosa, para que a identificação seja positiva.

Um dos problemas do racismo é estereotipar identidades, influenciando nesse processo de construção, ou seja, a diversidade cultural, física e social gera dificuldades para a construção da identidade do negro. No mundo, a identificação racial abre possibilidades para deixar de ser objeto, assumir a posição de sujeito e enfrentar o racismo.

A construção da identidade dá-se ao longo da vida do indivíduo e os contatos primários têm uma forte base emocional, pois as pessoas envolvidas, seja no entorno familiar ou na escola, compartilham experiências individuais, influenciando no processo. Nesse sentido, a escola é um espaço de socialização secundária e joga um papel fundamental na construção da

identidade e na formação do ser humano, porém as escolas não estão preparadas para tratar esse tema, conseqüentemente não estão preparadas para enfrentar o racismo.

Diversos estudos apontam para a existência do racismo no cotidiano escolar (SILVA, 2003; SILVA, P., 2005; MUNANGA, 2005; CAVALLEIRO apud BRASIL, 2005; JACCOUB, 2008) e suas conseqüências revelam disparidade, que pode ser constatada a partir das seguintes informações:

- em relação à taxa de analfabetismo, do total de, aproximadamente, 14 milhões de analfabetos no Brasil, 6,1% são brancos e 14,3% são negros (IBGE, 2007a);
- dados demonstram que a média de estudos para a população maior de 15 anos é de 8,3 anos para brancos e de 6,7 e 6,5 anos, respectivamente, para negros e pardos (IBGE, 2009);
- a incidência de jovens entre 15 e 17 anos que concluem o ensino fundamental é de 62% para brancos e 31% para negros. Já dos que concluem o ensino médio, para essa mesma faixa etária, é de 70% para brancos e 30% para negros (INEP, 2007);
- dados revelam que, das 680 mil crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da escola, 450 mil são negras (IBGE, 2007b);
- outro elemento significativo é que, no período de 1976 a 2006, o percentual de pessoas brancas com diploma universitário aos 30 anos de idade passou de 5 para 18%, sendo que o percentual de pessoas negras na mesma situação passou de 0,7 para 4,3% (INEP, 2008). Essa situação indica que a lacuna racial, que era de 4,3 pontos, em 1976, quase triplicou para 13 pontos, em 30 anos.

Analisando a inserção do negro no sistema de ensino brasileiro, é verdadeiro e notável o fato de que a população negra ainda possui uma vasta defasagem no grau de escolaridade em relação aos brancos, situação que pode ser constatada a partir dos dados apresentados anteriormente. Essa disparidade é conseqüente do racismo, que iniciou com a fundação do Brasil, como se pôde acompanhar na seção antecessora.

Jaccoub (2008) afirma que essa defasagem em relação ao nível de escolaridade da população negra é decorrente de a população negra ter um acesso prematuro ao mercado de trabalho, principal agente no aumento do índice da evasão escolar. No entanto, também tem a ver com o despreparo da escola para lidar com a diversidade da população e a deficiência em inserir textos que tratam sobre o racismo.

Esse conjunto de indicadores demonstra que o sistema educacional é excludente e que essa situação racista é produto das diversas manifestações que acontecem de maneira indireta, como desigualdade racial, pobreza, cultura eurocêntrica, piadas, brincadeiras, novelas, filmes, intolerância religiosa (candomblé e umbanda) e epidermização do racismo, e direta, como distribuição geográfica desigual, práticas discriminatórias (omissão frente à discriminação, distribuição desigual do afeto) e baixa expectativa de sucesso, a partir de conteúdos eurocêntricos (SILVA, 2003; MUNANGA, 2005; CAVALLEIRO apud BRASIL, 2005).

Segundo o professor Munanga (2005), nos livros didáticos, a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco de classe média e a população negra é representada de forma estereotipada. Ainda nos dias de hoje, as representações dadas para a nossa sociedade são do padrão branco europeu e o mesmo é repercutido no interior das escolas, como afirma Ana C. Silva (2005), que, ao lançar um olhar profundo sobre essa questão, conclui que os livros adotados, na maioria dos casos, difundem em seus conteúdos ideais de hierarquização entre negros e brancos. Os negros são apresentados de forma estereotipada e negativa, em certos momentos, negando-lhes a própria humanidade; ao mesmo tempo, os brancos são apresentados como referencial positivo.

Isso reproduz e naturaliza as falsas desigualdades raciais, como se fossem inatas. No caso, para crianças e adolescentes que não são negros, esse fenômeno ocorre de maneira “natural”, uma vez que a sociedade dominante é de padrão branco europeu. Por sua vez, para crianças e adolescentes negros, a escola deve ser um dos principais ambientes facilitadores do reconhecimento de referências negras positivas.

Essas distorções contidas no livro didático são uma das hipóteses que explicariam o fracasso escolar das crianças negras e a consolidação das crianças não negras. Em outras palavras, as vítimas desse preconceito podem internalizar as distorções, rejeitando-se e rejeitando tudo que memora o ser negro (SILVA, 2003).

Ana C. Silva (2005, p. 23) ressalva que

o livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros.

Inserir personagens negros nas aulas, apreciando características distintas existentes, parte de um trabalho crítico, interferindo de maneira direta e evidenciando que os negros não

são inferiores aos brancos e que, sobretudo, não existe correlação entre a capacidade intelectual e a cor da pele, formando atitudes favoráveis às diferenças étnico-raciais.

Para Cavalleiro apud Brasil (2005), a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial nas salas de aula afeta tanto negros quanto brancos, acarretando aos negros: autorrejeição; baixa autoestima, com ausência de reconhecimento de sua capacidade pessoal; rejeição ao outro igual racialmente; timidez; pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo do seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; e evasão escolar. Para os alunos brancos, acarreta a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso, que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública.

No século XXI, apesar de as escolas estarem abertas para a população e reconhecerem que o trabalho deve ser integrado, pouco se sabe sobre ações integradas dos educadores quando se trata da temática da história da África; muitas vezes, o encargo permanece com os professores militantes negros. No entanto, o ambiente escolar, espaço que comporta diferentes grupos étnicos e culturas, é um importante lugar onde as crianças e adolescentes podem reconhecer as identidades, ou seja, aprender a respeitar o diferente de si próprio, facilitando, assim, a fomentação da autoestima,⁹ principalmente em crianças e adolescentes negros. Não se pode, portanto, desconhecer que a construção da identidade está marcada pela relação de poder e que o negro carrega os estereótipos culturais e políticos de um passado escravocrata, dividido entre senhores brancos e servos negros.

[...] tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua auto-estima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. (SANTOS, 2001, p. 106).

Na verdade, os currículos oficiais estão corrompidos por uma velada noção racista. Assim, afirmar a identidade racial significa demarcar fronteiras e recompor os currículos escolares oficiais, reconhecendo que existe racismo institucional, oculto em declarações formais e debaixo de conteúdos, aparentemente, neutros.

⁹ Autoestima é autoaceitação, é confiar em si próprio, sentindo-se capaz de enfrentar os desafios impostos pela vida. Nesse sentido, a busca da autoestima remete, especialmente, à ancestralidade ou ascendência africana.

Segundo Jaccoub (2008), o racismo institucional, no sistema de ensino, está veladamente presente nos currículos e pode ser definido como fracasso coletivo das organizações e instituições em promover um serviço profissional e adequado às pessoas devido à sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Da mesma forma, na sociedade brasileira, ele está implícito em diferentes esferas organizacionais e o reconhecimento de ações afirmativas no combate a ele está cada vez mais evidente, principalmente na esfera educacional, por se tratar, como já mencionado, de um lugar estratégico para a construção de uma sociedade mais igualitária.

De fato, ainda que, por séculos, as escolas tenham sido espaços negados à população negra, ainda hoje continua sendo palco de racismo (racismo institucional), incumbindo ao educador tornar visível aos seus educandos que não existe correlação entre a capacidade intelectual e a cor da pele, mas uma obrigação de superar essas formas de discriminação e exclusão da educação.

Além disso, entendendo que o racismo é manifestado por meio de ações discriminatórias, considera-se que pode ser fomentado pelo estado ou com o seu apoio, interferindo de maneira direta no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que essas manifestações são reincidentes nos livros didáticos, com a apresentação de personagens estereotipados ou, ainda, de uma história do negro mal contada.

Devido às grandes discussões provocadas pela Lei nº 10.639/03, que altera os arts. 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) e institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, a aparição de personagens negros nos livros didáticos e o tema da história da África passaram a ser mais frequentes nas escolas. No entanto, ainda se encontram dificuldades para a sua implementação.

1.3 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O COMBATE AO RACISMO NO SISTEMA DE ENSINO

As ações afirmativas, nos Estados Unidos, originaram-se em meados do século XX, sobretudo com a promulgação da lei dos direitos civis, em 1964. Essa proposta surgiu devido à intensa pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente dos movimentos negros liderados por Martin Luther King e Malcolm X e, posteriormente, do movimento Pantera Negra, que lutavam pelos direitos civis dos afro-americanos.

Segundo Silvério (2006, p. 309), nos Estados Unidos, “as políticas de discriminação positiva tiveram início nos anos de 1960, na administração Lyndon Johnson, em resposta ao maciço movimento dos direitos civis liderado pelos afro-americanos na década anterior.” Já conforme Vilas-Bôas (2003), as ações afirmativas foram utilizadas pela primeira vez em 1935, no Ato Nacional de Relações do Trabalho, com a finalidade de reivindicar a recolocação dos trabalhadores na posição em que estariam se não houvessem sido discriminados. Portanto, essas ações, nos Estados Unidos, estavam postas para a eliminação do nepotismo¹⁰ nas redes de recrutamento, constituindo políticas que foram implementadas no âmbito do mercado de trabalho, na educação superior e nos contratos governamentais.

Internacionalmente, as ações afirmativas tiveram origem na Índia, na década de 1940, com a criação do primeiro sistema de cotas em benefício de representantes de castas inferiores, que, por motivos religiosos, tinham grande atraso social e econômico.

As ações afirmativas na Índia desde o início tomaram a forma de reserva de vagas e/ou posições às quais os candidatos dos grupos elegíveis (Dalits e Adivasis) podem ter acesso sem competir com candidatos de grupos não-elegíveis. O tamanho da cota é geralmente determinado pela representação percentual do grupo elegível no conjunto da população indiana. Nos Estados Unidos, as políticas de ações afirmativas tomaram a forma de escolhas preferenciais, as quais promovem a competição entre os candidatos de ambos os grupos, elegíveis e não-elegíveis. (SILVÉRIO, 2006, p. 308).

No Brasil, o primeiro registro encontrado da discussão da ação afirmativa é de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma porcentagem mínima de empregados negros (20, 15 ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS et al., 1999).

No sistema de ensino, o deputado federal Abdias Nascimento, em seu Projeto de Lei nº 1.332, de 1983, propôs uma ação que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro, após séculos de discriminação. Entre suas solicitações, estava, inclusive, a adoção da política de cotas para negros em universidades. Nesse sentido, Monteiro (2010) afirma que a proposta de cotas foi vista tanto por Fernando Henrique Cardoso quanto por Paulo Renato; contudo, o debate das políticas públicas educacionais com o fim específico de beneficiar os

¹⁰ Termo utilizado para designar o favorecimento de parentes ou amigos próximos, desfavorecendo pessoas mais qualificadas, especialmente no que diz respeito à nomeação ou elevação de cargos.

afro-brasileiros tem-se limitado ao Movimento Negro e a alguns espaços acadêmicos. Em outros espaços, a discussão é incomum e temporária.

Para Guimarães (1999, p. 166-167),

no Brasil, até agora, os argumentos contrários a ações afirmativas tomam três direções. Primeiramente, para alguns, as ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, o que contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça. Em segundo lugar, há aqueles que vêem em discriminações positivas um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito, princípio que deve ser a principal arma contra o particularismo e o personalismo, que ainda orientam a vida pública brasileira; finalmente, para outros, não existem possibilidades reais, práticas, para a implementação dessas políticas no Brasil.

Reforçando essa ideia, a política de cotas, no Brasil, depende da iniciativa de cada universidade isoladamente e ainda não é alvo de política pública em nível nacional. Muitos seminários e congressos foram realizados sobre o assunto, mas ainda não existe um posicionamento uniforme das universidades em relação à política. Por exemplo, no início do ano de 2011, mais especificamente no mês de março, aconteceu, na Universidade de Brasília (UnB), um seminário contra o racismo e se constatou que, das 94 universidades públicas federais e estaduais, 70 adotam alguma forma de ação afirmativa para a inclusão de minorias.

Embora as ações afirmativas sejam associadas às políticas de cotas (MONTEIRO, 2010, SILVÉRIO, 2006), em 2003 o termo passa a ganhar outro sentido após a aprovação da Lei nº 10.639/03, que alterou a LDBEN em seus arts. 26-A e 79-B, instituindo o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e determinou como feriado o dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

Historicamente, a Lei nº 4.024/61 foi a primeira a determinar “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça.” (BRASIL, 1961). Todavia, não prescreveu o ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, menos ainda orientou a eliminação das desigualdades raciais, que provocavam elevado índice de evasão nos sistemas de ensino e de adultos analfabetos.

Por sua vez, a Lei nº 9.394/96 possibilitou o rompimento dos pilares da educação impostos aos afro-brasileiros quanto ao seu acesso. Em seu art. 3º, explicita que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX- garantia de padrão de qualidade;
 - X- valorização da experiência extra-escolar;
 - XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, 1996).

Alguns desses princípios podem reforçar a ideia de que a educação básica deve garantir oportunidades para que todas as crianças e adolescentes tenham acesso e desenvolvam capacidade de crítica, evidenciando também a ideia de divulgar a cultura e a vinculação entre a escola e as práticas sociais, porém a lei não garantia a valorização da história e cultura afro-brasileira, até a aprovação da Lei nº 10.639/03,¹¹ a qual também estabelece o olhar sobre a presença dos negros no Brasil.

De fato, o sistema de ensino tem o dever de contrapor a realidade, que explicita a inferioridade da população negra, competindo ao professor contribuir para a construção da identidade positiva do aluno negro, frente aos desafios encontrados no contexto escolar; no entanto, essa tarefa importante é um grande desafio educacional.

De acordo com o antropólogo Munanga (2003, p. 15),

a questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidades negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras produzem mangas.

Nesse sentido, as escolas já reconhecem que é delas a tarefa de educar para a temática racial, uma vez que esse trabalho não é somente do educador em sala de aula e que alguns educadores estão esperando para se posicionar, seja numa situação explícita de racismo, seja numa atividade nos dias 13 de maio (Abolição da Escravatura) – que as diretrizes curriculares reconhecem como Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, dia de denúncia das

¹¹ Vale a pena fazer referência à Lei nº 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O texto altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, ampliando o foco da temática para História e Cultura Afro-Brasileira e *Indígena*, ampliação justa conquistada pelos indígenas brasileiros.

repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira – e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

Continua Munanga (2003, p. 15) dizendo que “esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil.” Para os profissionais que têm consciência e acreditam na transformação citado pelo autor, a situação é mais fácil, porém a tendência é que essa missão permaneça com o professor negro, militante, ou com o professor de história.

Com a Lei nº 10.639/03 promulgada, qual o caminho a ser trilhado? Entendendo que a lei, por si, não faria toda a diferença e reconhecendo as dificuldades enfrentadas para a sua implementação e os entraves históricos relativos ao racismo, representantes do Movimento Negro e organismos internacionais, que ofereciam suporte para a implementação dos arts. 26-A e 79-B da LDBEN, articularam-se.

Antes mesmo da promulgação da referida lei, em novembro de 2002, representando o Movimento Negro, Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, que, na época, era conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, segundo Monteiro (2010), acumulava, entre outras, a experiência em torno dos temas transversais, especialmente o tema *pluralidade cultural*, encaminhou um projeto relacionado à educação das relações étnico-raciais ao CNE, constituindo uma comissão para estudar a questão.

De acordo com ela, ficou decidido que o CNE elaboraria um parecer abordando a educação das relações étnico-raciais e a mudança da LDBEN (SILVA, P., 2005). Além disso, a comissão eleita apresentou o conceito da *educação das relações étnico-raciais* no debate sobre o negro e a educação.

Com base em Guimarães (2006), Monteiro (2010, p. 88) afirma que “a expressão *relações raciais* é decorrente da Escola de Chicago dos anos 1940, e chegou no Brasil pelas mãos de Donald Pierson.” No entanto, no que diz respeito ao termo ‘educação para as relações étnico-raciais’, a autora ressalva que, apesar de estar presente em diferentes momentos da história, a expressão “raramente aparece nos documentos por nós consultados” (p. 88) e que “mais que uma formulação elaborada pelo movimento negro foi articulada a partir da análise e sistematização das experiências historicamente desenvolvidas pela militância, mas organizadas pela intelectualidade negra.” (p. 88).

O histórico detalhado que antecede a promulgação da Lei nº 10.639/03 até os trabalhos da comissão no CNE para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERERs) aparece na dissertação de mestrado de Gatinho

(2008), intitulada *O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais*, que destaca, ainda, a intensa participação do Movimento Negro, principalmente para a aprovação da supracitada lei. Monteiro (2010), em contraponto a essa afirmação, em sua pesquisa de doutorado, intitulada *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*, estabelece uma forte relação entre a aprovação da lei e as agências internacionais. Não obstante, assim como Gatinho (2008), vincula a elaboração das DCNERERs com as reformas educacionais de caráter neoliberal.

A Resolução nº 01/04, em formato de diretrizes e com conteúdo específico a ser introduzido nos currículos escolares, passou a vigorar em 10 de março de 2004, com as DCNERERs e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, objetivando

o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 10).

As dificuldades que ainda se apresentam são: falta de conteúdos e fontes de pesquisa, e insegurança em tratar a temática racial. Nesse contexto, para que a lei tenha êxito e as diretrizes sejam aplicadas em sua integralidade, é importante que haja formação dos professores e respeito às diferenças raciais, findando a igualdade de condições das raças. Portanto, faz-se necessária uma proposta efetiva de capacitação dos educadores, oferecendo ferramentas com o propósito de melhor trabalhar com os livros didáticos, como também dando conta das questões subjetivas da diversidade étnico-racial.

1.3.1 A LEI Nº 10.639/03

A Lei nº 10.639/03 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; além disso, seu conteúdo altera a LDBEN, que é acrescida dos arts. 26-A e 79-B. O documento, em sua integridade, consta no Anexo A.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

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

Após um longo processo,¹² já discutido neste primeiro capítulo, decorrente da luta do Movimento Negro e ainda coligindo dois marcos importantes, a Marcha Zumbi dos Palmares e a Conferência de Durban, posterior a esses acontecimentos, uma série de atos legislativos passou a ter lugar na forma de portarias, leis e decretos, somando um total de 22 atos, entre 1995 e 2002, referentes à temática racial (MONTEIRO, 2010), bem como a Lei nº 10.639/03 foi aprovada.

Essa lei é a política pública que define a inclusão da questão racial na educação, em nível nacional. Aliás, o conceito de políticas públicas é objeto de debates em torno do seu alcance, objetivos, finalidades e limites, vinculados ao desenvolvimento do estado capitalista e, conseqüentemente, às relações de classe. Contudo, o debate sobre as diferentes concepções e as diatribes¹³ sobre o conceito extrapolam os objetivos deste trabalho; assim, toma-se, aqui, o termo como a ação estatal para responder às questões emergentes da sociedade, traduzida em lei específica para atender aos reclamos significativos de movimentos sociais, principalmente o

¹² Ver item 1.2.

¹³ Segundo o dicionário da língua portuguesa, é uma “crítica severa” (AURÉLIO, 2010).

Movimento Negro, que mobilizam grupos e indivíduos sensibilizados com a urgência de alcançar o reconhecimento de seus direitos.

A forma como tem se manifestado o fenômeno da globalização, a qual tem predominado em todo o mundo, é excludente e gera vários tipos de violência e desemprego, sendo que, hoje, o maior desafio do capitalismo e da globalização é criar uma política de solidariedade humana geral. Nessa perspectiva, o governo buscou e ainda busca alternativas (políticas públicas) para minimizar a situação e, de igual maneira, a cidadania consciente organiza-se para criar um mecanismo para a democratização e para que essas políticas sejam exitosas, porém é necessária a participação de um grande número de cidadãos.

Para Freire (2001, p. 49), política pública é

[...] a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais têm como propósito a transformação da escola, oferecendo condições em defesa da substantividade democrática e superando todo e qualquer tipo de discriminação, seja de gênero, classe ou raça.

Regulamentada para o combate ao racismo, o significado da Lei nº 10.639/03 e das suas diretrizes (DCNERERs) está justamente no seu foco de alcance, ou seja, na obrigatoriedade da inclusão nos currículos das escolas de educação básica de todo o país do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

O coletivo daqueles que por ela lutaram e que ainda lutam pela sua implementação confia que a escola seja capaz de contribuir para a construção de representações positivas em relação aos afro-brasileiros negros. Sobre isso, Munanga (2005) afirma que a ótica humilhante e pouco humana que, historicamente, tem sido reservada à história da população negra oferecida nos livros didáticos parte do pressuposto de que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não pertence somente aos negros, mas a todos, uma vez que

a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se

desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional. (p. 16).

De fato, a lei é um esforço histórico, fruto da mobilização da sociedade civil e uma conquista protagonizada pelo Movimento Negro e por marcos importantes, pautados anteriormente. Tornou-se um documento oficial, que brinda novas orientações nos currículos oficiais, porém a declaração legal não veio acompanhada de outras medidas complementares fundamentais para que fosse exitosa e para que permeasse todo o ambiente escolar, nas diversas esferas do currículo e em seus diversos níveis, desde o nível de ensino básico ao ensino superior.

A intencionalidade é que a Lei nº 10.639/03, efetivada nas DCNERERs, deixe de ser uma pressão somente do Movimento Negro, desconsiderando ser uma alternativa, e seja incorporada no currículo como neutra, assim como outros conteúdos obrigatórios do currículo.

1.3.2 As DCNERERs

Em novembro de 2002, foi eleita uma comissão para estudar a educação das relações étnico-raciais, após a indicação da então conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, sendo que, com a promulgação da Lei nº 10.639/03, o CNE elaborou um parecer contendo os temas da educação das relações étnico-raciais e da mudança da LDBEN (SILVA, P., 2005; MONTEIRO, 2010).

O Parecer CNE/CP nº 03/04 propõe e define as diretrizes que incluem, nos currículos básicos das instituições de ensino que atuam nos variados níveis e modalidades da educação brasileira, conteúdos e atividades curriculares relativos à educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. Mais tarde, esse texto foi publicado em forma de livro, juntamente à Resolução nº 01/04 (que institui as diretrizes) e a Lei nº 10.639/03.

O texto começa com apresentando o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, posteriormente, é apresentado o relatório do Parecer CNE/CP nº 03/04, expondo os motivos para a elaboração das DCNERERs.

Após explicitar os objetivos para atender à indicação do CNE de regulamentar os arts. 26-A e 79-B da LDBEN, o texto apresenta as leis que incentivam a introdução de conteúdos sobre o negro nos currículos escolares, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Nacional de Educação, além de indicar o público-alvo e a metodologia utilizada (BRASIL, 2004; MONTEIRO, 2010), estando estruturado em cinco partes:

- 1. Questões Introdutórias:** define o parecer como política curricular, objetivando atender ao direito dos negros em se reconhecer na cultura brasileira, aspecto que se estende a todos os cidadãos brasileiros;
- 2. Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas:** justifica essas políticas a partir dos termos utilizados, remetendo à história do negro no Brasil;
- 3. Educação das Relações Étnico-Raciais:** define as relações étnico-raciais como as entre negros e brancos, destaca o importante papel da escola em criar pedagogias antirracistas e ressalta que a reeducação das relações étnico-raciais faz “[...] emergir as dores e medos [...]” (BRASIL, 2004, p. 14). Também aponta para a necessidade de os professores estarem qualificados para

[...] o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

Ainda que o texto ressalte aspectos importantes, como a formação de professores para tratar o tema, segundo Monteiro (2010), o parecer abre possibilidades para interpretações equivocadas sobre o racismo, todavia tomando “ar cartilhesco”, ao

demorar a exemplificar situações de preconceitos, discriminações e as possíveis soluções;

- 4. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:** ressalta a alteração curricular promovida pela Lei nº 10.639/03 enquanto uma decisão política, uma vez que o estudo cabe a toda a população, negra ou não, além de fomentar “que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 17).

Ainda, responsabiliza a escola para implementar e reorganizar o currículo, fazendo valer sua autonomia e buscando apoio de estudiosos do tema e do Movimento Negro; fomenta o papel dos gestores dos sistemas de ensino das escolas para que façam valer essas ações; e, por último, destaca os princípios que devem respaldar as ações de atendimento à lei, desenvolvendo cada um deles, a saber: a) consciência política e história da diversidade; b) fortalecimento de identidade e de direitos; e c) ações educativas de combate ao racismo e à discriminação;

- 5. Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação:** fomenta a responsabilidade dos órgãos normativos dos estados, Municípios e do Distrito Federal na aclimatização da diretriz para a sua implementação, urgindo a “definição de medidas para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.” (BRASIL, 2004, p. 26).

Por sua vez, a Resolução nº 01/04, aprovada e homologada pelo ministro da Educação, institui as DCNERERs e está estruturada em nove artigos. O art. 1º menciona a quem serviriam as DCNERERs:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004, p. 31).

As diretrizes, dessa forma, para Gatinho (2008), trouxeram um conjunto da reforma curricular iniciada em meados da década de 1990, considerando diversas medidas a todos os

níveis e modalidades da educação brasileira e revelando uma preocupação com a formação inicial e continuada de professores.

Os parágrafos 1º e 2º do art. 1º citam:

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

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004, p. 31).

Nesse sentido, determinam a responsabilidade e a obrigatoriedade das instituições de ensino superior que formam professores em relação à inclusão dos conteúdos regidos pelas diretrizes e ao seu atendimento como critério de avaliação das instituições de ensino. Na verdade, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do ensino superior era uma demanda do Movimento Negro, que constava nos projetos de lei, porém não foi aprovada como um dos itens para compor a Lei nº 10.639/03; no entanto, as DCNERERs garantem como medida obrigatória.

O art. 2º explica a finalidade do documento e sua relação com a promoção da democracia, caracterizando a sociedade brasileira como multicultural e pluriétnica. No seu parágrafo 1º, aponta-se para a promoção e a divulgação de novos valores, posturas e práticas na escola quanto à pluralidade étnico-racial. Dessa forma, pretende-se que a educação das relações étnico-raciais busque consolidar a prática dessas relações de forma positiva no seio da sociedade brasileira. Já o parágrafo 2º aponta que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana facilitará a valorização das raízes africanas no Brasil e o parágrafo 3º trata da forma de colaboração e da autonomia dos entes da Federação.

§ 3º. Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. (BRASIL, 2004, p. 31).

O art. 3º está composto pelo desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, que deve estar presente nos currículos escolares nas diferentes instituições de ensino e ser abordado pelos seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, visando a serem atendidas as recomendações

explicitadas no Parecer CNE/CP nº 03/04. Para tanto, o documento recomenda que essas ações sejam desenvolvidas por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores.

O parágrafo 1º desse artigo enfatiza o compromisso dos sistemas de ensino e das entidades mantenedoras de incentivar e criar condições materiais e financeiras relacionadas a material didático (livros e outros materiais) referente ao tema em questão. No parágrafo 2º, determina-se que os coordenadores pedagógicos “promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.” (BRASIL, 2004, p. 32). Já o parágrafo 3º retoma o conteúdo do art. 26-A da LDBEN: “O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.” (BRASIL, 2004, p. 32). O último parágrafo desse artigo aponta para o desenvolvimento de pesquisas, incluindo, aqui, a questão indígena:

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 32).

Considera o art. 4º possibilidades de parceria com o Movimento Negro:

Art. 4º Os sistemas e estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL, 2004, p. 32).

No art. 5º, enfatiza-se a obrigação dos sistemas de ensino de garantir ensino de qualidade aos afrodescendentes, devendo dispor de “instalações e equipamentos sólidos e atualizados”, além de os cursos deverem ser “ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.” (BRASIL, 2004, p. 32).

Sobre as situações de discriminação que podem ocorrer na escola, o art. 6º aponta sugestões educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. Em

parágrafo único, faz referência ao mecanismo legal de repressão ao racismo, em cumprimento ao art. 5º, inciso XLII, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

O art. 7º prevê que os sistemas de ensino responsabilizem-se pelo processo de edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao Parecer CNE/CP nº 03/04. Essa situação, considera Gatinho (2008), levou o MEC a confeccionar livros que possibilitam vários caminhos para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, desmistificando os diversos equívocos em obras publicadas anteriormente. Por sua vez, Monteiro (2010, p. 99), em consonância ao disposto no artigo, leciona que

[...] a Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade – SECAD/MEC – no âmbito do programa Diversidade na Universidade, inclui de comum acordo com o BID e em parceria com a UNESCO, a produção de extensa linha editorial denominada ‘Coleção Educação para todos’.

Ainda, ressalva que a secretaria também promoveu concursos para a produção de materiais didáticos relacionados à temática da Lei nº 10.639/03 e das respectivas diretrizes (MONTEIRO, 2010).

No art. 8º, define-se a responsabilidade do sistema de ensino, seja público ou privado, da exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana e à educação das relações étnico-raciais. Seu parágrafo único aponta que os resultados obtidos nas avaliações devem ser comunicados de

[...] forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas. (BRASIL, 2004, p. 33).

Por fim, o art. 9º estabelece que as diretrizes passam a vigorar a partir data de publicação, revogadas as disposições em contrário. O documento termina com o texto da Lei nº 10.639/03, em sua integridade.

Em resumo, a Lei nº 10.639/03 e as DCNERERs são instrumentos legais vigentes, reconhecidos pelo estado e pelo Movimento Negro como medidas no enfrentamento ao racismo no sistema de ensino.

2 A LEI Nº 10.639/03 E A PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

Com este segundo capítulo, objetivamos apresentar ao leitor a importância da disciplina educação física, o entendimento de currículo e da Lei nº 10.639/03, e, finalmente, como a lei está sendo contemplada no currículo estadual paulista para a disciplina em questão.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A prática da atividade física é secular. Platão já valorizava a importância da música e da ginástica harmoniosa e a combinação das disciplinas educativas para alcançar a perfeição da alma (OCEANO, 2002).

A educação física, no Brasil, passou a ser contemplada junto à educação formal de forma difundida em 1826, após um decreto instituir quatro graus de instrução: pedagogias (escolas primárias), liceus, ginásios e academias (BELLO, 2001). Em 1837, ocorreram os primeiros registros desta sob a forma de ginástica e, em 1851, por meio da Reforma Couto Ferraz, foi determinada a obrigatoriedade da educação física (*gymnastica*) em todas as escolas primárias da Corte (OLIVEIRA et al., 1988).

Em 1882, Ruy Barbosa, deputado da Assembleia da Corte naquela época, propôs a inserção da *gymnastica* nos currículos escolares, baseado nos pressupostos de Rousseau, que anunciava uma educação não exclusivamente intelectual, mas também dos sentidos (GUIMARÃES, 2006). Dessa forma, a *gymnastica* cumpriria papel essencial junto aos currículos escolares, com vista a melhorar as condições físicas humanas, direcionando-se ao desenvolvimento da saúde, à força física e ao asseio (higiene), elementos essenciais à formação

de mão de obra qualificada, numa época marcada pelo anseio ao crescimento da nova ordem econômica mundial, através da industrialização.

Nesse sentido, a educação física sofreu influências higienistas, buscando a educação do corpo e tendo em vista um corpo saudável e equilibrado, as quais constavam do incentivo da prática de exercícios físicos controlados, com o objetivo de não fatigar e sim de colaborar na formação de um homem apto ao trabalho industrial, o que significava desenvolvimento econômico para a nação. Além disso, devido à grande porcentagem da população negra no período escravocrata, esteve também associada à educação sexual (eugenia).¹⁴

Em 1889, com a Proclamação da República, a disciplina foi absorvida com caráter exclusivamente utilitário para as massas, estando voltada para o físico. Seu currículo resumia-se à adoção dos métodos de ginástica europeus; inicialmente, o método alemão, que consistia basicamente de sistematizações de sequências de exercícios, e, depois, o método sueco, indicado por Ruy Barbosa, que considerava este o método mais pedagógico (SOARES, 1994). Já em 1921, adotou-se o método francês de ginástica, com a nova denominação “educação física”.

Quanto ao método francês, esse foi adotado no Brasil em 1921, através do decreto nº 14.784, que em seu artigo 41 consta: Enquanto não for criado o ‘Método Nacional de Educação Física’, fica adotado em todo o território brasileiro o denominado Método Francês, sob o título de ‘Regulamento Geral de Educação’. (MARINHO, 1980, p. 57).

A Constituição de 1946 e o começo da Escola Nova resgataram o princípio de a educação ser um direito de todos (BRANQUINHO, 2011). Nesse contexto, a ginástica deixou de ser o conteúdo prioritário da educação física e um novo conteúdo passou a ser ministrado, o esporte, disseminado inicialmente na França, pelo Institut National des Sport (SOARES, 1994). Passando a ser denominada educação física desportiva generalizada, regularizou-se o esporte como o conteúdo principal a ser ministrado, na cultura corporal de movimento, pela educação física escolar.

A primeira LDBEN (Lei nº 4.024/61) cita:

Art. 1. A educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo –

¹⁴ Estudo dos agentes sob controle social, que pode melhorar as qualidades raciais das futuras gerações, seja física ou mentalmente. Em outras palavras, é o melhoramento da raça humana, a partir da eliminação das raças inferiores, que eram todas as raças diferentes do padrão europeu branco.

físicas, morais e intelectuais e sociais – de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio. (BRASIL, 1961).

Por sua vez, a Lei nº 5.692/71, criada como uma reforma à LDBEN de 1961, possibilitou que a educação física tivesse um caráter pouco diferenciado: “A educação física torna-se obrigatória em todos os graus de ensino, devendo ser desenvolvida em caráter instrumental voltada para o desempenho técnico do aluno.” (BRASIL, 1971). Também, houve esforços para que a educação física passasse a ser componente curricular com caráter pedagógico, mas essa obrigatoriedade somente foi alcançada com a Lei nº 9.394/96.

Art. 26 – Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 3º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996).

A discussão sobre a finalidade da disciplina, uma vez que muitos a veem como um estímulo ao simples desenvolvimento físico através de repetições de gestos e de movimentos, descaracteriza seu caráter educacional, que é de contribuir na formação do caráter humano, para um maior rendimento do trabalho intelectual (BARROS; BARROS, 1972).

Segundo Castellani Filho (1988), a educação física, hoje, pode ser situada em três grandes vertentes. A primeira é caracterizada pela ênfase em sua estruturação nas ciências da área biológica, em que se traduz a redução do homem de forma predominante a seu aspecto biológico. Assim, anatomia, fisiologia e biomecânica ditam as bases estruturais da educação física, aludindo-a apenas como contribuição ao desenvolvimento motor e à aptidão física, tendo como resultado a alienação e exclusão dos menos habilidosos.

Esta vertente é típica do esporte como treinamento de alto rendimento; dessa forma, os currículos escolares e estratégias de ensino devem contemplar, sobretudo, conceitos e princípios teóricos e práticos que possam levar os educandos a incorporar conhecimentos e que proporcionem subsídios no sentido de adotarem hábitos saudáveis de prática da atividade física por toda a vida (GUEDES, 1999).

A segunda vertente que fundamenta as propostas de educação física na educação básica é relacionada à psicopedagogização, sendo caracterizada pela análise das instituições sociais enquanto sistemas fechados (BRANQUINHO, 2011). Branquinho (2011) afirma que é a busca para sugerir elementos de estruturação da educação física escolar, em função das características de progressão normal do crescimento físico e do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora.

Numa perspectiva fisiológica, a educação física escolar consiste no desenvolvimento orgânico e funcional, e, mediante a sua prática, procuram-se desenvolver habilidades e capacidades motrizes básicas, as quais são utilizadas no dia a dia.

As atividades de correr, saltar, arremessar, trepar, pendurar-se, equilibrar-se, levantar e transportar, puxar, empurrar, saltitar, girar, pular corda, permitem a descarga da agressividade, estimulam a auto-expressão, concorrem para a manutenção da saúde, favorecem o crescimento, previnem e corrigem os defeitos de atitudes e boa postura. (BARROS; BARROS, 1972, p. 16).

A terceira e última tendência permite caracterizar a educação física atual como uma prática influente na formação/condicionamento do sentido/significado do movimento humano (KUNS, 2001). Consta de ações essencialmente políticas, possibilitando a apropriação das classes populares e criando uma consciência corporal em que o corpo expressa o discurso da época, sendo denominada cultura corporal do movimento.

Nesse contexto, a educação física é uma área do conhecimento que trabalha o corpo e o movimento como partes da cultura humana. Assim, não se devem associar seus benefícios somente a propósito das questões fisiológicas dos seres humanos, mas, sobretudo, ao autoconhecimento corporal, melhoria da autoestima, do autoconceito, entre outros. Ainda, a educação física deve ser “um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a auto-estima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais.” (DE MARCO, 1995, p. 77).

No entanto, como bem lembra Piccolo (1993, p. 13),

o principal papel do professor, através de suas propostas, é o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação. Assim, poderá se pensar numa Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo. Dessa forma, pode-se enfatizar o papel relevante que a Educação Física tem no processo educativo. O que, na verdade, ameaça a existência desta disciplina nas Escolas é a sua falta de identidade. Ela sofre conseqüências por não ter seu corpo teórico próprio, isso é, a informação acumulada é vasta e extremamente desintegrada por tratar-se de uma área multidisciplinar.

O profissional de educação física, portanto, tem uma tarefa árdua em evidenciar a importância da constante movimentação e da exploração máxima do ambiente. Essa atividade tem que se remeter às características individuais do aluno, de maneira que seja significativa para o seu desenvolvimento orgânico e funcional, além de buscar a superação e valorização em diferentes dimensões, como a cultural, social, política e afetiva.

Numa perspectiva crítica emancipatória, a educação física deve procurar desenvolver três níveis de competências nos alunos: as técnicas, as sociais (interação) e as linguísticas, ou seja, não se deve centrar apenas nas competências técnicas, visando ao desenvolvimento do trabalho ou à interação social, mas também desenvolver a linguagem baseada na comunicação crítica e reflexiva sobre as questões sociais, políticas, ideológicas e culturais (KUNZ, 2001).

Nessa expectativa, a educação física valoriza-se crítica, para contribuir com a realidade do país, em resgate à cultura corporal do movimento da população (MOREIRA, 2008), a qual possibilita um trabalho interdisciplinar. Ainda, no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, mediante a implementação da Lei nº 10.639/03, a temática da pluralidade cultural afro passou a ser valorizada, enriquecendo os conteúdos que possam ser desenvolvidos nas escolas. Nesse sentido, as vivências podem propiciar a preservação, o respeito e a valorização da nossa cultura, diminuindo posturas racistas, a caminho da igualdade racial.

2.2 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Tendo em vista o presente cenário da análise da proposta curricular do estado de São Paulo, é imprescindível iniciar a discussão com o entendimento de currículo, estabelecendo categorias e conceituando-o.

Para Domingues (1985), currículo é uma manifestação deliberada de cultura, via escola, cuja essência consiste no entrelaçamento do desvelar da história do eu coletivo. Ainda, currículo é mais que um elenco de disciplinas a serem ministradas; é um artefato social e cultural implicado em relações de poder, que tem como eixos básicos a ideologia, a cultura e o poder, trabalhando paralelamente o currículo oficial com o currículo oculto, sendo, desse modo, um processo contínuo de análises e reformulações (APPLE, 2006).

É indispensável ressaltar, a partir das definições anteriores, que a prática do currículo não é neutra, nem é fixa, porém tem base democrática e é heterogênea, estando em processo de

construção e devendo ser constituída em conjunto. Dessa forma, o conceito de currículo é passível de múltiplas interpretações e perspectivas. Currículo não é a somatória de disciplinas previamente organizadas, mas uma construção cultural. Analogicamente, ao fazer um *curriculum vitae*, o que conta não são somente os dados pessoais, mas também as experiências e vivências. Portanto, para que seja eficiente e eficaz, é preciso ser aplicável ao que se necessita e ao que a sociedade exige no momento.

Embora seja algo composto e entrelaçado, existem diversos tipos de currículos – no decorrer deste trabalho, serão feitas referências aos currículos prescrito, oculto e vivido. Além disso, o currículo pode ser dividido em três esferas; na primeira, em que é elaborado dentro dos gabinetes, um currículo ideal é aplicado tal qual foi concebido. Na segunda esfera, resulta da construção direta do currículo em sala de aula, de acordo com o interesse imediato dos estudantes e dos professores. Em terceira e última esfera, deve ser um referencial básico, com requisitos a cada nível de ensino e seus detalhamentos, como conteúdos e atividades das equipes escolares.

Curriculistas como Moreira (1995), McLaren (1998), Sacristán (2000) e Apple (2006) não veem ou não distinguem uma esfera como mais importante que a outra, visto que, para eles, o currículo ideal deve ser construído de maneira coletiva pelos educadores e educandos, almejando os interesses individuais e coletivos. A educação brasileira, entretanto, ressalva ou deixa sobressair como mais importante a segunda esfera, na qual os professores consagram seu trabalho de forma intensa, um trabalho direto com o educando. Por sua vez, a educação do estado de São Paulo destaca como mais importante a primeira esfera, na qual se dá a elaboração do documento. O fato é que, nessas duas esferas, para o sistema político (poder), é satisfatória e alcançável a delegação de tarefas, garantindo que a população continue sendo componente da história e que não faça parte do processo de construção da história.

Ressalte-se que a primeira esfera, ou currículo prescrito, é determinada a partir das políticas educacionais concebidas pelo governo, que têm em consideração a sociedade, os educandos e o universo de conhecimento (SACRISTÁN, 2000). Também conhecido como currículo formal, o currículo prescrito é indispensável para a reprodução do conhecimento, sendo um mediador para delimitar a relação de poder.

No governo Fernando Henrique Cardoso, no início dos anos 1990, iniciou-se a reestruturação do currículo nacional – um currículo prescrito –, mediante a confecção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para toda a educação básica, considerada, na época,

o ensino fundamental e médio. Contudo, somente em 1998, acusou-se o recebimento dos PCNs nas escolas, porém não houve estratégias para implementar esse novo modelo de educação.

No estado de São Paulo, segundo Perez (2011), ocorria mais um *laissez-faire* curricular, em que não importava a discussão sobre como se organizar efetivamente para uma aprendizagem prazerosa e significativa, de modo que as diretrizes federais acabaram por ser ignoradas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e toda a sua rede escolar.

Uma vez que o sistema educacional estabelece seus vínculos com a reestruturação produtiva do capital, as escolas funcionam como agências de capital humano, necessitando também de reformas para uma melhor preparação para a composição da força de trabalho e a concretização de consumidores, preservando, dessa forma, a ordem social.

De acordo com McLaren (1998, p. 216),

o currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

Em acordo com essa concepção, a SEESP lançou o programa “São Paulo faz Escola”, com os objetivos de unificar o currículo imposto para as escolas públicas estaduais e melhorar a qualidade do ensino, como componente do Plano Estadual de Educação, com dez metas a serem alcançadas até o ano de 2030 (SÃO PAULO, 2007).

Para atingir essas metas, a SEESP criou e/ou adotou estratégias avaliativas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e mesmo avaliações internacionais como a do Programa Internacional de Avaliação Comparada (*Programme for International Student Assessment – PISA*). Toda essa avaliação finda por “ranquear” as escolas. Segundo Branquinho (2011), o termo ‘ranqueamento’, comum às competições esportivas, passou a integrar o vocabulário da educação, determinando uma verdadeira competição de desempenho entre escolas e, dessa forma, os professores são os mais indicados para treinar os alunos para reproduzir procedimentos e conteúdos, de modo a prepará-los para avaliações.

Dentro das mudanças estabelecidas, a gestão da SEESP, sustentada por esse modelo econômico social, propôs para as escolas sob sua administração uma proposta curricular com

nuances de um currículo prescrito, para todas as disciplinas, nos níveis de ensino fundamental II e ensino médio, sob a alegação de que a tática da autonomia proporcionada pela Lei nº 9.394/96 mostrou-se ineficiente (SÃO PAULO, 2008a). A justificativa principal apresentada pela então secretária da Educação do estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro, para a construção desse modelo curricular foi que

a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SÃO PAULO, 2008a, p. 5).

Assim, com essa “ação integrada e articulada”, objetivava-se “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo”, garantindo a todos “uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas funcionem de fato como uma rede.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 8). Ainda, segundo seus proponentes, o intuito da proposta curricular, mediante a unificação do currículo nas diversas disciplinas, era “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 8).

Esse modelo de educação bancária, aliás, é uma das heranças do período colonial, quando os europeus trouxeram seu próprio padrão de educação. Para Freire (1987), a educação bancária é aquela em que se ignoram as características próprias da população e na qual os educadores não fazem parte do processo de organização e planificação dos conteúdos, apenas distribuindo os conteúdos aos educandos, que memorizam mecanicamente os resultados de suas pesquisas, de forma vertical e antidialógica. É sabido que esse processo de homogeneização da educação, mediante um currículo único, não tem em conta adequações às condições locais, inibindo estratégias e o processo criativo.

A proposta curricular do estado de São Paulo efetivou-se no ano de 2008, em todas as escolas estaduais nos níveis: ensino fundamental II e ensino médio. Num primeiro momento, o material entregue constava de Jornal do Aluno e Caderno do Professor, material que foi utilizado apenas em parte do primeiro bimestre do ano letivo. A partir do segundo bimestre de 2008, a proposta passou a contar com três grupos de documentos. O primeiro contém os princípios orientadores, equivalentes a todas as disciplinas, destacando como a sociedade atual enxerga os fatores culturais e sociais. Em outras palavras,

este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O

documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2008a, p. 8).

O segundo documento é o Caderno do Gestor, denominado “Orientações para Gestão do Currículo na Escola”, destinado ao trio gestor, composto pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, bem como aos supervisores e Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica (PCOPs), para que cada um “seja um líder e animador da implementação desta Proposta Curricular nas Escolas públicas estaduais de São Paulo.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

O Caderno do Gestor tem como ponto mais relevante garantir o projeto pedagógico, que organiza as condições singulares de cada escola, como também assegurar o aprendizado de conteúdos e a constituição das competências previstas na proposta curricular (SÃO PAULO, 2008a). É importante enfatizar que este documento faz referência às orientações e estratégias para a educação continuada dos professores, bem como a ações interdisciplinares e ao estímulo à vida cultural da escola, fortalecendo seu vínculo com a comunidade; dessa forma, o trio gestor torna-se fiscalizador no tangente à aplicação da proposta.

O terceiro grupo de documentos é destinado aos professores, denominando-se “Cadernos do Professor”.

São o caderno do professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas as situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão de sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

Cabe aos professores o manuseio desses cadernos, respeitando o cronograma e conteúdos estabelecidos, o que acaba por precarizar o trabalho docente, impossibilitando-os de problematizar o cotidiano e a identidade escolar e da comunidade em que se insere. Essa situação está na contramão daquilo que retrata a Lei nº 9.394/96, em seu art. 3º, no qual são registradas as orientações com relação à gestão democrática e à elaboração da proposta pedagógica pela escola (BRASIL, 1996).

Por sua vez, no que tange aos alunos, os documentos denominados “Cadernos do Aluno” foram implementados somente em 2009.

As disciplinas, nessa proposta curricular, foram relocadas em quatro áreas de conhecimento: ciências da natureza e suas tecnologias; a matemática e as áreas do conhecimento; a área de ciências humanas e suas tecnologias; e a área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Essa divisão corresponde às áreas de conhecimento indicadas no Enem, legitimando a criação desta proposta curricular como forma de atender também à avaliação unificada.

Ainda, a proposta foi fundamentada nos seguintes princípios: uma escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixos de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. A eleição desses princípios, segundo Branquinho (2011), indica a forma de o documento cumprir as reformas e políticas educativas, cujos objetivos encontram-se basicamente direcionados aos interesses e demandas próprios do campo econômico e do mercado globalizado. Nesse sentido, para Apple (2006), a escola não apenas distribui cultura efetivamente dominante, mas também a legitima e ajuda a criar pessoas (com os significados e valores adequados), de acordo com o contexto econômico e cultural existente.

Em oposição à posição tradicionalista, comenta Giroux (1988, p. 26) que os críticos esquerdistas oferecem argumentos teóricos e evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade,

agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, a escola pública oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas é um poderoso instrumento para a reprodução das relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes dos grupos governantes.

E completa:

[...] ao contrário da noção conservadora, as escolas são apenas locais de instrução, os críticos radicais apontam para a transmissão e reprodução da cultura dominante nas escolas. Longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. (GIROUX, 1988, p. 26).

Em resumo, o currículo proposto pela SEESP tem como propósito “treinar” habilidades e competências para atingir metas propostas, ignorando um currículo participativo, que dá

margem para o reconhecimento das especificidades da comunidade em que a escola está inserida.

Para Perez (2011, p. 93),

o currículo proposto pela SEESP traz consigo uma forte marca no que tange às habilidades e competências, promovendo a padronização e descontextualizando o conhecimento, à medida que quem o executa encontra-se em gabinetes, pensando sobre o que e como a sociedade deve ensinar, ou seja, sem a participação efetiva dos atores do contexto escolar.

Em consequência a esta proposta curricular, aumenta cada vez mais o distanciamento das escolas e das comunidades com a SEESP, enfraquecendo e desmotivando o trabalho dos professores comprometidos com a educação; no entanto, solidifica-se a opção por uma educação regulada pelos imperativos do mercado e o professor, como difusor desse currículo prescrito, torna-se facilmente substituível.

Aliás, o cotidiano em sala de aula não sofre uma grande influência apenas do currículo prescrito, mas também do oculto. Dessa forma, o currículo vivido é para além dos livros didáticos, tendo como intencionalidade as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção da identidade.

Nesse contexto, as escolas, segundo aponta Freire (1987), não devem atuar como agências bancárias, ensinando os alunos a ler e escrever somente, mas como agentes de socialização, de mudança, pois são espaços em que a socialização possibilita vivenciar os diferentes currículos, o explícito e o formal, o oculto e o informal, ou seja, o currículo vivido.

Apesar de a prática do currículo oculto ser, geralmente, marcante na vida dos alunos, pois é nele que estão apreciados seus efeitos, não é possível a sua desvinculação do currículo prescrito, uma vez que são expressamente ligados um ao outro. No entanto, as escolas devem continuar oferecendo bases teóricas para que os professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e transformadora, inibindo o preconceito e valorizando as culturas populares locais.

2.3 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Somos herdeiros de um longo processo acumulativo que constantemente se amplia e renova sem anular a sua história, [...] É a manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural que possibilita as inovações e as invenções humanas e o contínuo caminhar da sociedade.

(SÃO PAULO, 2008a, p. 38).

A justificativa para que a educação física seja parte dos currículos escolares é que,

desde as últimas décadas do século passado, a ascensão da cultura corporal e esportiva (que denominaremos, de maneira mais ampla, ‘cultura de movimento’) [é vista] como um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia mundial. (SÃO PAULO, 2008b, p. 41).

A disciplina está localizada, entre as áreas de conhecimento da proposta curricular do estado de São Paulo, na área de linguagens, códigos e suas tecnologias (SÃO PAULO, 2008b), justificando-se, para tanto, a necessidade de estar em correspondência às áreas estipuladas pelo Enem.

Para não reduzir a disciplina ao condicionamento físico e ao esporte, praticados de maneira mecânica, a alternativa é introduzir o aluno nas diferentes manifestações culturais; dessa forma, o corpo, o movimento e a intencionalidade não se desassociam, podendo ser capazes de articular significados.

O aluno do Ensino Fundamental e do Médio deve não só vivenciar, experimentar, valorizar, apreciar e aproveitar os benefícios advindos da cultura do movimento, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea. (SÃO PAULO, 2008b, p. 38).

Partindo dessa concepção, a proposta curricular orienta a apropriação dos conhecimentos oferecidos pela disciplina de maneira contextualizada, “quando faz sentido dentro de um encadeamento de informações, conceitos e atividades.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 39). Essa intencionalidade não é somente para a educação física, mas para o conjunto das disciplinas que correspondem à mesma área de conhecimento, pois as informações e conteúdos

apresentados não devem ser em lotes e estancados, de modo a permitir a apropriação de conhecimentos e estabelecer o diálogo com outras disciplinas.

A postura assumida pela educação física na proposta curricular é inserir pedagogicamente conteúdos culturais relacionados ao movimentar humano, expressos na forma de jogos, ginástica, danças, atividades rítmicas, lutas e esportes.

Espera-se levar o aluno ao longo de sua escolarização a após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação deste patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – o qual tem denominado ‘cultura de movimento’. (SÃO PAULO, 2008b, p. 42).

No entanto, a proposta curricular paulista para a educação física entra em contradição, quando expõe com exatidão os conteúdos e a forma de serem desenvolvidos, pautando-se por um referencial das ciências naturais e, em seu documento, explicita que

se assumirmos que a cultura de movimento produz-se e transforma-se diferentemente em função de significados e intencionalidades específicos, não é possível defender o desenvolvimento da Educação Física escolar de um modo unilateral, centralizado e universal. (SÃO PAULO, 2008b, p. 43).

Ainda que se pregue uma educação física a partir da cultura corporal, a prática torna-se dificultosa quando se parte de um currículo prescrito, com a intencionalidade de atingir e avaliar o mesmo conteúdo em todas as escolas que compartilham da mesma metodologia. Além disso, partindo de uma condição de cultura corporal e da premissa de que cada comunidade está submetida a uma realidade diferente, não é possível prescrever um currículo sem ter em conta tudo o que está oculto, pois o que difere o currículo prescrito do currículo oculto, para Sacristán (2000), é o fato de contemplar fatores morais, políticos e éticos.

Em outras palavras,

currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. (BRASIL, 2007, p. 19).

O currículo prescrito, ou melhor, a proposta curricular do estado de São Paulo, termo usado a partir de 2009, é representada por um conjunto de livros didáticos, que se referem aos Cadernos,¹⁵ e dispõe de conteúdos organizados em subgrupos como: esporte, corpo, saúde e beleza, atividade rítmica, ginástica, luta, mídias, contemporaneidade e lazer e trabalho, cuja eleição deve-se aos conteúdos constarem “em todos ou pelo menos em grande parte dos programas escolares.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 43).

Branquinho (2011) adverte que a educação física vem sendo considerada por diversos autores e seus respectivos modelos, com o objetivo de subsidiar seu desenvolvimento junto aos programas da educação formal, sendo que as proposições relacionadas à educação física “sociocultural” têm encontrado significativa aceitação, tanto por parte dos dirigentes quanto dos professores.

Ainda que delimite o campo conceitual da educação física, tal apropriação confere a esse discurso uma ilusão progressista, ampliando sua eficácia ideológica (BRANQUINHO, 2011). De fato, a concepção de educação física adotada na proposta curricular paulista, ainda que prescritos e sistematizados os conteúdos e delegando ao professor o papel de agente distribuidor de conteúdos e aos dirigentes o de fiscalizadores desse processo, encontra pouca resistência para a sua implementação (BRANQUINHO, 2011).

Essas concepções idealizadas, não somente para a educação física, como também para as outras disciplinas implícitas na proposta curricular paulista, em atendimento aos PCNs, devem propor aos estudantes que, para se tornarem cidadãos, devem

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998b, p. 7).

Nessa expectativa de conhecer e valorizar o patrimônio cultural brasileiro, o Movimento Negro lutou e vem lutando para que as diferenças apresentadas nos currículos sejam reconsideradas. Não obstante, o tema da educação antirracista, discutido há muitos anos pelo Movimento Negro, só recentemente entrou com maior força na agenda governamental e ganhou espaço entre os gestores escolares. Por hora, uma conquista alcançada é a Lei nº 10.639/03, com todas as suas providências.

¹⁵ O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno são, na verdade, materiais de apoio.

2.4 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CONTEMPLANDO A LEI Nº 10.639/03

As escolas estaduais de São Paulo estão regidas por normas estabelecidas pela SEESP, sendo que, no ano de 2008, como mencionado anteriormente, foi implantada uma nova proposta curricular, para atender à necessidade de organizar a rede oficial de ensino em todo o estado. Essa proposta surgiu como crítica à LDBEN de 1996, julgando como ineficiente a autonomia dada às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos (SÃO PAULO, 2008a), e contempla um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores, organizados por bimestre e disciplina.

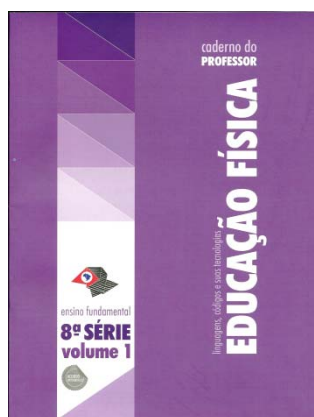


Figura 1 – Caderno do Professor para a disciplina educação física.

Fonte: São Paulo (2009).

No caso da educação física escolar, a LDBEN de 1996 trata-a como disciplina obrigatória e, com a nova proposta curricular, ela segue percorrendo todos os anos do ensino fundamental II e médio, com profissionais da área. Além disso, não é uma das disciplinas obrigadas a incluir o ensino da história e cultura da África, uma vez que a Lei nº 10.639/03 estabelece, em seu art. 26-A, § 2º, que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serem ministrados em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.” (BRASIL, 2003). Tal especificação deve-se a uma abordagem imediata, porém consta também na lei, no art. 26, § 2º, que o conteúdo deve ser ministrado em todo o currículo, o que adverte perpassar em todas as disciplinas.

A disciplina educação física, na proposta curricular do estado de São Paulo, está contemplada com conteúdos que valorizam a história e cultura africana, os quais são abordados

na 8ª série ou 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, através da capoeira e do jongo; a capoeira aparece como conteúdo a ser ministrado no 1º bimestre da 8ª série/9º ano¹⁶ e o jongo, que é uma manifestação cultural essencialmente rural, diretamente associada à cultura africana no Brasil, que influenciou o samba carioca, aparece no 3º ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2008b).

Ainda que esses conteúdos apareçam apenas nessas séries, é importante ressaltar que a lei e as diretrizes preveem que os professores e demais profissionais da educação devem ser preparados para se manifestar em toda e qualquer situação de racismo na vivência escolar. Além disso, apesar de os conteúdos estarem presentes no currículo oficial, é importante ressaltar que o combate ao racismo no sistema de ensino parte de um trabalho transdisciplinar.

Considerando o ser humano um ser cultural, que gera e transforma costumes, padrões e tradições, deve-se enfatizar a importância da contribuição do profissional de educação física para o resgate e a valorização da cultura afro-brasileira na prática cotidiana do seu fazer educativo. Nesse contexto, recuperar as origens e o passado histórico, compreendendo-os e analisando-os criticamente, é, de certa forma, projetar um futuro no qual exista a possibilidade efetiva da constituição de uma sociedade mais tolerante e plural.

Segundo a proposta curricular,

[...] o estilo de vida gerado pelas novas condições socioeconômicas (urbanização descontrolada, consumismo, desemprego, informatização e automatização do trabalho, deterioração dos espaços públicos de lazer, violência, poluição) favorece o sedentarismo. (SÃO PAULO, 2008b, p. 41).

Na década atual, são comuns a falta de motivação e a resistência dos adolescentes em participar das aulas de educação física, porém o enfoque cultural ganhou relevância na disciplina, por este ser um espaço em que as diferentes manifestações aparecem em diferentes contextos. “Os adolescentes e jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura de movimento (*hip-hop*, capoeira, artes marciais, *skate*, musculação etc.), dependendo de suas vinculações sócio econômicas e culturais.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 41). Assim, oportunizando-se das atuais tendências, é possível trabalhar diferentes manifestações corporais, seja o jongo, a capoeira, o maracatu ou o hip hop, em busca de ampliar, aprofundar e qualificar criticamente conteúdos culturais relacionados à implementação da temática étnico-racial.

¹⁶ No Anexo B, é apresentada a capoeira na proposta curricular paulista para o 1º bimestre da 8ª série.

No caso de Santo André, campo de estudo da presente investigação, na Diretoria de Ensino, não existe grupo de trabalho específico que discuta os pareceres que constam nas diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. Não obstante, as escolas estaduais do município são contempladas com ações gerais, organizadas pela secretaria do estado e iniciadas com a implementação da proposta curricular estadual, em 2008, as quais buscam promover e incentivar políticas de reparação e garantir o reconhecimento da história e cultura africana.

Ressalte-se que as diretrizes previstas pela Lei nº 10.639/03 orientam a instalação,

nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26-A da Lei 9.394/1996, com o apoio do sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. (BRASIL, 2004, p. 23).

Ainda, determina que

cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afro-descendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário. (BRASIL, 2004, p. 26).

Nesse sentido, a SEESP conta com um organismo responsável pela aclimatização e implementação da proposta curricular, denominado Coordenadoria de Normas Técnicas (CENP), o qual não dispõe de um departamento para atender ao que rege as DCNERERs, apenas contando com um profissional¹⁷ indicado pelo Conselho Nacional da Comunidade Negra de São Paulo.

Por fim, no que se refere às formações para os professores da rede estadual paulista, em cumprimento à Lei nº 10.639/03, será destacado, no próximo capítulo, o curso “Educando pela Diferença para Igualdade”, que foi a formação ofertada para os professores da rede estadual no município de Santo André.

¹⁷ Essa informação foi fornecida mediante uma conversa informal com o CENP, na qual se verificou que não existe pasta oficial na SEESP para a implementação do art. 26-A da Lei nº 10.639/03.

3 PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar ao leitor o campo da pesquisa; os aspectos gerais do município de Santo André, como demografia, aspectos socioeconômicos e a educação; e o modo como foi desenvolvida a pesquisa, levando em consideração: o tipo de pesquisa, seus procedimentos (levantamento documental e questionário) e, por último, os critérios para a seleção dos sujeitos entrevistados.

3.1 O CAMPO DA PESQUISA

O município de Santo André foi selecionado como campo da pesquisa devido ao conhecimento e proximidade com a cidade por parte da autora. Outro critério tido em consideração é que 20% do total da população andreense declara-se negro,¹⁸ tornando este um aspecto muito expressivo. Ainda, o município também se torna representativo devido à sua história, que inicia no período colonial, e a alguns problemas, principalmente no âmbito educacional – educação excludente e racista –, que permanecem até os dias de hoje.

De acordo com Minayo (2007, p. 62), o campo da pesquisa é visto “[...] na pesquisa qualitativa, como recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, no recorte teórico correspondente ao objeto de investigação.” Nesse sentido, Santo André, dadas a sua abrangência e representatividade, possibilita o entendimento sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação física escolar do ensino fundamental.

O nome do município remonta à antiga Vila de Santo André da Borda do Campo, que existiu na região do Grande ABC¹⁹ e foi fundada por João Ramalho, em 8 de abril de 1553.

Nasce com os ferroviários da Paulo Railway, que rasga antiga Borda do Campo em meados do séc. 19. E a região se desenvolve com o trabalho dos canteiros, dos lavradores, dos carvoeiros, dos oleiros e, num segundo

¹⁸ População negra é o conjunto dos indivíduos declarados nas pesquisas como pretos e pardos.

¹⁹ Grande ABC é região composta por sete Municípios, a saber: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. É possível visualizar o mapa da região no Anexo C.

nela que está inserida a maior parte dos bairros (110 bairros e 150 assentamentos precários²⁰), consequentemente, a população.

Em relação ao aspecto demográfico, a população é relativamente equilibrada: a população do sexo feminino está composta por 51,7% do total, ao passo que o sexo masculino corresponde a 48,3%. Ainda, a expectativa de vida é de 60 anos e as taxas de mortalidade e de natalidade são de, respectivamente, 9,3 e 13,83 em 1.000 habitantes.

O último questionário da amostra do Censo demonstra os seguintes dados em relação à questão da raça/cor:

Tabela 1 – Distribuição da população andreense, levando em consideração os critérios de raça/cor.

Raça/cor	Número total	Porcentagem
Branca	523.853	77,8%
Negra	136.789	20,3%
Amarela/indígena	8.821	1,3%
Não declarada	3.771	0,6%
Total	673.234	100%

Fonte: Adaptado de Santo André (2007, p. 54).

A tabela aponta que a maior parte dos habitantes do município declarou-se branca e que a população negra é a segunda grande parcela da população andreense, estando composta por pretos e pardos. Tal quadro justifica-se porque parte da população do município descende de imigrantes italianos, espanhóis, portugueses, japoneses e alemães, mas é imprescindível não desconsiderar a história paulista anterior à imigração, formada pelas origens portuguesa, indígena e africana.

Economicamente, ocupa a 22^a colocação no ranking do Produto Interno Bruto (PIB)²¹ brasileiro. Ainda nesse sentido, a cidade traz herança do declínio da produção industrial e do aumento do setor comercial e de serviços na década de 1990, a qual apontou para uma nova configuração social e econômica. Diante dessa nova situação, muitas indústrias migraram e, consequentemente, houve aumento da taxa de desemprego e do trabalho informal.

²⁰ Assentamentos precários são áreas caracterizadas pela habitação de moradores de baixa renda e que necessitam de maior intervenção pública. Do total de 150 existentes, são 99 favelas, 24 núcleos habitacionais regularizados, 18 núcleos habitacionais, 1 integrado e 8 loteamentos irregulares.

²¹ O PIB representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região, durante um período determinado. É o indicador mais utilizado na macroeconomia, com o objetivo de mensurar a atividade econômica de uma região.

Santo André é responsável por 22,7% do trabalho formal de todo o ABC Paulista (pesquisa realizada em 2005), sendo que, desse total, 38,6% é exercido pelo sexo feminino e 59,2% pelo sexo masculino; como era de exigência da época, a grande parcela dos trabalhadores possuía o ensino médio (SANTO ANDRÉ, 2007).

Quanto à alfabetização, a taxa do município é de 95,55%, o que pode ser verificado na tabela a seguir, que revela a distribuição tendo em consideração o critério de raça/cor.

Tabela 2 – População maior de 5 anos que sabe ler e escrever (alfabetizada), segundo critério de raça.

Raça/cor	Sim	Não
Branca	94,4	5,6
Negra	90,1	9,9
Outra	96,3	3,7
Não declarada	92,8	7,2

Fonte: Santo André (2003, p. 22).

A tabela revela algo já esperado na condição de alfabetização: assim como acontece na maioria dos municípios do Brasil, é notável a incidência do analfabetismo na população declarada negra. Ainda assim, no ano de 2003, pesquisas revelaram que, no município, a média de anos de estudo é superior à média nacional.

[...] a média de estudo da população brasileira branca é 7 anos e no município de Santo André registra-se 8,3 anos. A população negra em nível nacional tem em média 5 anos de estudo, já no município de Santo André a média registrada é de 6,6 anos. Constata-se assim, que mesmo com resultados municipais mais favoráveis à comunidade negra, comparando-os aos brancos os níveis de diferença tornam-se similares ao nacional. (SANTO ANDRÉ, 2003, p. 27).

Em geral, estudos realizados pelo Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011) apontam que, nos últimos 20 anos, houve avanços no Brasil, de modo que a média de anos de estudo das pessoas pretas e pardas acima de 15 anos passou de 3,6 anos, em 1988, para 6,5, em 2008; entre os brancos, a taxa subiu de 5,2 para 8,3 anos de estudo.

3.1.1 O MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ E A EDUCAÇÃO

A educação, em Santo André, foi regulamentada mediante a Lei Municipal nº 6.235/86 e, após a promulgação da LDBEN de 1996, foi revisada, sofrendo mudanças e adequações.

O sistema municipal de ensino conta com rede escolar própria; órgão de normatização – Conselho Municipal de Educação (CME) –, criado por lei municipal; e a Secretaria de Educação (SE), que viabiliza as políticas públicas de educação do município, bem como supervisiona os estabelecimentos do seu sistema de ensino, estando estruturada em dois departamentos: Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIF) e Departamento de Educação do Trabalhador (DET).

O DEIF regulamenta, articula e administra a rede de educação no que se refere à organização das creches e escolas municipais, sendo que, até 2011, mais de 30 mil pessoas foram atendidas por algum dos seus serviços, desde crianças de 4 meses de idade a idosos. Para tanto, a cidade conta com 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs),²² 10 Centros Educacionais (CESAs),²³ 7 Centros Públicos de Formação Profissional (CPFPs),²⁴ 25 creches municipais e 18 creches conveniadas.

As creches municipais e conveniadas atendem a crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, em períodos diferenciados;²⁵ já as escolas municipais atendem a crianças dos 4 aos 10 anos. Ainda que a faixa etária atendida pelo município esteja composta por ciclos diferentes, a grande preocupação do DEIF é a continuidade educativa do currículo para essas idades.

Por sua vez, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um serviço para todos os jovens e adultos que, por algum motivo, não puderam completar os estudos na idade tradicional, estando implantado em 25 EMEIEFs e nos 7 CPFPs em atividade. Além disso, existe a opção de frequentar uma das 40 classes do programa “Brasil Alfabetizado” espalhadas pelo município.

²² As EMEIEFs são responsáveis por atender a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, que pertencem ao ciclo 2 do ensino infantil. Essas escolas também atendem a crianças de 6 a 10 anos, correspondentes ao ensino fundamental I.

²³ Os CESAs foram criados em 2003, com o intuito de articular em só equipamento ações educacionais, culturais e de lazer. Esse espaço está constituído de EMEIEF, creche municipal, centro comunitário, salas para prática de esportes, quadras esportivas, biblioteca e parque aberto.

²⁴ Os CPFPs são espaços que integram escolarização e capacitação profissional e que oferecem a educação fundamental e o ensino médio, sendo que, ao mesmo tempo, os alunos podem escolher um dos cursos profissionalizantes oferecidos, nas áreas de estética, tecnologia e construção civil.

²⁵ As **creches municipais** atendem às crianças em período integral (11 horas) e semi-integral (6 horas); as **creches conveniadas** atendem às crianças em período integral (8 horas); as **EMEIEFs** e o **Projeto Sementinha** atendem às crianças em período de 4 horas.

O DET tem como objetivo organizar programas que envolvam pessoas marginalizadas, no período da educação regular. Sua estrutura está composta por 5 CPFs, um Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE),²⁶ a Sabina – Escola Parque do Conhecimento, o Parque Escola e o Centro de Formação Clarice Lispector. Esse último foi inaugurado em 18 de junho de 2004, com a missão de servir de espaço para a formação permanente dos professores da rede municipal de ensino de Santo André. Para tanto, sua estrutura conta com auditório e salas de aula equipados com tecnologia audiovisual, biblioteca/videoteca, laboratório de informática e espaço para exposições.

A partir da parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Trabalho (SDET) e o Centro Público de Emprego, Trabalho e Renda, nos CPFs administrados pela SE, estão disponíveis várias opções de cursos profissionalizantes gratuitos. Existem, ainda, 10 CESAs, que concentram em um só espaço: educação de ensino infantil e de ensino fundamental, EJA, centro comunitário, área para caminhada, parquinho e quadra, além de contar com vasta programação de atividades de cultura, esporte e lazer para a comunidade e os alunos.

A SE é responsável, ainda, por dois espaços que juntam aprendizado e lazer, tornando a educação mais divertida: a Sabina – Escola Parque do Conhecimento, com pinguinário, aquário, experimentos de física e exposições; e o Parque Escola, com bosque, bromeliário, jardim de cactos e plantas suculentas e muito mais, cujo espaço é aberto para visitas familiares e escolares. Essas estruturas são recursos pedagógicos para estimular e despertar curiosidade sobre a temática ambiental (botânica, arte e reaproveitamento de materiais), bem como valorizar o convívio social e as práticas educacionais, promovendo a educação inclusiva, voltada para o meio ambiente.

A cidade também é contemplada por 132 escolas particulares e 86 escolas estaduais, número que se refere ao atendimento dos alunos do ensino fundamental e ensino médio. Essas escolas são regidas pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Santo André, que, por sua vez, é administrada pela SEESP.

²⁶ O CADE está voltado para o trabalho da educação inclusiva (física, mental, visual, auditiva e distúrbio global do desenvolvimento) e complementa o atendimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos que utilizam os serviços de educação, com a ajuda de parceiros.

Através de pesquisa realizada pelo setor de Planejamento da DRE de Santo André, com base nos dados do sistema Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE),²⁷ foi possível caracterizar as unidades escolares da seguinte maneira:

Quadro 1 – Caracterização das unidades escolares da DRE de Santo André.

Caracterização das salas de aula	Número de unidades escolares na DRE de Santo André
Unidades escolares de ciclo I – 1ª a 4ª série	26
Unidades escolares de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª série	2
Unidades escolares de 1ª a 4ª e ensino médio	1
Unidades escolares de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª e ensino médio	6
Unidades escolares somente de 5ª a 8ª série	3
Unidades escolares de 5ª a 8ª série e ensino médio	48
Unidades escolares somente de ensino médio regular	1
Unidades escolares com EJA, ensino fundamental	0
Unidades escolares com EJA, ensino médio	20
Unidades escolares com EJA, ensino fundamental e médio	7
Unidades escolares de tempo integral 1ª a 4ª série	9
Unidades escolares de tempo integral 5ª a 8ª série	10
Unidades escolares com Projeto Intensivo de Ciclo (PIC) 3ª e 4ª séries	8
Unidades escolares com recuperação de ciclo 8ª série	4

Fonte: São Paulo (2011).

Quadro 2 – Caracterização das salas de educação especial da DRE de Santo André.

Sala de recursos	Unidades escolares	Total de salas de recursos
Deficiência intelectual	10	10
Deficiência auditiva	3	3
Deficiência visual	2	2
Deficiência física	0	0
Classe hospitalar	0	0

Fonte: São Paulo (2011).

A DRE de Santo André conta, ainda, com 26 supervisores, que acompanham a organização dos trabalhos pedagógicos e burocráticos desenvolvidos pelas unidades escolares do município, além de 14 professores de oficina pedagógica, que desempenham papel relevante na implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

²⁷ GDAE é um sistema administrativo constituído por um portal na internet, que opera através de uma infraestrutura de telecomunicações, cobrindo todo o Estado. Os dados e informações fluem entre as escolas e os órgãos centrais, nos dois sentidos, passando pelas DREs.

3.1.2 O MUNICÍPIO E A LEI Nº 10.639/03

A temática das relações raciais no município de Santo André não é somente tarefa da SE, mas também de outras secretarias, como a Secretaria de Cultura, Esporte, Lazer e Turismo. As ações implementadas são justificadas pela forte atuação do Movimento Negro no município, sendo que, como fruto dessa atuação, em 2001, foi criada a Assessoria da Comunidade Negra, com a responsabilidade de elaborar políticas para a igualdade racial.

A discussão da raça e do gênero, em Santo André, ganhou maior espaço a partir de 1998, ano em que o Partido dos Trabalhadores (PT) reassumiu o município e o movimento social no município fortaleceu-se. Muitas ações foram acontecendo, como a implantação do projeto de pesquisa “Gestão local, empregabilidade e equidade de gênero e raça”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Ainda, foi assinado um termo de acordo, em parceria com a SEPPIR,²⁸ o Consórcio Intermunicipal e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), oficializando a implantação do Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Promoção do Emprego (GRPE) nos sete municípios do Grande ABC (SARAIVA, 2009). Desde então, aconteceram inúmeras atividades, possíveis por conta da política continuada desenvolvida na cidade, com uma gestão participativa, considerando os diferentes segmentos populares (SARAIVA, 2009).

No setor educacional, o mesmo aconteceu com a promulgação da Lei nº 10.639/03 e o Parecer CNE/CP nº 03/04, instrumentos legais que orientam, ampla e nitidamente, as instituições educacionais quanto às suas atribuições; em especial, o parágrafo 3º do art. 2º do parecer cita:

Art. 2º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. [...].

²⁸ A SEPPIR foi criada em 2003, no governo Lula, com a missão de assessorar, direta e imediatamente, o Presidente da República na formulação, coordenação, articulação e avaliação de políticas públicas afirmativas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra.

§ 3º - Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. (BRASIL, 2004, p. 31).

O primeiro passo foi a formação dos professores; em 2005, aconteceu uma formação com a temática “Gênero e raça” e, em 2006, o projeto “A cor da cultura”. As duas formações faziam parte do programa “Diversidade e Educação”, do DEIF, e garantiam a participação de dois representantes por escola.

A formação “Gênero e raça” teve seu início devido à necessidade encontrada por duas gerentes que participaram do GRPE, em 2005, quanto à demanda de trabalho com a temática étnico-racial na educação. Como tarefa do GRPE, as gerentes aplicaram um questionário, com o qual verificaram o reconhecimento de o Brasil ser um país racista e que as questões de raça e gênero influenciavam o acesso ao emprego e as condições vida. Também constataram que, na maioria das unidades escolares, não havia conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 (SARAIVA, 2009).

A formação contou com a participação de professores da rede municipal dos três períodos escolares, sendo o noturno para os professores da EJA. Sua carga horária era de 20 horas, distribuídas em 5 encontros, nos meses de setembro a dezembro.

Já o projeto “A cor da cultura”²⁹ teve como características a implantação de um kit pedagógico nas escolas e a capacitação dos professores para o seu uso, com objetivo de

disseminar contribuições da cultura negra para a sociedade brasileira, como um todo e, mais diretamente, para crianças e adolescentes e educadores; ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afro-descendentes a história da África e, assim, contribuir para que os objetivos previstos pela Lei nº 10.639/03 – a qual versa especificamente sobre este assunto – venham a ser atingidos; oferecer formação de professores, tendo como base os valores civilizatórios afro-brasileiros, em articulação com o kit pedagógico a Cor da Cultura; contribuir, pelo caminho da ação educativa escolar, para a erradicação dos efeitos das discriminações sociais e étnico-raciais que perpassam o nosso país. (A COR DA CULTURA, 2006, p. 2).

O curso teve carga horária de 40 horas, com encontros presenciais e não presenciais, e contou com a participação de professores de todos os segmentos escolares municipais, um representante diretivo de cada escola e, ainda, 10 representantes do Movimento Negro.

²⁹ A Cor da Cultura é um projeto em parceria entre a Petrobras, a SEPIR, a TV Globo, o Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN) e o Canal Futura, e significa uma contribuição para a efetivação da Lei nº 10.639/03.

Além dessas iniciativas, somente no ano de 2011, foram distribuídas cartilhas para o ensino fundamental I, contendo minimamente conteúdos que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileira. Essas apostilas foram elaboradas pela Fundação Santo André, que, assim, como os professores do estado de São Paulo também não receberam treinamento prévio para utilizá-las.

Para os professores do ensino fundamental II e do ensino médio da cidade, em cumprimento parcial à lei, houve também formação, com o curso “Educando pela diferença para igualdade”, que foi uma iniciativa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), entidade que ministrou o curso, em parceria com a Diretoria de Ensino local. A forma de participação deu-se por interesse dos professores, tendo sido compostas duas turmas de, aproximadamente, 40 professores, sendo a formação realizada em horário de atividades dos profissionais que dela participaram.

Ainda em cumprimento parcial à lei, é importante ressaltar que a cidade, desde 2004, agregou ao calendário municipal o feriado do dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), tendo sido uma das primeiras cidades do Grande ABC a decretá-lo. Desde então, inúmeras atividades passaram a compor a agenda da cidade no mês da consciência negra, as quais são organizadas pelo Movimento Negro, em parceria com o Departamento de Humanidades, que trabalha as questões de gênero, raça, deficiência, homofobia e outras junto às diversas secretarias do município.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA

Para a pesquisa realizada, foi adotada uma abordagem de caráter qualitativo, uma vez que os dados coletados dos professores que trabalham com a lei em suas respectivas salas de aula são predominantemente descritivos e *in loco*, tendo sido colhidos em seu ambiente natural. Dessa forma, o processo é parte tão importante quanto o produto, visto que o processo, ou seja, a coleta da perspectiva dos entrevistados, é determinante para o produto.

É importante salientar que, por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, não privilegiou a abundância dos sujeitos entrevistados, tampouco se restringiu à coleta quantitativa de dados, mas buscou o refinamento das informações colhidas, encontrando possíveis leituras para tratar dos problemas do cotidiano. Em outras palavras, conforme afirma Chizzotti (2006, p. 28), “tais

pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.”

Assim, primeiramente, a fase de fundamentação consistiu na apropriação dos textos disponíveis para embasar teoricamente a importância da Lei nº 10.639/03, em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo prescrito da disciplina educação física.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 5),

cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Portanto, a pesquisa documental foi desenvolvida em duas frentes. A primeira relacionou-se aos documentos que tratam do impacto do racismo no sistema educacional, uma história que começou no período escravocrata, e a segunda, aos documentos que subsidiam a Lei nº 10.639/03 no currículo da educação física escolar na cidade de Santo André.

De modo geral, Chizzotti (2006, p. 56) afirma que as pesquisas

recorrem ao pós modernismo, como crítica política às relações de poder e dominação, que subjazem às relações de classe, gênero, raça, etnicidade, colonialismo e culturas para desmitificar a neutralidade e apresentar os múltiplos focos de coerção e poder que uma investigação acurada descobre.

Na pesquisa qualitativa, a interação entre pesquisador e pesquisado é essencial, pois, se, de um lado, o pesquisador supõe que o mundo que o deriva é para além da aparência, da relação humana e social que as pessoas constroem em sua realidade, é então necessário aprofundar o entendimento em busca da essência, encontrando possíveis interpretações críticas, por meio de fatos que possam ser revelados por sujeitos que vivam a situação, sendo que, conforme Minayo (2007), esses sujeitos, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo.

Nesse sentido, para a escolha dos sujeitos da pesquisa, referendamo-nos na lição de Chizzotti (2005, p. 83), para quem

todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento

prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais como contexto geral da sociedade.

A intencionalidade era de que os sujeitos pudessem contribuir para o entendimento do problema em questão, ou seja, de como estão sendo contempladas as diretrizes previstas pela Lei nº 10.639/03 no currículo da educação física escolar. Dessa forma, os sujeitos pesquisados foram professores da disciplina das escolas estaduais de Santo André, sendo indiscutível a escolha nesse processo, pois eles estão envolvidos no processo de discussão e implementação da política educacional, podendo explicar o que vem acontecendo, bem como indicar fortalezas, dificuldades e os desafios enfrentados.

Além disso, entendeu-se que a concepção crítica do desvelamento da comunicação pode ser privilegiada para uma maior compreensão do problema em seu contexto. Assim, a técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista, a qual foi usada no sentido amplo da comunicação e no sentido restrito da coleta de informação, sendo, para tanto, utilizados roteiros com perguntas semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada, para Minayo (2007, p. 64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” Nesse sentido, foram elaboradas questões claras e articuladas, que se destinaram a levantar informações.

As entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos participantes, tendo sido informado a eles que não seria divulgada a identificação, uma vez que a intenção da pesquisa era conhecer a opinião dos sujeitos sobre os assuntos em estudo. Coletados todos os dados, o seguinte passo foi a transcrição das falas em sua integridade.

O processo posterior foi de análise de conteúdo, pois

os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda. (MINAYO, 2006, p. 307).

Esse processo de análise possibilitou compreender como vem sendo ou se não está sendo implementada a política pública de combate ao racismo no âmbito educacional,

especificamente, na disciplina educação física, em resposta à lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira em todo o currículo.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A priori, pretendia-se realizar o estudo com todos os professores de educação física de 5 escolas da região periférica do município, com a justificativa de que, nessa região, segundo mostra o Atlas da Etnia Negra de Santo André (Tabela 4) (SANTO ANDRÉ, 2003), existe uma maior concentração da população autodeclarada negra. No entanto, foram escolhidas 7 escolas de ensino fundamental II, da região periférica e central, de acordo com alguns critérios, que serão exibidos na seção seguinte.

Com vista a abarcar trabalhos desenvolvidos com a Lei nº 10.639/03 na disciplina, em uma circunferência maior à proposta inicialmente, o grupo escolhido, de 14 professores de educação física, torna-se representativo devido à sua atuação, conscientização, disposição em participar da pesquisa e condição para responder à entrevista, que se deu no período destinado à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC),³⁰ na sala dos professores das suas respectivas escolas.

3.3.1 ELEIÇÃO DAS ESCOLAS E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Antes da eleição das escolas para a pesquisa, foi enviado um documento solicitando o acesso a elas ao órgão máximo responsável pelas escolas estaduais da cidade de Santo André, que é a Delegacia de Ensino. O pedido inicial foi negado, com a justificativa de que a autora não era funcionária da rede de ensino do estado. O seguinte passo foi protocolar um documento³¹ na SE do município, o qual também foi negado, com as seguintes justificativas:

³⁰ Espaço de processo formativo permanente e integrado à prática docente, para atender às necessidades cotidianas identificadas pelo professor e buscar soluções.

³¹ No Anexo D, seguem o documento e a resposta da solicitação de entrevista com professores da rede de ensino municipal.

- *Em nenhum momento é citada, na lei, a Educação Física Escolar, que, em nosso entender, desenvolve um trabalho interdisciplinar voltado para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades de nossos alunos, não enfocando uma única área ou tema específico.*

No entanto, a Lei nº 10.639/03 prevê, em seu parágrafo 2º, “que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira **serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar**, em especial nas áreas de Educação Artísticas, Literatura e de História Brasileiras.” (BRASIL, 2003, grifo nosso);

2. *Na faixa etária de 6 a 10 anos, dificilmente observa-se comportamentos que evidenciam o racismo.*

É importante ressaltar que a idade em questão (6 aos 10 anos) é de **formação dos aspectos cognitivos e de personalidade**. Dessa forma, ainda que no município de Santo André, segundo a SE, haja pouca incidência de prática racista com **crianças que frequentam ensino fundamental I, é importante criar valores antirracistas**.

A última tentativa foi marcar uma reunião com a Direção de Ensino, na própria Delegacia de Ensino da cidade, uma vez que a disciplina educação física é obrigatória na etapa estudada e lecionada por profissionais da área. No entanto, o pedido foi novamente negado e a orientação dada na própria reunião foi de fazer diretamente o pedido nas escolas a serem pesquisadas. Assim, a partir dessa reunião, foi decidido que a negociação seria diretamente com a direção das escolas; para tanto, iniciou-se o processo de seleção.

Os critérios para eleição das escolas foram:

- a) Escolas nos bairros com maior concentração de população negra (Tabela 3):

Tabela 3 – Regiões com maior concentração de população negra.

Regiões	Branca	Negra	Outras	Não declarada	População total
Bairro Cata Preta, Jd. Irene e Sítio dos Vianas	51,3%	48,1%	0,5%	0,2%	19.878
Jd. Santo André	54,0%	44,2%	0,9%	0,9%	14.909
Jd. Santo André	56,4%	41,1%	0,3%	2,2%	14.909
Jd. Alzira Franco e Jd. Rina	64,2%	35,1%	0,3%	0,4%	9.045
Pq. Andresene e Região de Paranapiacaba	68,2%	30,8%	0,6%	0,4%	21.957
Condomínio Maracanã e Vila Guaraciaba	69,4%	30,0%	0,3%	0,3%	17.479
Pq. João Ramalho	70,3%	28,8%	0,7%	0,2%	15.616
Jd. Vl. Rica, Pq. Pedroso e Vl. João Ramalho	69,8%	28,6%	0,8%	0,9%	17.456
Jd. Santa Cristina e Jd. Telles de Menezes	70,9%	28,0%	0,5%	0,6%	15.424

Fonte: Santo André (2003, p. 17).

- b) Escola cujos bairros fossem de fácil acesso; as escolas localizadas nos bairros Parque Andreense e Região de Paranapiacaba, Jardim Alzira Franco e Jardim Rina foram eliminadas da seleção devido à dificuldade de acesso;
- c) Escolas cujos bairros tivessem proximidade, critério justificado pelos aspectos sociais similares.

Tendo em consideração esses critérios, foram selecionados os bairros Cata Preta/João Ramalho (bairros vizinhos, contando com apenas uma escola de ensino fundamental), Sítio dos Vianas, Jardim Santo André e Condomínio Maracanã. Por sua vez, bairros como Vila Suíça e Jardim Guarará, ainda que não façam parte do grupo composto por maior concentração de população negra, têm porcentagem expressiva em relação à etnia negra (Tabela 4) e foram selecionados, principalmente, devido à facilidade de acesso e à proximidade entre as escolas.

Tabela 4 – Outras regiões de Santo André expressivas em relação à concentração da população negra.

Regiões	Branca	Negra	Outras	Não declarada	População total
Vila Lutécia e Vila Suíça	75,0%	24,1%	0,2%	0,7%	12.262
Jd. Guarará e Vila Luzita	75,9%	20,90%	2,8%	0,5%	12.881
Casa Branca e Centro	93,1%	3,7%	2,8%	0,3	6.499

Fonte: Adaptada de Santo André (2003, p. 16).

Todos os bairros eleitos contam com apenas uma escola de ensino fundamental II, com exceção do Jardim Santo André, que apresenta duas escolas e, como se pôde verificar na Tabela 3, é uma região muito populosa, com um total de 29.818 habitantes; nesse caso, foram escolhidas as duas escolas, somando um total de 7 escolas. Cabe destacar, ainda, que apenas uma escola selecionada não cumpre os critérios iniciais, mas sua eleição decorre do fato de estar situada no centro da cidade, recebendo um público diverso, além de ser referência em ensino público no município.

A negociação, em todas as escolas, foi simples, através da apresentação do projeto para os diretores, que determinaram que as entrevistas poderiam ser feitas desde que fossem em horário extraclasses, ou seja, no período destinado à HTPC. No caso das escolas com mais de dois professores de educação física, a seleção foi a partir da apresentação do projeto a eles, sendo que os que demonstraram algum interesse foram automaticamente escolhidos.

Os 14 professores das 7 unidades escolares que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),³² em duas vias, uma delas destinada ao professor participante da pesquisa, sendo que, para tanto, obteve-se a aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), através do Protocolo nº 211/11.

Os professores selecionados, segundo os critérios citados anteriormente, foram entrevistados e os dados coletados possibilitaram estabelecer categorias, de modo a subsidiar a discussão, que é apresentada no capítulo a seguir.

³² Ver Apêndice A.

4 DISCUSSÃO DA PESQUISA

Se você não tem dúvida é porque mal informado está.

Millôr Fernandes

Neste último capítulo, apresenta-se a discussão da pesquisa, com o objetivo de relacionar as proposições previstas nas DCNERERs, que instituem a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira, e o modo que estão sendo implementadas. Para tanto, o capítulo está dividido em duas partes: a análise da proposta curricular paulista de educação física, em cumprimento às DCNERERs, e o relato dos professores em relação às dificuldades, fortalezas e estratégias encontradas nesse processo.

4.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DCNERERs

Como referenciado anteriormente, a proposta curricular para a disciplina educação física aborda, em apenas um bimestre de todo o ensino fundamental II, conteúdo referente ao ensino da cultura e história afro-brasileira: a capoeira.

[...] o tema capoeira, poderá ser desenvolvido de modo integrado com a disciplina de História, na medida em que envolve conteúdos a respeito do povo brasileiro e do africano (construção de identidades), de tradições e costumes culturais dos povos africanos no contexto brasileiro, do processo de escravidão e das consequências percebidas nos dias atuais (a Lei nº10.639/03 torna obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares) [...]. (SÃO PAULO, 2009, p. 11)

É importante considerar que a capoeira dispõe de um rico arcabouço, que poderia ser melhor explorado na relação com o ensino, pois, ao mesmo tempo, é luta, jogo e dança; ainda, tem sido objeto de um processo de “esportivização”, e no seu próprio interior possui ao menos duas manifestações que se distinguem em alguns aspectos – a capoeira angola e a capoeira regional.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 44).

Sua história, que vai desde o período colonial, com a chegada dos negros no Brasil, até os dias de hoje, abrange um aspecto de resistência cultural (SÃO PAULO, 2009), sendo uma modalidade que pode ser bem aproveitada, desde que o professor tenha um conhecimento mínimo e o entendimento de que a capoeira

[...] permite uma expressividade dos alunos e o entendimento de diferentes realidades, como a compreensão de alguns preconceitos construídos socialmente que extrapolam conotações específicas. O trabalho pedagógico com a capoeira nas aulas de Educação Física requer do professor disponibilidade e intencionalidade para tratar de questões intrínsecas ao Se-Movimentar, influenciadas por diversas áreas do conhecimento, tais como: história, política, religião, estética e cultura. (FALCÃO, 2003 apud SÃO PAULO, 2009, p. 10).

A capoeira estimula e desenvolve aptidões físicas naturais, propicia o desenvolvimento das qualidades físicas, estimula a capacidade de expressão individual por meio de movimentos criativos, favorece a socialização, contribui para o desenvolvimento das habilidades motrizes básicas (coordenação, lateralidade, organização de espaço-tempo, expressão corporal), como também contribui nas capacidades motrizes básicas (resistência, flexibilidade, agilidade, destreza) (SANTOS, 1990; SÃO PAULO, 2008b). Mais que isso, seu ensino representa uma oportunidade para a interdisciplinaridade, potencializando atividades conjuntas, com a história, geografia, física, artes plásticas e música. Além disso, sua prática intensifica o respeito ao próximo, à história e à tradição afro-brasileira (FREITAS, 1997; SILVA, G., 2002; SÃO PAULO, 2009).

Como se pode notar, a proposta da capoeira dialoga diretamente com os princípios da educação física,³³ desenvolvendo e incentivando movimentos que retratam a cultura corporal (SÃO PAULO, 2008b). No entanto, é importante reconhecer que o professor de educação física, muitas vezes, não teve a capoeira como disciplina na graduação, uma vez que ela aparece como optativa, o que permite dizer que o conhecimento, quando se tem, é mínimo.

Em atendimento ao art. 26-A da LDBEN de 1996, o currículo prescrito paulista para a disciplina educação física faz constar, no primeiro bimestre da 8ª série, a capoeira como componente. Nesse sentido, conforme especificado no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009), os alunos, ao final de aproximadamente 10 aulas, devem saber executar seus movimentos básicos, além de conhecer os instrumentos, saber tocar e cantar e ter conhecimento histórico. Esses resultados seriam maravilhosos, desde que:

³³ Ver item 2.1.

- as escolas possuíssem os instrumentos;
- os professores soubessem tocar os instrumentos;
- os professores soubessem os movimentos básicos e suas finalidades, pois capoeira é um jogo, uma dança, mas também uma luta;
- os professores tivessem um conhecimento histórico da capoeira.

Como já mencionado, a capoeira é uma modalidade que possibilita um trabalho conjunto com a musicalidade, as artes, a literatura e a história, porém, para que o professor motivado tente desenvolver algum trabalho, é importante dar condições para tanto, no sentido de entender que a capoeira é uma forma de resistência e que, através dela, podem-se desenvolver atividades para o respeito à diversidade cultural e à cultura negra.

Além dela, outros conteúdos que dialogam com as DCNERERs podem ser inseridos na proposta curricular, como, por exemplo, hip hop, batuque e danças (puxada de rede, samba de roda, frevo, maculelê, dança do coco, dança afro e maracatu). Nesse sentido, Freitas (2003) indica a inserção de jogos para oportunizar o aprendizado da história e cultura afro-brasileira na educação física escolar; já Anchieta (1995) afirma que a ginástica afro-aeróbica brasileira possibilita obter emoções e informações culturais através da música e do movimento. Ainda, Moreira (2008), em sua dissertação de mestrado, intitulada *A cultura corporal e a lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador*, refere apelo aos PCNs para tratar do tema da cultura afro-brasileira e da educação física, sugerindo a valorização das danças regionais, principalmente daquelas consideradas de raízes afro-brasileiras.

Assim, uma vez identificados na proposta curricular paulista de educação física alguns eixos de diálogo sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, é preciso identificar, junto aos professores de educação física, as práticas, desafios e estratégias possíveis para o cumprimento da LDBEN de 1996, especificamente seu art. 26-A, parágrafo 2º.

4.2 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Os resultados que seguem referem-se às respostas obtidas para as perguntas dirigidas a 14 professores de educação física da rede estadual de ensino de Santo André, cujo processo de

seleção é relatado no capítulo 3. Ressalte-se que o questionário³⁴ foi dividido em dois blocos: o primeiro teve como objetivo a caracterização geral dos professores entrevistados e o segundo era composto de questões que visavam a identificar a forma como está sendo abordada a temática referente às DCNERERs nas práticas pedagógicas da educação física.

4.2.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

O quadro a seguir permite observar, de maneira geral, o perfil dos professores entrevistados.

Quadro 3 – Perfil dos professores.

Professor	Raça/Cor	Tempo de trabalho na rede como professor	Grau de instrução	Quantidade de escolas em que leciona (2011)	Séries em que leciona (2011)	Vínculo na rede estadual de ensino	Participação em movimento social
1.1	Preto	4 anos	Licenciatura	3	5ª a 8ª	OFA	Não, porém já trabalhou com comunidades carentes.
1.2	Branco	22 anos	Licenciatura	1	5ª e 6ª	Efetivo	Sim, centro espírita.
2.1	Branco	6 anos	Licenciatura	1	3ª a 6ª	Efetivo	Não.
2.2	Branco	9 anos	Licenciatura	1	6ª a 8ª	Efetivo	Não.
3.1	Branco	10 anos	Licenciatura	2	1ª, 2ª, 4ª e 8ª	Efetivo	Não.
3.2	Branco	6 anos	Licenciatura	3	8ª	OFA	Não.
4.1	Branco	5 anos	Licenciatura	2	5ª a 8ª	Efetivo	Não.
4.2	Branco	12 anos	Licenciatura	1	6ª	OFA	Não, somente trabalho voluntário.
5.1	Branco	5 anos	Especialização em treinamento desportivo	1	5ª a 7ª	Efetivo	Não.
5.2	Branco	22 anos	Licenciatura	1	8ª	Efetivo	Não.
6.1	Amarelo	28 anos	Licenciatura	1	5ª a 8ª	Efetivo	Não.
6.2	Pardo	4 anos	Especialização em treinamento desportivo	3	6ª a 8ª	Efetivo	Não.
7.1	Branco	6 anos	Licenciatura	1	Fund. I e II	Efetivo	Não, mas já participou do SOS Mata Atlântica.
7.2	Pardo	22 anos	Licenciatura	1	4ª, 6ª e 8ª	Efetivo	Não.

³⁴ Ver Apêndice B.

No que se refere às perguntas³⁵ do primeiro bloco, é possível notar que, dos 14 entrevistados, 10 são brancos, 3 negros (sendo que um declara-se preto e 2 declaram-se pardos) e um amarelo. Já em relação ao tempo de trabalho na rede de ensino de Santo André, verifica-se o seguinte:

Quadro 4 – Relação de professores por anos trabalhados.

Anos de trabalho	Quantidade de professores
0 a 4	2
5 a 8	5
9 a 12	3
13 a 16	0
17 a 20	0
21 a 24	3
25 a 28	1

As informações reveladas são significativas, pois os professores entrevistados ministram aulas há mais de 4 anos na rede estadual paulista, o que demonstra terem tido uma rica vivência. Dos 14 professores, 50% já trabalhavam na rede estadual de ensino antes de 2003, ano em que foi promulgada a lei em análise. Outro dado importante é que 4 deles são professores há mais de 22 anos.

Com o intuito de entender o grau de envolvimento com a escola e seus projetos, perguntou-se aos entrevistados o vínculo na rede estadual de ensino. Como resultado, verificamos que apenas 2 professores são Ocupantes de Função-Atividade (OFAs), sendo os outros 12 efetivos. No entanto, os professores que se declararam OFAs já estão na rede há, respectivamente, 6 e 12 anos, de modo que, se houve formação para trabalhar com a lei, eles deveriam ter participado.

Ainda que a maioria dos entrevistados já esteja na rede há mais de 4 anos e que 85,7% sejam efetivos, apenas 2 professores apresentam especialização, na área de treinamento desportivo, ou seja, não na área escolar; os outros 12 são somente licenciados. Esse dado indica: a acomodação do profissional, uma vez efetivado; a falta de recursos financeiros para continuar a formação; e, por último, a falta de incentivo à formação continuada, a qual deve permitir que o educador encontre seu próprio caminho, sendo um pesquisador e não um multiplicador de modelos, visando à autonomia (NÓVOA, 1995).

³⁵ No Apêndice C, tem-se as entrevistas na íntegra.

Quando se perguntou em quantas unidades escolares da rede pública de ensino de Santo André lecionavam em 2011, 8 professores responderam que em apenas uma unidade; 2 professores responderam que em duas; e os outros 3 responderam que em 3 unidades escolares.

Além disso, como parte dos critérios de seleção dos entrevistados, foram eleitos somente professores de educação física que ministravam aulas para o ensino fundamental II. Nesse sentido, dos 14 professores entrevistados, 10 afirmaram ministrar aulas para a 8ª série, dado importante, pois é nessa série que a temática aparece como componente curricular, através da capoeira (SÃO PAULO, 2008b).

Apenas 3 professores lecionam para turmas da mesma série, de forma que 78,5% dos professores entrevistados afirmaram ministrar aulas para séries diferentes. Essa situação é frequente para a disciplina educação física, visto que consta na grade curricular de todo o ensino básico, com média de 2 frequências semanais para cada série, o que sugere ser desgastante para o professor, pois essa tarefa exige muito mais tempo, uma vez que os conteúdos são diferentes para cada série. A mesma realidade repete-se quando 35,7% dos entrevistados revelaram ministrar aulas em mais de uma escola, pois, apesar de a proposta curricular ser a mesma para toda a rede, cada escola tem seu próprio projeto político pedagógico.

Quanto à participação em movimento social, ressalte-se que as atividades de caráter político pedagógico têm como justificativa o pensamento de que, por meio da participação política, os professores assumem uma consciência política (MESQUITA, 1990; ALVARENGA, 1991; MOURA, 1991), de modo a possibilitar a formação de um professor comprometido com uma escola de qualidade. Nesse campo, um professor declarou-se atuante através de Centro Espírita e 2 declararam já ter participado, através de movimento ambientalista e Movimento Negro; no entanto, verificou-se que a maior parte dos entrevistados não teve contato com movimento social.

Outro dado importante que não aparece no quadro, tampouco nas perguntas, mas que se constata pelos nomes dos entrevistados, é que 50% são do sexo feminino, o que vai de encontro à afirmativa de Vera Lúcia Silva (2002, p. 96), para quem a educação é “[...] espaço profissional dominado pelas mulheres que se consolidou já nos primeiros anos do século XX.”

A feminização na educação é uma luta das mulheres, com vista a se estabelecerem profissionalmente, além de desconstruir o cenário inicial de uma educação romântica, sinônimo de sacerdócio, vocação e missão, com características tipicamente femininas (SILVA, V., 2002). Contudo, ainda que a autora revele que a profissão de educador é característica das mulheres, o quadro de professores entrevistados esteve favoravelmente equilibrado.

4.2.2 A ABORDAGEM DAS DCNERERS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O segundo bloco da entrevista deu-se de maneira semiestruturada, com questões abertas e fechadas, a fim de que a resposta fosse livre e, ao mesmo tempo, orientada, objetivando identificar a forma como está sendo abordada, ou se não está, na disciplina educação física, a temática referente ao art. 26-A da LDBEN de 1996, alterada pela Lei nº 10.639/03.

Para manter o sigilo das escolas e dos professores entrevistados, foram utilizados números nos relatos para identificação. Para exemplificar, usamos nomes de lideranças negras que lutaram pela igualdade de raça em algum momento da história: o primeiro número corresponde à escola e o segundo, ao professor entrevistado, ou seja, a “Escola Estadual Martin Luther King” corresponde ao número 1 e o primeiro professor entrevistado dessa escola foi o professor “Mandela”, que também corresponde ao número 1; dessa forma, é identificado como 1.1. O segundo professor entrevistado nessa escola é “Dandara”, que corresponde a 1.2. A “Escola Estadual Solano Trindade” corresponde ao número 2 e o primeiro entrevistado dessa escola, “Nzinga Mbandi”, ao número 1, ou seja, 2.1. Já o segundo professor entrevistado nessa escola, “Abdias do Nascimento”, corresponde a 2.2; e assim sucessivamente, até a escola número 7.

Primeiramente, com o propósito de dialogar sobre as vivências escolares com o docente, foi perguntado ao entrevistado a forma que se davam as práticas pedagógicas da educação física, sendo 4 possibilidades: ruim, boa, ótima e excelente. Dos 14 entrevistados, 12 responderam boa e 2 expuseram que as práticas pedagógicas da disciplina eram ruins. Esses dados revelam certa insatisfação em relação a essas práticas, visto que nenhum dos entrevistados afirmou serem ótimas ou excelentes, o que supõe que a organização da disciplina encontra dificuldades.

Sobre a Lei nº 10.639/03, que altera a LDBEN de 1996, instituindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, apenas um entrevistado a desconhece. Dos 13 entrevistados que afirmaram conhecer a lei, um professor relatou que teve contato a partir de curso oferecido pela SEESP, no ato da efetivação, como mostra seu relato:

6.2 Foi no curso, né... no curso abrangeu isso aí, ... teve curso pra efetivar, quando nós fizemos, nós tivemos sobre este assunto... O curso que eu fiz o ano passado pra efetivar. (sic).

Outros 8 professores mencionaram o contato com a lei através das reuniões de HTPC e 6 informaram outros mecanismos de comunicação, tais como: ações de mobilização do Movimento Negro, no dia 20 de novembro, estudos informais, conversas com outros professores e/ou amigos que estudam o tema e meios de comunicação. Ainda, nenhum professor declarou contato com a lei a partir do projeto político pedagógico da escola, o que indica que a lei não está sendo abordada de forma transversal.

A menção às reuniões de HTPC levanta o questionamento sobre a importância desse espaço como momento para a formação partilhada, de troca de diálogo, para concretizar saberes. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 26) leciona que

o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

De fato, o diálogo, nas HTPCs, possibilita a troca de experiências positivas ou negativas, o que permite o aprendizado coletivo. Ainda nesse contexto, as DCNERERs indicam, no art. 3º:

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004, p. 32).

Já no art. 7º, advertem que os sistemas de ensino devem orientar e supervisionar a elaboração de materiais didáticos, auxiliando no trabalho para o ensino da história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2004).

Quando se perguntou ao docente se abordava a temática em questão em seu trabalho, 10 professores afirmaram abordar e 4 negaram. Isso porque o fato de a educação física não constar na LDBEN de 1996, em seu art. 26-A, parágrafo 2º, nem nas DCNERERs, como disciplina obrigatória cria uma fragilidade, levando alguns professores a não se sentirem responsáveis nesse processo (BRASIL, 2004). Além disso, os professores que declararam abordar o tema na sala de aula relataram ser mediante a capoeira e a dança, destacando o negro no esporte, na cultura e no conteúdo.

Em relação à capoeira, 4 professores relataram abordar a lei a partir da sua prática, ainda que tenham dificuldades com o conteúdo.

1.1 Eu trabalho bastante com eles, com relação a isso, é, por exemplo, no... na grade curricular deles teve capoeira e eu tive sérios problemas com relação à capoeira, hum, porque alguns pais e algumas crianças acreditavam mesmo que era referente à religião, é... lutas estas coisas relacionadas à escravidão, então... eu tive foram muito rejeitados, alguns trabalhos, até pediram que eu desse outros trabalhos pra eles, mas assim eu trabalhe em cima disso, expliquei pra eles que fazia parte da cultura brasileira, e em cima disso até consegui mudar algumas opiniões né, com relação a isso. (sic).

3.1 Sim, sobre... combatendo algumas manifestações de racismo que ocorre durante a aula???... A capoeira... até dou alguma vivência prática, eu não tenho domínio de capoeira mas alguns exercícios já coloquei, a teoria sim, aliás mais a teoria que a prática, a prática dou a iniciação de alguns movimentos, mas na maioria a teoria, o processo histórico, mesmo... (sic).

6.2 Através... o bimestre passado foi sobre a capoeira, então a gente tratou sobre o histórico e... o negro participando, como ele veio... veio da África, as peculiaridades deles, então foi através da capoeira... (sic).

*7.1 Não, pelo menos eu não percebo né, este tipo de... digamos preconceito né, com os alunos [A temática que eu digo é referente à **História e Cultura Afro-Brasileira**] Unnn tá, até que eu abordo um pouco, não digo este ano, mas no ano passado nós trabalhamos com as 8^{as} séries de acordo com a apostila do aluno, a capoeira, então que eu fiz, eu trouxe instrumentos, eu trouxe um mestre de capoeira, que é amigo meu que trabalha comigo na academia, nós fizemos uma roda de capoeira que a criançada adorou; é o professor, Onça, Mestre Onça tá do Grupo Anadere, eu trouxe o Onça, aliás foi dois anos seguidos que eu trabalhei com a 8^a série, eu trouxe, ele fez roda de capoeira a... garotada adorou, pediram pra ele voltar, eu trouxe instrumentos dele pro pessoal conhecer, muitos alunos aqui da comunidade praticam a capoeira né, muitos, tem um grupo aqui muito bom. (sic).*

O interessante, nessa seção, é que, do grupo entrevistado, 9 professores lecionam aulas para turmas de 8^a série/9^o ano, série em que a capoeira é oferecida como conteúdo na proposta curricular de educação física do estado de São Paulo, dispondo de aproximadamente 10 aulas, porém apenas 4 afirmaram abordar o ensino da história e cultura afro-brasileira pela capoeira. Ainda, somente um dos entrevistados mencionou abordar a temática em seu trabalho docente através da dança.

6.1 Constantemente. Aplicando através das próprias atividades, como, por exemplo, danças, atividades que aproximo um aluno do outro, principalmente se houver algum destaque de raça diferente, dentro de uma mesma turma. (sic).

Por sua vez, um dos entrevistados disse que a forma de inserção do conteúdo era evidenciando a participação dos negros no esporte.

7.2 *Que pergunta né... eu sempre destaco a importância dos negros no esporte esta com evidência, por exemplo no atletismo os negros sempre destacam, no... basquete, no vôlei alguns, no futsal, isso mas não um aprofundamento assim da temática. [Você não trabalha o jongo, não trabalha a capoeira, não trabalha nada?] Nada, eu faço a parte teórica, coloco uma aula, duas só. [Então você trabalha?] Sim, mas bem superficial viu, como eu não domino muito a parte da capoeira, essas coisas assim. (sic).*

Para Santos (2007), as atividades da educação física escolar permitem que as manifestações de racismo entre os estudantes omitam-se temporariamente, pelas habilidades físicas e esportivas e pelo sentido de equipe, que fundamenta as atividades; nesse sentido, a cor da pele não tem relevância, mas basta uma situação de racismo para que piadas racistas surjam.

Outros 2 professores declararam abordar a lei a partir da cultura.

2.2 *Não eu trabalho... a... no caso a... cultura, mas especificamente, não me, dou ênfase por causa da lei, justamente por falta de conhecimento. No caso eu, a gente entra em cima da história do esporte, da dança, do jogo, é em cima disso, tem uma história, por exemplo, a capoeira, a gente entra relatando o histórico, a gente comenta isso. (sic).*

4.1 *Abordo todos os assuntos, todos os assuntos referentes à cultura. (sic).*

Nesse contexto, Moreira (2008) compreende que existe ligação entre a cultura, a corporalidade e a ancestralidade; dessa forma, a cultura corporal do movimento na escola básica, através das atividades de raízes africanas, contribui para o cumprimento do art. 26-A da LDBEN de 1996.

Ainda, 2 professores afirmaram abordar o conteúdo da lei através da reatividade, a qual entendemos como a atitude consciente do professor, combatendo o racismo, quando ocorrem situações desse tipo no decorrer das aulas.

1.2 *Durante a aula quando surge dificuldade, durante a aula quando surgem alguns problemas, é... para-se com a aula e vamos discutir o assunto. [Então vocês discutem na aula?] Sim. (sic).*

5.2 *Raramente. Depende do, por exemplo, se você tá numa situação de aprendizagem e surge algum atrito em relação ao racismo, aí abordagem é mais ampla né, do contrário teria que ter realmente é... alguma coisa né, que nem, a gente tem principalmente no conteúdo das 8^{as} séries que eu trabalho, tem a capoeira, então tem todo um estudo sobre isso, então facilita pra gente abordar o assunto. (sic).*

Aliás, as diretrizes preveem, entre as responsabilidades do estabelecimento de ensino, possíveis soluções para situações de discriminação, buscando a criação de situações educativas para o reconhecimento, a valorização e o respeito da diversidade (BRASIL, 2004).

Sobre a abordagem mediante o conteúdo, 2 professores afirmaram ser por meio do que está sendo contemplado nas apostilas.

4.2 Sigo a apostila do governo, e na apostila não tem... Apesar que tem capoeira, só que eu acho que é na 8ª série se não me engano. 7ª ou 8ª série. (sic).

5.1 Quando tá no conteúdo sim, quando tá no conteúdo a gente trabalha sim. A... gente expõe tudo que está acontecendo na mídia, o que aparece, em forma disso a gente trabalha na parte pedagógica né, tenta explorar esta parte, então dependendo da situação como que está sendo abordado, no contexto no conteúdo a gente trabalha mais esta parte, então depende muito da situação e do que está sendo trabalhado, né, por exemplo, se você pega uma parte, ..., conteúdo da capoeira, por exemplo, da capoeira, então você puxa mais pra esse lado né, todos os, essa parte da lei também. (sic).

Também é importante ter em consideração que 2 professores argumentaram abordar o tema, porém não podendo estabelecer categorias para tal, apenas evidenciando a exploração dos conteúdos a partir das apostilas elaboradas pela SEESP.

Como mencionado anteriormente, as DCNERERs, em seu art. 3º, preveem que os estabelecimentos de ensino, com o apoio da gestão, deverão contribuir para que as atividades para a educação das relações étnico-raciais sejam desenvolvidas por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, bem como incentivar a criação de livros e materiais didáticos (BRASIL, 2004). Em relação a isso, dos 14 professores, somente 5 receberam orientações para o desenvolvimento da temática no conteúdo da disciplina.

Como aprofundamento da pergunta anterior, aos 5 professores que afirmaram ter recebido orientações na escola em que lecionam, questionou-se o tipo de orientação oferecido. Um professor afirmou ter recebido orientações mediante a proposta curricular (Caderno do Professor); 3 professores afirmaram ter recebido orientações nas reuniões de HTPC; e somente um professor afirmou ter recebido orientação no curso para efetivação de professor na rede.

4.1 Dentro dos conteúdos da proposta curricular. (sic).

4.2 Orientações sim, no HTPC, a gente teve um estagiário, que mostrou pra gente como trabalhar a capoeira, a capoeira é a que chega mais próximo né... só... (sic).

5.2 *Algumas orientações. É, logo que surgiu essa lei, é foi bastante discutido no HTPC, no projeto político pedagógico, pra poder trabalhar com ele, né, parte histórica, a importância disso... mais assim. [Na educação física também?] Na educação física também.* (sic).

6.1 *Através das reuniões né, nós conseguimos especificar algumas, algumas atividades, para determinados casos que surgiram, e não de uma forma geral.*

6.2 *Foi no curso, né... no curso abrangeu isso aí, ... teve curso pra efetivar, quando nós fizemos, nós tivemos sobre este assunto... O curso que eu fiz o ano passado pra efetivar.* (sic).

Esse dado confirma a existência de falhas, pois as DCNERERs responsabilizam os estabelecimentos de ensino, com o apoio dos conselhos de educação locais, estaduais e municipais, quanto ao aprofundamento de estudos referentes à temática, recomendando estabelecer canais de comunicação com o Movimento Negro, findando buscar subsídios e trocar experiências (BRASIL, 2004).

Aos entrevistados também foi perguntado se sentiam dificuldades no desenvolvimento do conteúdo da lei em questão na proposta curricular de educação física, sendo que apenas 4 professores relataram sentir dificuldades; assim, 71,5% dos professores relataram não apresentar dificuldades.

Entre as dificuldades apresentadas, destacamos:

- Dificuldade do professor em relação à sua identidade racial:

1.1 *É as crianças vêm com cultura de casa então assim você tem que trabalhar isso bem colocado não de forma que você, é... como que eu vou te explicar... por exemplo, eu sou professora negra... então, eu acredito assim, quando eu passo a falar de negros assim, eles entendem que tô me referindo a mim, né, não tô falando de uma questão geral, questão de... pedagógica, com relação aos outros alunos, a convivência deles, eles acham que eu estou falando de uma coisa pessoal. Então eu acho que isso é bem difícil de ser trabalhado assim junto com eles, e quando, por exemplo, tem mais um aluno que também é negro, parece que se evidencia isso né dentro da sala de aula.* (sic).

- Pouco domínio do tema, devido à falta de formação:

1.2 *Às vezes sim... É... nós temos que tomar cuidado com a palavra, porque pode ser invertida, discutida de forma diferenciada do sentido que queria se dar.* (sic).

7.1 *Dificuldades. Eu acho que sentiria devido ao pouco conhecimento né, no mesmo, nunca tive uma diretriz, nunca tive uma base a respeito, porque os*

trabalhos é dentro da apostila entendeu, que veio do estado, aí eu utilizo os meus meios. (sic).

3.2 A gente não tem orientação, falta curso, falta especialização, pra você trabalhar alguma coisa, você precisa ter a noção do que você vai trabalhar, de como você vai trabalhar e abordar este tema. Então é tudo muito jogado, você não sabe, fica tudo vago. (sic).

*4.1 Um pouco... Porque na 8ª série é componente curricular, é conteúdo, a ser desenvolvido... aí é ter achado um jeito legal de falar que é fazendo pensar sobre a história, sobre, sobre como... como, como enfim... essas... os povos se misturaram, criar essa situação, esse vínculo, de escravidão, de libertação de... da questão cultural, e ultimamente tenho tido uma resposta boa sim, dos alunos, uma participação legal. **[Sente dificuldade no desenvolvimento?]** Até que não, mas não tem muito apoio na formação pra isso, né. (sic).*

*5.1 As dificuldades é você ter um conteúdo próprio pra isso né, você tem, você tenta pegar brechas, em algum conteúdo, em alguma... aí em cima disso você trabalha. É você pega alguma coisa, como a capoeira que eu falei, em cima disso, você pode trabalhar essa parte, então... ou se for outro, não da área, mas o próprio bullying assim, que você pode trabalhar sobre isso, você pode usar este método para trabalhar, mas a lei específica, assim, conteúdo específico que a gente recebe não. **[Mas as dificuldades para o desenvolvimento?]** Porque não tem um direcionamento, do conteúdo, pra você, está trabalhando sobre isso né, você tem que mais pegar o... que você tem no seu conteúdo e em cima disso é trabalhar. (sic).*

7.2 Talvez eu tenha desconhecimento, por isso eu não desenvolvo, eu não sei direito o que falar, tenho que fazer um estudo antes pra poder entrar no assunto, mas não teria problema nenhum, tenho ignorância né. (sic).

- Dificuldades de interação com os alunos:

2.2 Um pouco. Desinteresse, às vezes respeito de alguns alunos, eles não levam a sério né... acho que o principal é isso, falta de respeito. (sic).

- Dificuldade com os pais:

6.1 Bastante... principalmente pela falta de apoio dos pais, que são bem, bem... bem isolados, eles não têm muito comprometimento e às vezes criam problemas, é com referência de situações das atividades que a gente desenvolve, porque a gente quer trabalhar o racismo, a questão racial, mas às vezes eles fogem, e o filho já chega barrando antes que a gente qualquer, qualquer esclarecimento. (sic).

- Dificuldade em relação à estrutura de ensino:

6.2 Olha eu fiz tudo... sim, mas tem dificuldade sim. Principalmente assim... porque a estrutura não tá, não é adequada ainda pra gente, pra fazer um trabalho maior sobre isso, eu acredito que a gente tá colocando uma, umas

pedrinhas, isso aí depois vai fomentar, e vai ficar maior. Mas em proporção enorme assim não, então acho que vai ser aos pouquinhos. (sic).

Algumas das dificuldades apresentadas podem ser minimizadas com a participação da comunidade, que poderia sugerir alternativas, de acordo com a necessidade local; mais que isso, os PCNs recomendam a participação da comunidade na elaboração e desenvolvimento de propostas, objetivando a repercussão positiva das políticas públicas de educação.

[...] projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Nesse processo evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é a possibilidade de os alunos terem uma experiência escolar coerente e bem-sucedida. (BRASIL, 1998b, p. 36).

Quando se perguntou aos entrevistados se consideravam importante o desenvolvimento da temática história e cultura afro-brasileira na disciplina, apenas um negou a importância; os outros 13 afirmaram ser importante. Suas respostas sobre a importância da lei para a disciplina foram:

- Não considera importante a temática para a disciplina:

2.1 Não identifico onde essa lei deverá ser trabalhada na educação física. (sic).

- O fomento de valores pela educação física:

1.2 Muito, é, principalmente que a educação física tem muito contato físico... a convivência é maior é então se faz necessário que eles... se sintam mais educados, responsáveis, respeitados. (sic).

6.1 Porque a educação física é a atividade que mais aproxima o ser humano um do outro e que nós temos a oportunidade de conversar individualmente e coletivamente, e as próprias atividades físicas dão oportunidades de eles trabalharem a cooperação, solidariedade e... entender na prática as questões raciais, que a comunidade apresenta. (sic).

- Aquisição de conhecimento:

3.2 Acho assim, é... No âmbito onde nós vivemos assim, de mistura racial, tudo é importante, porque é nossa cultura, né, é faz parte, a educação física é

muito relacionada à cultura. Se você pegar, por exemplo, a capoeira o hip hop, é tudo relacionado à cultura afro né. Então é importante. (sic).

5.1 Porque tem um conhecimento maior né, tem que saber tudo o que está acontecendo, os alunos também têm que entender né... não só da parte dessa lei, mas em tudo né, que em tudo... que acontece. (sic).

5.2 Eu acho que tudo que é pro aprendizado do aluno, pra melhoria dele, eu acho que é válido. (sic).

▪ Entendimento das relações raciais:

1.1 Não só na educação física, mas eu considero que sim, porque... a gente só tem noção mesmo de como eles encaram, esse, essa dificuldade do negro na sociedade, do negro na escola quando a gente se depara com alguns trabalhos, e se isso não acontece, isso passa aí, como é... como se esconde, né, fica maquiado, parece que tudo tá aceito, parece é que tudo, né legal, mas na verdade, a gente só percebe isso quando realmente a gente encontra algum conflito. (sic).

3.1 Assim, pela lei né... porque eu considero importante, a lei na área de educação física... é mais pelo racismo, pra combater o racismo... acho importante assim deixar claro, que né principalmente no esporte né que não existe, que não pode existir o preconceito racial. Para combater o racismo, eu faço turmas mistas assim, né... (sic).

7.2 Eu acho que sim, nosso país é formado a maior... maior parte a população de negros né, negro né, então é muito importante isso... não é algo assim isolado da nossa cultura, faz parte da nossa cultura. (sic).

▪ Preservar a identidade da população brasileira:

2.2 É eu acho que você vai dar maior ênfase, vai englobar mais... mais a fundo mais o assunto, e até para esclarecer para os alunos, que tem uma lei, que você está trabalhando isso embasado em uma lei, tem que ter um respeito, isso faz parte da história do brasileiro, que é um povo miscigenado né... hoje em dia a gente perdeu um pouco disso, vejo que não... tá um pouco banalizado, então tem que ter um resgate do próprio povo, que nós não somos uma raça pura né, nós somos uma mistura que ultimamente eu vi numa pesquisa que acho que até em relação ao Censo de 2010, é mais de 50% da população brasileira é formada por negros, então isso é da importância da força e a importância que isso tem. (sic).

4.1 Eu acho que ela deveria ser desenvolvida mais geral, sabe, como... como uma parte assim história, do Brasil, história do Brasil, sabe como formação da cultura brasileira, como característica do povo brasileiro, sabe não uma coisa discriminada, mas fazendo parte, porque eu acho que o Brasil é muito rico, ele é muito... como a gente trabalha com cultura, com formação... então isso tudo é muito rico contribui pro currículo, contribui pra riqueza do próprio país. [Então você está dizendo que não é importante o

desenvolvimento na disciplina?] Ele soma, ele soma... também, é importante sim. (sic).

6.2 É o meio pelo qual eles conseguem... se for trabalhado, por mais que seja pequeno, vai fazer com que... os alunos eles pedem, este conhecimento e trazer para a vida deles e trazer para vida deles inteira. (sic).

7.1 Com certeza. Porque, por exemplo, hoje em dia nós vemos lá na comunidade, na sociedade em geral, é... vários tipos de problemáticas, o bullying, o preconceito racial, eu acho que inserindo esta lei no caso, inserindo um pouco da história, nós estamos preservando um pouco da identidade do país né, identificando um pouco mais, trazendo ao conhecimento da... dos nossos alunos um pouco, mais a respeito dessa cultura que faz parte da cultura deles, é claro. (sic).

- Nenhuma possibilidade de interpretação:

4.2 É o seguinte: se o governo desse mais, mais, não é alicerce, uma estrutura, seria bom, mas não é o que acontece, não tenho mais o que falar. (sic).

Essas respostas, portanto, dialogam com os objetivos traçados nas próprias DCNERERs (BRASIL, 2004).

O questionário terminou perguntando sobre sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina; 2 dos entrevistados não tiveram sugestões e os outros 12 destacaram que seria necessário: inserir o tema no projeto político pedagógico; divulgação e formação do corpo docente; utilização de outras ferramentas; interdisciplinaridade e maior abordagem; conteúdo nas apostilas, em todas as séries; outros projetos, como temática não obrigatória; e maior carga horária. Seguem algumas respostas:

- Inserção do tema no projeto político pedagógico:

1.1 Olha eu acho que essa lei... principalmente na educação física, eu desconhecia a lei, mas conhecia o projeto e a importância de se trabalhar, principalmente a parte cultural, afro cultural que faz parte do Brasil, é... eu acho que ela precisava ser mais divulgada, né, dentro das escolas, vir como projeto para as escolas, não ressaltando, é... a parte só do negro, faz parte da cultura mesmo, né então eu acho que deveria ser mais divulgado. (sic).

- Divulgação e formação do corpo docente:

3.1 Acho... que tinha que ser mais difundido, porque a maioria não tem conhecimento... e ter mais material pedagógico sobre a lei em questão... vídeos... difundido com mais materiais assim de vídeos, revistas, matérias sobre o tema né. (sic).

7.2 *Ah... fui pega tão desprevenida... não. [Mas você disse que tem dificuldades?] Tenho dificuldade, mas porque não conheço né. [Não tem alguma coisa para sugerir?] Não, eu acho que professor tem que se preparar primeiro né, antes de... antes de... [Como seria esta preparação?] Estudar a lei, discutir com quem sabe mais, com o professor de história, que sabe mais, como é que pode ser abordado, neste aspecto eu acho. (sic).*

- Utilização de outras ferramentas:

1.2 *Quando nós pensamos no assunto, só vem a ideia da dança, mas nem todos querem fazer. [Qual seria a sugestão então?] Assistir filmes, seria uma ideia, que desse um sentido bem humano pra todos nós. (sic).*

2.2 *Tem a... os jogos, brincadeiras, lutas, danças, a respeito, por exemplo, da cultura afro, dessa história, mas também não é entrada a fundo só superficial, entendeu são... aí você trabalha algumas séries, em algumas salas você consegue isso de uma melhor forma e outras não. (sic).*

- Interdisciplinaridade e maior abordagem:

4.1 *Difícil... Acho que da maneira que ela está sendo... existe um momento em que a gente aborda mais especificamente né... no aspecto da cultura, na forma da capoeira, isso poderia ser um pouco, poderia ser ampliado nas outras disciplina, em termos da questão da danças, da formação cultural, da cultural social, e mais abrangente e também na religiosidade, não ficando se atendo somente ao candomblé, mas às outras religiões, às outras filosofias, que fazem parte, e que foram abafadas, ao longo da história da formação cultural. [Na educação física, você acha que é suficiente a forma como está sendo trabalhada?] É uma vivência rápida, que se concentra num semestre, num bimestre, e no 3º ano tem uma abordagem assim, que eu acho um pouco estranha, porque vai buscar o jongo, e o jongo é uma coisa que não é nem tão popular, nem tão conhecido fora dos grupos que participa, que cultiva isso, então assim, aí eu senti dificuldade, de como eu vou trabalhar isso com meus alunos, sendo que isso não faz parte do contexto social, assim da cultural geral da, pelo menos da região aqui, né e também na mídia não é abordado tanto, não é falado, então aí eu senti uma dificuldade. E existe assim, hummmm, um certo tabu por parte dos alunos, eles associam a questão da dança, do jongo assim, 'que é isso professora, tô dançando que é isso, parece macumba'. É tudo leva rótulo de macumba, o que mostra uma falta de conhecimento geral dos alunos... então é onde a gente vai falar... (sic).*

7.1 *É, sugestões... talvez o fato... ela deveria ser mais abordada né. [De que forma?] Mais projetos, mais projetos... ahnmn, visando este tema, né, a história, história antiga, é... colonização, quilombos né, nós estamos começando a fazer isso aqui na escola, desenvolvendo alguns projetos, mas acho que deveria ser abordado um pouco mais. (sic).*

Conforme mencionado anteriormente, a capoeira é um conteúdo curricular da educação física que dialoga com as DCNERERs, abordado no ensino fundamental II, especificamente, na

8ª série. O preconceito que existe por parte dos alunos, evidente no relato do professor, está no fato de a modalidade ter movimentos próprios, misturando golpes, dança e instrumentos (atabaque³⁶) não bem quistos pela sociedade ocidental judaica cristã.

- Conteúdo nas apostilas, em todas as séries:

4.2 Deveria inserir na apostila do governo, não tem nada... todas as séries, não só 8ª série e 3º colegial, já que tem que seguir apostila, ele que coloque em todas. (sic).

- Outros projetos, como temática não obrigatória:

5.1 Assim proposta... proposta assim, no momento não, mas eu acho que deve ter no conteúdo, mas numa forma que não seja uma coisa muito pesada, tem que ser uma coisa que os alunos entendam né, e fica uma coisa mais fácil para eles entenderem, uma forma mais simples né. Não uma coisa assim... uma... coisa obrigada, mas uma coisa que pode estar no currículo, mas não obrigatório como as outras matérias, uma coisa mais ampla, você trabalhar uma coisa mais ampla com eles. [Como seria esta forma de trabalho?] Você podia fazer projetos né, não precisa tá no próprio conteúdo mesmo, mas se a escola recebesse um projeto pro anual, assim... os alunos... podiam pesquisar mais né sobre isso. (sic).

5.2 Assim no momento né... mas, como meu colega falou, eu acredito que a gente trabalha bastante projeto, e no projeto você consegue abordar mais os assuntos né. (sic).

6.2 Sugestões, sugestões, nossa, agora eu... que a estrutura em termos, olha se a família se envolvesse mais também, porque a escola tá tentando colocar, e muitas vezes os pais não têm aquela vontade, vontade não, de... ajudar, neste projeto... e na estrutura, como tô te falando, por exemplo, na escola eu fiz o básico tudo, por exemplo, se tivesse alguma outra coisa que ajudasse a gente, por exemplo... é tá faltando uma parte, em termos de, mesmo tendo a parte de computadores, essas coisas, na escola não deu pra trabalhar essa parte, então seria mais rico né, então eu acredito que ficou foi mais teórico né, então se fosse uma estrutura que tivesse meio assim, meio pra explorar mais isso, sei lá. (sic).

- Maior carga horária:

6.1 Bom, eu acredito que deveria haver uma orientação muito maior das autoridades, e darem na educação física um número maior de aulas, pra que

³⁶ Instrumento musical de percussão de origem afro-brasileira tocado com as mãos. Constitui-se de um tambor cilíndrico ou ligeiramente cônico, com uma das bocas coberta de couro de boi, veado ou bode.

a gente pudesse abordar melhor, porque esse número pequeno de aula é difícil. (sic).

De maneira geral, os professores demonstram dificuldades em trabalhar com o ensino de história e cultura afro-brasileira nas aulas de educação física, revelando a falta de formação; mais que isso, os relatos confirmam a problemática de falar sobre o tema, o que decorre do problema em admitir que existe racismo. Nesse contexto, 3 professores acreditam que a temática não deveria ser obrigatória, devendo aparecer apenas em forma de projetos.

Por fim, destaque-se novamente que os dados aqui apresentados e discutidos são decorrentes das entrevistas aplicadas a professores de educação física do ensino fundamental II, atuantes nas escolas estaduais de Santo André, com o objetivo de entender como estão sendo elaboradas as práticas pedagógicas em cumprimento ao art. 26-A da LDBEN de 1996, alterada pela Lei nº 10.639/03. Em resumo, os resultados apontaram fragilidades, principalmente no quesito formação de professores; entre os desafios encontrados, está a atualização dos professores de educação física da rede estadual de ensino, com atividades que retratem a história e cultura afro-brasileira, tendo como alternativa o período de HTPC. Por fim, a estratégia para que o trabalho pedagógico seja exitoso é a inserção desses conteúdos no projeto político pedagógico de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental reconhecer a luta do Movimento Negro como agente fundamental no processo de valorização da cultura e história afro-brasileira, porém não se pode omitir que, ainda que a aprovação da Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº 03/04 e a Resolução CNE/CP nº 01/04 estejam apoiados nas pressões históricas do Movimento Negro, existe uma conexão de interesses governamentais, em virtude das demandas do capitalismo, que se desvela na educação, impulsionada por conferências internacionais e financiada por agências também internacionais.

Nesse contexto, apela-se que as pesquisas emitam critérios, estratégias e sugestões para que o estado continue estabelecendo ferramentas para que a referida lei e as DCNERERS deixem de ser obrigações, devido à pressão dos movimentos deliberados negros, e se naturalizem em seu decorrer.

Destaca-se, ainda, que a educação brasileira, apesar de ter como propósito um ensino básico de 12 anos, tem uma média de estudo, para a população brasileira branca, de 7 anos e, para a população negra, de 5 anos, sendo que, no município de Santo André, registra-se uma média de estudo de 8,3 anos para a população branca e, para a população negra, de 6,6 anos. Em outras palavras, em Santo André, assim como no Brasil, a evasão escolar é maior na população negra, reflexo de uma formação classista e tendenciosa, que invisibiliza a cultura e os saberes da maioria excluída.

Com a pesquisa bibliográfica sobre a Lei nº 10.639/03, foram identificadas muitas publicações. De acordo com a tese de doutorado intitulada *Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil 1987 a 2006*, de Kátia Evangelista Regis (2009), há 187 trabalhos de universidades públicas e particulares relacionados ao tema, notando-se um crescente interesse no tema. Especificamente em relação à educação física escolar, verificaram-se, por meio do banco de teses da CAPES, apenas duas publicações referentes ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da disciplina, vigorando a falta de interesse pela temática.

No entanto, apesar de todo o esforço existente para a valorização e respeito à diversidade cultural nos currículos escolares, ainda existem dificuldades para a inserção desses conteúdos, especificamente quando o tema é a cultura afro-brasileira e africana. No estado de

São Paulo, por exemplo, as orientações curriculares para a educação das relações étnico-raciais, em consonância com as DCNERERs, apresentam conteúdos, que, por sua vez, não estão contemplados na proposta curricular, como é o caso do hip hop.

Nesse sentido, a pesquisa possibilitou identificar que a capoeira e o jongo, respectivamente, na 8ª série do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio, são as modalidades que dialogam com as DCNERERs na disciplina educação física, sendo que a forma como esses conteúdos manifestam-se, segundo os relatos dos professores entrevistados, apresenta dificuldades, devido à falta de estrutura, de informação e de formação.

Cumprir destacar que o perfil dos professores consultados, mesmo considerando a condição de seleção dos sujeitos deste estudo, de forma geral, é semelhante ao perfil do professor da rede pública, ou seja, um profissional que realiza, pelo menos, dupla jornada de trabalho, sendo que apenas 14% deles conseguiram complementar sua formação por meio de cursos de pós-graduação.

Os sujeitos entrevistados, ao serem questionados sobre a Lei nº 10.639/03 e sua importância, demonstraram conhecê-la, porém, com os elementos coletados, não foi possível concluir se esse posicionamento reflete uma postura construída criticamente; o que se constatou, entretanto, foi o desconforto em falar sobre o tema.

Entendendo que a educação física propõe valorizar a cultura corporal, alguns dos professores entrevistados apontaram abordar a temática da história e cultura afro-brasileira e africana a partir das danças e do esporte; já entre os desafios encontrados no trabalho com a temática, estão a falta de tempo e o posicionamento dos pais dos alunos, que proíbem a participação de seus filhos especificamente nessas aulas. Também apontaram como estratégias a projeção dos conteúdos referentes à temática em todas as séries do ensino básico e o incentivo à formação de professores.

Em relação à lei na proposta curricular da disciplina educação física oferecida pela SEESP, constatou-se que há muito a se fazer, pois os conteúdos ofertados ainda estão minimizados a um gesto, uma dança e/ou uma aula. Também, a pesquisa e análise dos dados revelaram aspectos importantes para refletirmos sobre os limites e o alcance das DCNERERs no rompimento dos pilares impostos pela educação eurocêntrica consagrada em nossa sociedade.

De fato, as DCNERERs são importantes estratégias de interferência na produção-reprodução do racismo. No entanto, para que sejam efetivas, é importante incentivar a formação de profissionais da educação nas diferentes áreas. Na área de educação física, é fundamental

assegurar a formação com novas matrizes teóricas, para a aquisição de conteúdos transdisciplinares que resgatem a história e valorizem as diferenças.

Assim, diante de todas as ações constituídas – o contexto histórico da luta do Movimento Negro; a promulgação da Lei nº 10.639/03, que altera a LDBEN de 1996 em seus arts. 26-A e 79-B; a instituição das DCNERERs e, conseqüentemente, a elaboração das orientações curriculares para a educação das relações étnico-raciais no estado de São Paulo; e os conteúdos inseridos na proposta curricular –, não se pode atribuir todo o mérito a um currículo prescrito e padronizado para a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Entretanto, é esperado que os resultados desta pesquisa possam contribuir para uma maior participação da comunidade, dos docentes e da gestão escolar, de maneira a contribuir para o combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. **Proposta de capacitação do projeto “A Cor da Cultura”**. Rio de Janeiro: SEPPIR/Canal Futura, 2006.

ABRAMOWICZ, A. et al. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALVARENGA, D. R. **A ação político-pedagógica do Sepe junto aos professores na busca de uma escola pública de qualidade e que atenda aos interesses da classe trabalhadora**. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1991.

ANCHIETA, J. **Ginástica afro-aeróbica**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

APLLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AURÉLIO. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2010.

AYRES, J. R. C. M. Raça como conceito emancipador e vulnerabilidade como norte para políticas de equidade em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 519-520, mar. 2007.

BARROS, D.; BARROS, D. **Educação física na escola primária**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

BEATO FILHO, C. C. Políticas públicas de segurança: equidade, eficiência e *accountability*. In: SEMINÁRIO REFORMA DO ESTADO, 1998. **Anais...** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1998. p. 1-22.

BELLO, J. L. P. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BRANQUINHO, R. S. **Currículos apostilados: o professor de educação física da escola pública de São Paulo frente ao novo paradigma educacional**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Programa Nacional dos Direitos Humanos. **Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília: MTb-a/Assessoria Internacional, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2004.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2007.

_____. 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA JR., H. As estratégias de combate ao racismo. Movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 147-156.

_____. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendentes na cultura brasileira. In: BRASIL. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005. p. 249-273.

DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a educação motora**. São Paulo: Papyrus, 1995.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau: sonho e a realidade**. 1985. Dissertação (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1968.

FAUSTINO, D. M. **A percepção do movimento negro do ABC paulista sobre a saúde da população negra: agendas, ações e parcerias**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina do ABC, Santo André, 2010.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

FONSECA, M. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: PINTO, R. P.; SILVA, P. B. G. (Orgs.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa-Anped, 2001. p. 11-36.

FRANCISCO JR., W. E. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. 2011.

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

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, J. L. **Capoeira infantil: a arte de brincar com o próprio corpo**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1997.

_____. **Capoeira infantil: jogos e brincadeiras**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

FRY, P. **A persistência da raça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GATINHO, A. A. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-345.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, nov./dez. 2000.

GUEDES, D. M. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

GUIMARÃES, G. O espetáculo (des)educador: as lições de Rousseau a Emílio. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 27-42.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Schwarcz, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese dos indicadores sociais**. Rio de Janeiro, 2007a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sintesindicossociais2007/default.shtm>>. Acesso em: 9 dez. 2011.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro, 2007b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1230&id_pagina=1>. Acesso em: 9 dez. 2011.

_____. **Síntese dos indicadores sociais**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sintesindicossociais2009/default_tab.shtm>. Acesso em: 9 dez. 2011.

INSTITUTO DE ECONOMIA UFRJ. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil – 2009-2010**. 2011. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 9 dez. 2011.

_____. **Censo da educação superior**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>>. Acesso em: 9 dez. 2011.

JACCOUB, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após abolição**. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008. p. 135-170.

KISHIMOTO, T. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443 - 481.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGGIE, I.; REZENDE, C. B. (Orgs.). **Raça como retórica – A construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARINHO, I. P. **História da educação física no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Brasil, 1980.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

MÉDICI, A. **Migração, urbanismo e cidadania: a história de Santo André contada por seus personagens**. Santo André: PMSA, 1990.

MESQUITA, S. D. C. **A validade da ação sindical como processo de educação popular: um estudo de caso**. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1990.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004**. 2010. Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOORE, C. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. J. **A cultura corporal e a lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MOTTA-MAUÉS, M. A. **Negro sobre negro: a questão racial no pensamento das elites negras brasileiras (1930-1988)**. 1997. Dissertação (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MOURA, T. M. M. **A trajetória política do educador: quem educa o educador?** 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1991.

MUNANGA, K. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/MEC, 2003, p. 105-123.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Artes Gráficas, 1995.

OCEANO. **Manual de educación física y deportes: técnicas y actividades prácticas.** Barcelona, 2002.

OLIVEIRA, J. G. M. et. al. **Educação física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

PEREZ, C. S. **O novo currículo de ciências físicas e biológicas do estado de São Paulo (2008-2010): com a palavra os professores do ensino fundamental de ciclo II da Diretoria Regional de Ensino Centro-Oeste.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PICCOLO, V. L. N. **Educação física escolar: ser ou não ter?** Campinas: Unicamp, 1993.

REGIS, K. E. R. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006).** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTO ANDRÉ. **Atlas da etnia negra de Santo André.** Santo André: Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo, 2003.

_____. **Sumário de dados.** Santo André: Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo, 2007.

_____. Lei nº 6.235, de 28 de agosto de 1986. Institui a título gratuito o sistema municipal de ensino. **Diário Oficial do Município,** Santo André, 29 ago. 1986.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** [S.l.]: ONU, 1999. (Relatório ONU).

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, L. S. **Educação – Educação física – Capoeira.** Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1990.

SANTOS, M. V. **O estudante negro na cultura estudantil e na escola educação física escolar.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Regulamento de 22 de agosto de 1887.** Regulamento para instrução pública provincial. São Paulo, 1887. Disponível em:
<http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_detalhe.asp?blg_id=205> Acesso em: 5 ago. 2011.

_____. Veja as 10 metas do novo Plano Estadual de Educação. **Portal do Governo do Estado de São Paulo,** SP Notícias, 20 ago. 2007. Disponível em:
<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>>. Acesso em: 10 out. 2011.

- _____. **Edição especial da proposta curricular**. São Paulo: IMESP, 2008a.
- _____. **Proposta curricular do estado de São Paulo**: educação física. São Paulo: SEESP, 2008b.
- _____. **Caderno do professor**: educação física. São Paulo: SEESP, 2009.
- _____. **Gestão Dinâmica da Administração Escolar (GDAE)**. Centro de Informações Educacionais (CIE). Disponível em: <<http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 5 out. 2011.
- SARAIVA, C. F. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNAGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-38.
- SILVA, G. O. **Capoeira**: do engenho a universidade. 3. ed. São Paulo: Cepeusp, 2002.
- SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 155-172.
- SILVA, T. T. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 2003.
- SILVA, V. L. G. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S.; SILVA, V. L. G. (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 95-121.
- SILVÉRIO, V. Affirmative action in the United States and India: a comparative perspective. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-312, 2006.
- SKIDMORE, T. E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- VILAS-BÔAS, R. M. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.
- WIKIPÉDIA. **Identidade**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

EU, _____ N° do RG _____, DECLARO QUE FUI DEVIDAMENTE INFORMADA(O) SOBRE A PESQUISA INSTITULADA; **POLÍTICAS PÚBLICAS DO COMBATE AO RACISMO NA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NA CIDADE DE SANTO ANDRÉ**, REALIZADA POR LEILA MARIA DE OLIVEIRA N° 34883840-2, MESTRANDA REGULARMENTE MATRICULADA NO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: CURRÍCULO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. DECLARO, TAMBÉM, TER ACEITADO PARTICIPAR DESTES TRABALHOS RESPONDENDO QUESTÕES FORMULADAS PELA PESQUISADORA, ESTANDO CIENTE QUE A MESMA SERÁ GRAVADA, FICANDO O MATERIAL EM PODER DA PESQUISADORA, TENDO EM VISTA A REALIZAÇÃO DO REFERIDO ESTUDO. TENHO A CIÊNCIA QUE MINHA PARTICIPAÇÃO É LIVRE E ESPONTANÊA, PODENDO INTERROMPÊ-LA A QUALQUER MOMENTO QUE DESEJAR E QUE AS INFORMAÇÕES OBTIDAS NÃO SERÃO IDENTIFICADAS NOMINALMENTE DESTINANDO-SE, EXCLUSIVAMENTE, À REALIZAÇÃO DESTES TRABALHOS. Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo.

ASSINATURA DO ENTREVISTADO

DATA ___/___/___

Contato com a pesquisadora: LEILA MARIA DE OLIVEIRA
leila_bracu@hotmail.com
Tel: (11) 49716436/86730731

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA**Questionário da Pesquisa intitulada Políticas Pública do combate ao racismo na proposta curricular da educação física na rede pública de ensino na cidade de Santo André.**

Nome: _____

Escola: _____

Raça/cor? () Preto () Pardo () Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha há quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? _____

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

2- Quais anos do ensino fundamental?

3- Vínculo na rede estadual de ensino:

() Efetivo () OFA

4- Participa de movimento social

() Sim () Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que está sendo abordada a temática referente à Lei nº 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim () Boa () Ótima () Excelente

- 2- Conhece a Lei nº 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”? **Sim** **Não**
- 3- Através de que meio obteve esse contato? **Curso de formação oferecido pelo Estado**
 Projeto Político Pedagógico **Reunião pedagógica/ HTPC**
 outros _____
- 4- Você aborda a temática referente à Lei nº 10.639 em seu trabalho? **Sim** **Não**
- 5- De que forma?

- 6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a Lei nº 10.639/03 Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira? **Sim** **Não**
- 7- De que tipo?

- 8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da Lei nº 10.639/2003 na proposta curricular? **Sim** **Não**
- 9- Quais?

- 10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?
 Sim **Não**
- 11- Justifique.

- 12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

APÊNDICE C – ENTREVISTAS**Nome: 1****Escola: 1**Raça/cor? Preto Pardo Branco Indígena Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 4 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

- 1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

3 unidades

-
- 2- Quais anos do ensino Fundamental?

5 à 8 série

-
- 3- Vínculo na rede estadual de ensino:

 Efetivo OFA

- 4- Participa de movimento social

 Sim Não Qual(s)

Hoje não, mas em Rio Claro tem as comunidades negras e já participei com comunidades carentes.

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

- 1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? Ruim Boa Ótima Excelente

- 2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira”? Sim Não

- 3- Através de que meio obteve esse contato? Curso de formação oferecido pelo Estado Projeto Político Pedagógico Reunião pedagógica/ HTPC

outros _____

4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? **Sim** **Não**

5- De que forma?

Eu trabalho bastante com eles, com relação a isso, é, por exemplo, no... na grade curricular deles teve capoeira e eu tive sérios problemas com relação a capoeira, hum, porque alguns pais e algumas crianças acreditavam mesmo que era referente a religião, é...lutas estas coisas relacionadas a escravidão, então .. eu tive foram muito rejeitados, alguns trabalhos, ate pediram que eu desse outros trabalhos pra eles, mas assim eu trabalhe em cima disso, expliquei pra eles que fazia parte da cultura brasileira, e em cima disso ate consegui mudar algumas opiniões né, com relação a isso.

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da Historia e Cultura Afro-Brasileira? **Sim** **Não**

7- De que tipo?

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? **Sim** **Não**

9- Quais?

É as crianças vem com cultura de casa então assim você tem que trabalhar isso bem colocado não de forma que você, é..., como que eu vou te explicar,... por exemplo eu sou professora negra,.. então eu acredito assim, quando eu passo a falar de negros assim, eles entendem que to me referindo a mim, né , num to falando de uma questão geral, questão de ... pedagógica, com relação aos outros alunos, a convivência deles, eles acham que eu estou falando de uma coisa pessoal. Então eu acho que isso é bem difícil de ser trabalhado assim junto com eles, e quando por exemplo tem mas um aluno que também é negro parece que se evidencia isso né dentro da sala de aula.

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

Sim **Não**

11- Justifique.

Não só na educação física, mas eu considero que sim, porque.. a gente só tem noção mesmo de como eles encaram, esse, essa dificuldade do negro na sociedade, do negro na escola quando agente se depara com a alguns trabalhos, e se isso não acontece, isso passa ai, como é ..como se esconde, né fica maquiado, parece que tudo ta aceito, parece é que tudo, né legal, mas na verdade, a gente só percebe isso quando realmente a gente encontra algum conflito

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Olha eu acho que essa lei, ... principalmente na educação física, eu desconhecia a lei mas conhecia o projeto e a importância de se trabalhar, principalmente a parte cultural, afro cultural que faz parte do Brasil, é..., eu acho que ela precisava ser mais divulgada, né, dentro das escolas, vir como projeto para as escolas, não ressaltando, é ... a parte só do negro, faz parte da cultura mesmo, né então eu acho que deveria ser mais divulgado.

Nome: 1

Escola: 2

Raça/cor? () Preto () Pardo (x) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 22 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

- 1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

1 unidade

- 2- Quais anos do ensino Fundamental?

5° e 6° séries

- 3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

- 4- Participa de movimento social

(x) Sim () Não Qual(s): Centro espírita (Consolador)

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

- 1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? (x) Ruim () Boa () Ótima () Excelente

- 2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

- 3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico (x) Reunião pedagógica/ HTPC

() outros _____ * 20 de novembro

- 4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? (x) Sim () Não

- 5- De que forma?

Durante a aula quando surge dificuldade, durante a aula quando surgem alguns problemas, é....
parasse com a aula e vamos discutir o assunto “*Então vocês discutem na aula*” - Sim

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira? () **Sim** (**x**) **Não**

7- De que tipo?

Provavelmente isso vai ocorrer no segundo semestre “*Porque segundo semestre?*” Por causa da data específica sobre a consciência negra.

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? (**x**) **Sim** () **Não**

9- Quais?

As vezes sim, ...É ... nos temos que tomar cuidado com a palavra, porque pode ser invertida, discutida de forma diferenciada do sentido que queria se dar.

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

(**x**) **Sim** () **Não**

11- Justifique.

Muito, é, principalmente que a educação física tem muito contato físico, ... a convivência é maior é então se faz necessário que eles ...se sintam mais educado , responsáveis respeitado

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Quando, nos pensamos no assunto, só vem a idéia da dança mas nem todos querem fazer, “*Qual seria a sugestão então?*” Assistir filmes, seria uma idéia, que desse um sentido bem humano pra todos nos.

Nome: 2

Escola: 1

Raça/cor? () Preto () Pardo (x) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 6 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

1 unidade

2- Quais anos do ensino Fundamental?

3, 4 5, e 6 séries

3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico () Reunião pedagógica/ HTPC

(x) outros estudos

4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em sue trabalho? () Sim (x) Não

5- De que forma?

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira? () **Sim** (**x**) **Não**

7- De que tipo?

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? () **Sim** (**x**) **Não**

9- Quais?

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

() **Sim** (**x**) **Não**

11- Justifique.

Não identifico onde essa lei deverá ser trabalhada na educação física

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Não tenho sugestão

Nome: 2

Escola: 2

Raça/cor? () Preto () Pardo (x) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 9 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

- 1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

1 unidade

- 2- Quais anos do ensino Fundamental?

6, 7, 8 séries

- 3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

- 4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

- 1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? (x) Ruim () Boa () Ótima () Excelente

- 2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”? () Sim (x) Não

- 3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico () Reunião pedagógica/ HTPC

() outros _____

Desconhece a Lei, mas oferece o conteúdo das apostilas inserido posterior a Lei

- 4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? (x) Sim () Não

- 5- De que forma?

Não eu trabalho... a... no caso a ... cultura, mas especificamente, não me, dou ênfase por causa da lei, justamente por falta de conhecimento. No caso eu, a gente entra em cima da história do esporte, da dança, do jogo é em cima disso, tem uma história, por exemplo a capoeira, a gente entra relatando o histórico, a gente comenta isso.

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da Historia e Cultura Afro-Brasileira? () **Sim** (**x**) **Não**

7- De que tipo?

Especificamente não

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? (**x**) **Sim** () **Não**

9- Quais?

Um pouco. desinteresse, as vezes respeito de alguns alunos, eles não levam a serio né,... acho que o principal é isso, falta de respeito.

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

(**x**) **Sim** () **Não**

11- Justifique.

É eu acho que você ai dar maior ênfase, vai englobar mais... mais afundo mais o assunto, e ate para esclarecer para os alunos, que tem uma lei, que você esta trabalhando isso embasado em uma lei, tem que ter um respeito, isso faz parte da historia do brasileiro, que é um povo miscigenado né, ...hoje em dia a gente perdeu um pouco disso, vejo que não, .. ta um pouco banalizado, então tem que ter um resgate do próprio povo, que nos não somos uma raça pura né, nos somos uma mistura que ultimamente eu vi numa pesquisa que acho que ate em relação ao sensu de 2010, é mais de 50 % da população brasileira é formada por negros, então isso é da importância da força e a importância que isso tem

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Tem a.... os jogos, brincadeiras, lutas, danças, a respeito por exemplo da cultura afro, dessa história, mas também não é entrada a fundo só superficial, entendeu são ai você trabalha algumas series em algumas salas você consegue isso de uma melhor forma e outras não.

Nome: 3

Escola: 1

Raça/cor? () Preto () Pardo (x) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 10 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

2 unidades

2- Quais anos do ensino Fundamental?

1, 2, 4, e 8 séries

3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico () Reunião pedagógica/ HTPC

(x) outros através da minha esposa, professora de história porque fez curso de África na USP

4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? (x) Sim () Não

5- De que forma?

Sim, sobre, ..combatendo algumas manifestações de racismo que ocorre durante a aula.???...
A capoeira... ate dou alguma vivencia pratica, eu não tenho domínio de capoeira mas alguns
exercícios já coloquei, a teoria sim, alias mas a teoria que a pratica, a pratica dou a iniciação
de alguns movimentos, mas na maioria a teoria, o processo histórico, mesmo.. .

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei
10.639/2003 Ensino da Historia e Cultura Afro-Brasileira? () **Sim** (**x**) **Não**

7- De que tipo?

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na
proposta curricular? () **Sim** (**x**) **Não**

9- Quais?

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

(**x**) **Sim** () **Não**

11- Justifique.

Assim, pela lei né.., porque eu considero importante, a lei na área de educação física,.. é mais
pelo racismo, pra combater o racismo,.. acho importante assim deixar claro, que né
principalmente no esporte né que não existe, que não pode existir o preconceito racial, para
combater o racismo, eu faço turmas mistas assim, né....

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Acho,... que tinha que se mais difundido, porque a maioria não tem conhecimento,... e ter
mais material pedagógico sobre a lei em questão, ...vídeos,.., difundido com mais materiais
assim de vídeos, revistas matérias sobre o tema né.

Nome: 3

Escola: 2

Raça/cor? () Preto () Pardo (X) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 6 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

3 escolas

2- Quais anos do ensino Fundamental?

8 séries

3- Vínculo na rede estadual de ensino:

() Efetivo (x) OFA

4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico () Reunião pedagógica/ HTPC

(x) outros conversando com outros professores

4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? () Sim (x) Não

5- De que forma?

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira? () **Sim** (**x**) **Não**

7- De que tipo?

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? (**x**) **Sim** () **Não**

9- Quais?

A gente não tem orientação, falta curso, falta especialização, pra você trabalhar alguma coisa, você precisa ter a noção do que você vai trabalhar, de como você vai trabalhar e abordar este tema. Então é tudo muito jogado, você não sabe, fica tudo vago.

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

(**x**) **Sim** () **Não**

11- Justifique.

Acho assim, é...No âmbito onde nos vivemos assim, de mistura racial, tudo é importante porque é nossa cultura, né, é faz parte a educação física é muito relacionado a cultura, se você pegar por exemplo a capoeira o hip-hop, é tudo relacionado a cultura afro né. então é importante.

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

De bate pronto não, teria que pensar, analisar pra saber como a gente vai trabalhar..

É o hip hop, a gente trabalha a parte teórica bem pouco, isso a gente busca um pouquinho, mas bem pouco mesmo, deveria ser, sei lá com apresentação desde você pegando a origem até o atual.

Nome: 4

Escola: 1

Raça/cor? () Preto () Pardo (x) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 5 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

- 1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

2 unidades

-
- 2- Quais anos do ensino Fundamental?

5 à 8 série

-
- 3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

- 4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

- 1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

- 2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

- 3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico (x) Reunião pedagógica/ HTPC

(x) *midia*

- 4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? () Sim (x) Não

- 5- De que forma?

Abordo todos os assuntos, todos os assuntos referentes a cultura.

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira? Sim Não

7- De que tipo?

Dentro dos conteúdos da proposta curricular

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? Sim Não

9- Quais?

Um pouco, ... Porque na 8 série é componente curricular, é conteúdo, a ser desenvolvido... ai é ter achado um jeito legal de falar que é fazendo pensar sobre a história, sobre, sobre como,... como, como enfim, ...essas...os povos se misturaram, criar essa situação esse vínculo, de escravidão, de libertação de, ...da questão cultural, e ultimamente tenho tido uma resposta boa sim, dos alunos, uma participação legal. **Sente dificuldade no desenvolvimento?** Até que não mas não tem muito apoio na formação pra isso, né.

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

Sim Não

11- Justifique.

Eu acho que ela deveria ser desenvolvida mais geral, sabe, como...como uma parte assim história, do Brasil, história do Brasil, sabe como formação da cultura brasileira, como característica do povo brasileiro, sabe não uma coisa discriminada, mas fazendo parte porque eu acho que o Brasil é muito rico, ele é muito... como a gente trabalha com cultura com formação,... então isso tudo é muito rico contribui pro currículo, contribui pra riqueza do próprio país. **Então você está dizendo que não é importante o desenvolvimento na disciplina?** Ele soma, ele soma... também, é importante sim.

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Difícil... Acho que da maneira que ela esta sendo,... existe um momento em que a gente aborda mais especificamente né,... no aspecto da cultura na forma da capoeira, isso poderia ser um pouco, poderia ser ampliado nas outras disciplina, em termos da questão da danças da formação cultural da cultural social, e mais abrangente e também na religiosidade não ficando se atendo somente ao candomblé, mas as outras religiões, as outras filosofias, que fazem parte, e que foram abafadas, ao longo da história da formação cultural **Na educação você acha que é suficiente a foram em que esta sendo trabalhada?** É uma vivência rápida, que se concentra num semestre, num bimestre, e no 3 ano tem uma abordagem assim, que eu acho um pouco estranha, porque vai buscar o Jongo, e o jongo é uma coisa que num é nem tão popular,nem tão conhecido fora dos grupos que participa, que cultiva isso, então assim, ai eu senti dificuldade, de como eu vou trabalhar isso com meus alunos sendo que isso não faz parte do contexto social, assim da cultural geral da pelo menos da região aqui, né e também na mídia não é abordado tanto não é falado, então ai eu senti uma dificuldade. E existe assim ummmm, um certo tabu por parte dos alunos, eles associam a questão da dança, do do jongo assim, **“QUE É ISSO PROFESSORA, TO DANÇANDO QUE É ISSO, PARECE MACUMBA,** *é tudo leva rotulo de macumba, o que mostra uma falta de conhecimento geral dos alunos.... então é onde a gente vai falar...*

Nome: 4

Escola: 2

Raça/cor? () Preto () Pardo (x) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 12 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

1 unidade

2- Quais anos do ensino Fundamental? 6 series

3- Vínculo na rede estadual de ensino:

() Efetivo (x) OFA

4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) : Faço trabalho voluntario só.

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas praticas pedagógicas da educação física.

1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico (x) Reunião pedagógica/ HTPC

() outros _____

4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? () Sim (x) Não

5- De que forma?

Sigo a apostila do governo, e na apostila não tem Apesar que tem capoeira, ... só que eu acho que é na 8 serie se não me engano. 7 ou 8 série

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira? **Sim** **Não**

7- De que tipo?

Orientações sim, no HTPC, a gente teve um estagiário, que mostrou pra gente como trabalhar a capoeira, a capoeira é a que chega mais próximo né.. só...

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? **Sim** **Não**

9- Quais?

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

Sim **Não**

11- Justifique.

É o seguinte se o governo, desse mais, mais, não é alicerse, uma estrutura, seria bom, mas não é o que acontece, num tenho mais o que falar....

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Deveria inserir na apostila do governo, num tem nada, ..todas as series, não só 8 serie e 3 colegial, já que tem que seguir apostila ele que coloque em todas.

Nome: 5

Escola: 1

Raça/cor? () Preto () Pardo (x) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 5 anos

Grau de instrução: Especialização – Área pós-graduação em Treinamento Desportivo

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

- 1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

1 unidade

- 2- Quais anos do ensino Fundamental?

5, 6, 7 séries

- 3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

- 4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

- 1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

- 2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

- 3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico () Reunião pedagógica/ HTPC

(x) outros: mídia

- 4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? (x) Sim () Não

- 5- De que forma?

Quando ta no conteúdo sim, quando ta no conteúdo a gente trabalha sim. A ... gente expõe tudo que esta acontecendo na mídia, o que aparece, em forma disso a gente trabalha na parte pedagógica né, tenta explorar esta parte, então dependendo da situação como que esta sendo abordado, no contexto no conteúdo a gente trabalha mais esta parte, então depende muito da situação e do que esta sendo trabalhado, né, por exemplo se você pega uma parte, ..., conteúdo da capoeira, por exemplo da capoeira, então você puxa mais pra esse lado né, todos os, essa parte da lei também.

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da Historia e Cultura Afro-Brasileira? () **Sim** (**x**) **Não**

7- De que tipo?

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? (**x**) **Sim** () **Não**

9- Quais?

As dificuldades é você ter um conteúdo próprio pra isso né, você tem, você tenta pegar brechas, em algum conteúdo, em alguma..., ai em cima disso você trabalha. É você pega alguma coisa, como a capoeira que eu falei, em cima disso, você pode trabalhar essa parte, então, ...oo se for outro, não da área mas o próprio bulling assim, que você pode trabalhar sobre isso, você pode usar este método para trabalhar, mas a lei especifica, assim, conteúdo específico que a gente recebe não. **Mas as dificuldades para o desenvolvimento?** Porque não tem um direcionamento, do conteúdo, pra você, esta trabalhando sobre isso né, você tem que mais pegar o ... que você tem no seu conteúdo e em cima disso é trabalhar

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

(**x**) **Sim** () **Não**

11- Justifique.

Porque tem um conhecimento maior né, tem que saber todo o que esta acontecendo, os alunos também tem que entender né não só da parte dessa lei mas em tudo né, que em tudo ...que acontece.

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Assim proposta..., proposta assim, no momento não, mas eu acho que deve ter no conteúdo, mas numa forma que não seja uma coisa muito pesada, tem que ser uma coisa que os alunos entendam né, e ficam uma coisa mais fácil para eles entenderem, uma forma mais simples né. Não uma coisa assim, ... uma ...coisa obrigada, mais uma coisa que pode estar no currículo mas não obrigatório como as outras matérias, uma coisa mais ampla, você trabalhar uma coisa mais ampla com eles. **Como seria esta forma de trabalho?** Você podia fazer projetos né, num precisa ta no próprio conteúdo mesmo, mas se a escola recebesse um projeto pro anual, assim os alunos..... podiam pesquisar mais né sobre isso.

Nome: 5

Escola: 2

Raça/cor? () Preto () Pardo (x) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 22 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

- 1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

1 unidade

- 2- Quais anos do ensino Fundamental?

8 séries

- 3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

- 4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

- 1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

- 2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

- 3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico (x) Reunião pedagógica/ HTPC

() outros _____

- 4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? (x) Sim () Não

- 5- De que forma?

Raramente. Depende do, por exemplo se você ta numa situação de aprendizagem e surge, algum atrito em relação ao racismo, ai abordagem é mais ampla né, do contrario teria que ter realmente é ... alguma coisa né, que nem, agente, tem principalmente no conteúdo das 8° series que eu trabalho, tem a capoeira então tem tudo um estudo sobre isso, então facilita pra gente abordar o assunto.

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da Historia e Cultura Afro-Brasileira? **Sim** **Não**

7- De que tipo?

Algumas orientações. É, logo que surgiu essa Lei, é foi bastante discutido no HTPC, no projeto político pedagógico, pra poder trabalhar com ele, né, parte histórica, a importância disso, .. mais assim. *Na educação física também?* Na educação física também.

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? **Sim** **Não**

9- Quais?

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

Sim **Não**

11- Justifique.

Eu acho que tudo que é pro aprendizado do aluno, pra melhoria dele, eu acho que é valido.

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Assim no momento né, ... mas como meu colega falou eu acredito que a gente trabalha bastante projeto, e no projeto você consegue abordar mais os assuntos né.

Nome: 6

Escola: 1

Raça/cor? () Preto () Pardo () Branco () Indígena (x) Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 28 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

- 1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

Uma unidade

- 2- Quais anos do ensino Fundamental?

5 à 8 séries

- 3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

- 4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

- 1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

- 2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

- 3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico (x) Reunião pedagógica/ HTPC

() outros _____

- 4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? (x) Sim () Não

- 5- De que forma?

Constantemente, Aplicando através das próprias atividades, como por exemplo danças, atividades que aproximo um aluno do outro, principalmente se houver algum destaque de raça diferente, dentro de uma mesma turma

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira? **Sim** **Não**

7- De que tipo?

Através das reuniões né, nos conseguimos especificar algumas, algumas atividades, para determinado casos que surgiram, e não de uma forma geral.

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? **Sim** **Não**

9- Quais?

Bastante... principalmente pela falta de apoio dos pais, que são bem, bem,... bem isolados, eles não tem muito comprometimento e as vezes criam problemas, é com referencia de situações das atividades que a gente desenvolve, porque a gente quer trabalhar o racismo, a questão racial, mas as vezes eles fogem, e o filho já chegam barrando antes que a gente qualquer, qualquer esclarecimento

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

Sim **Não**

11- Justifique.

Porque a educação física, é a atividade que mais aproxima o ser humano um do outro e que nos temos a oportunidade de conversar individualmente e coletivamente, e as próprias atividades físicas dão oportunidades de eles trabalharem a cooperação, solidariedade e ...entender na pratica as questões raciais, que a comunidade apresenta.

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Bom, eu acredito que deveria haver uma orientação muito maior das autoridades, e darem na educação física um número maior de aulas, pra que agente pudesse abordar melhor, porque esse número pequeno de aula é difícil com 40 alunos por turma.

Nome: 6

Escola: 1

Raça/cor? () Preto (x) Pardo () Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 4 anos

Grau de instrução: Especialização – Área treinamento esportivo _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

3 unidades

2- Quais anos do ensino Fundamental?

6, 7, 8 séries

3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

3- Através de que meio obteve esse contato? (x) Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico () Reunião pedagógica/ HTPC

() outros _____

4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? (x) Sim () Não

5- De que forma?

Através... , o bimestre passado foi sobre a capoeira, então a gente tratou sobre o histórico e... o negro participando, como ele veio, ..veio da África, as peculiaridades deles, então foi através da capoeira...

Material oferecido pelo Estado

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da Historia e Cultura Afro-Brasileira? **(x) Sim () Não**

7- De que tipo?

Foi no curso, né... no curso abrangeu isso ai, ...teve curso pra efetivar , quando nos fizemos, nos tivemos sobre este assunto... O curso que eu fiz o ano passado pra efetivar.

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? **(x) Sim () Não**

9- Quais?

Olha eu fiz tudo..., sim, mas tem dificuldade sim. Principalmente assim, ..porque a estrutura num ta ,não é adequada ainda pra gente, pra fazer um trabalho maior sobre isso, eu acredito que a gente ta colocando uma umas pedrinhas, isso ai depois vai fomentar, e vai ficar maior. Mas em proporção enorme assim não, então acho que vai ser aos pouquinhos.

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

(x) Sim () Não

11- Justifique.

É o meio pelo qual eles conseguem,... se for trabalhado, por mais que seja pequeno, vai fazer com que... os alunos eles pedem, este conhecimento e trazer para a vida deles e trazer para vida deles inteira..

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

.....Sugestões, sugestões, nossa agora eu... que a estrutura em termos olha se a família se envolvesse mais também, porque a escola ta tentando colocar, e muitas vezes os pais não tem aquela vontade, vontade não, de ..ajudar, neste projeto,.. e na estrutura como to te falando, por exemplo, na escola eu fiz o básico tudo,por exemplo se tivesse alguma outra coisa que ajudasse a gente, por exemplo é ta faltando uma parte, em termos de, mesmo tendo a parte de computadores, essas coisas,na escola não deu pra trabalhar essa parte então seria mais rico né, então eu acredito que ficou foi mais teórico né, então se fosse uma estrutura que tivesse meio assim, meio pra explorar mais isso, sei lá.

Nome: 7

Escola: 1

Raça/cor? () Preto () Pardo (x) Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 6 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

- 1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

1 unidade

- 2- Quais anos do ensino Fundamental?

Fund I e Fund II: 1 à 8 série

- 3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

- 4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) Já participei SOS- Mata Atlântica, Mas no momento não.

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

- 1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

- 2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

- 3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico (x) Reunião pedagógica/ HTPC

() outros _____

- 4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? (x) Sim () Não

- 5- De que forma?

Não, pelo menos eu não percebo né, este tipo de, ... digamos preconceito né, com os alunos, **A temática que eu digo é referente a Historia e Cultura Afro – Brasileira?** Unnn ta, ate que eu abordo um pouco, não digo este ano, mas no ano passado nos trabalhamos com as 8 séries de acordo com a apostila do aluno, a capoeira, então que eu fiz, eu trouxe instrumentos, eu trouxe um mestre de capoeira, que é amigo meu que trabalha comigo na academia, nos fizemos uma roda de capoeira que a criançada adorou; é o professor, Onça, Mestre Onça ta do Grupo Anadere, eu trouxe o Onça, alias foi dois anos seguidos que eu trabalhei com a 8 serie, eu trouxe, ele fez roda de capoeira à ... garotada adorou, pediram pra ele voltar, eu trouxe instrumentos dele pro pessoal conhecer, muitos alunos aqui da comunidade praticam a capoeira né, muitos, tem um grupo aqui muito bom.

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da Historia e Cultura Afro-Brasileira? () **Sim** (**x**) **Não**

7- De que tipo?

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? (**x**) **Sim** () **Não**

9- Quais?

Dificuldades. Eu acho que sentiria devido ao pouco conhecimento né, no mesmo, nunca tive uma diretriz, nunca tive uma base a respeito, porque os trabalhos é dentro da apostila entendeu, que veio do Estado, ai eu utilizo os meus meios.

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

(**x**) **Sim** () **Não**

11- Justifique.

Com certeza. Porque, por exemplo, hoje em dia nos vemos lá na comunidade, na sociedade em geral, é ... vários tipos de problemáticas, o bulling, o preconceito racial, eu acho que inserindo esta lei no caso, inserindo um pouco da historia, nos estamos preservando um pouco da identidade do pais né, identificando um pouco mais, trazendo ao conhecimento da ...dos nossos alunos um pouco, mais a respeito dessa cultura que faz parte da cultura deles, é claro.

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

É, sugestões... talvez o fato ...ela deveria ser mais abordada né, **De que forma?** Mais projetos, mais projetos...ahnnn, visando este tema, né, a historia, historia antiga, é ... colonização, quilombos né, nos estamos começando a fazer isso aqui na escola, desenvolvendo alguns projetos, mas acho que deveria ser abordado um pouco mais.

Nome: 7

Escola: 2

Raça/cor? () Preto (x) Pardo () Branco () Indígena () Amarelo

Trabalha a quanto tempo na Rede Pública de Ensino na cidade de Santo André? 22 anos

Grau de instrução: Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1:

- 1- Em quantas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Santo André você leciona em 2011?

1 unidade

-
- 2- Quais anos do ensino Fundamental?

4, 6 e 8 séries

-
- 3- Vínculo na rede estadual de ensino:

(x) Efetivo () OFA

- 4- Participa de movimento social

() Sim (x) Não

Qual(s) _____

Bloco 2: Prezado Professor, neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar, a forma em que esta sendo abordada a temática referente a Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da educação física.

- 1- Como você professor (a) avalia a maneira das práticas pedagógicas da educação física escolar? () Ruim (x) Boa () Ótima () Excelente

- 2- Conhece a lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”? (x) Sim () Não

Não a conhece como obrigatória, mas faz parte dos temas transversais, porque a gente conversa, mas não sabia que fazia parte obrigatória do currículo.

- 3- Através de que meio obteve esse contato? () Curso de formação oferecido pelo Estado () Projeto Político Pedagógico (x) Reunião pedagógica/ HTPC

() outros _____

- 4- Você aborda a temática referente a Lei 10.639 em seu trabalho? (x) Sim () Não

5- De que forma?

Que pergunta né... eu sempre destaco a importância dos negros no esporte esta com evidencia, por exemplo no atletismo os negros sempre destacam, no ... basquete no vôlei alguns, no futsal, isso mas não um aprofundamento assim da temática, ***Você não trabalha o jongo, num trabalha a capoeira, num trabalha nada?*** Nada eu faço a parte teórica, coloco uma aula, duas só, ***Então você trabalha?*** Sim, mas bem superficial viu, como eu não domino muito a parte da capoeira, essas coisas assim.

6- Na escola onde leciona, recebeu orientações para desenvolver em seu trabalho a lei 10.639/2003 Ensino da Historia e Cultura Afro-Brasileira? () **Sim** (**x**) **Não**

7- De que tipo?

8- Você professor(a) sente dificuldade(s) no desenvolvimento da lei 10.639/2003 na proposta curricular? (**x**) **Sim** () **Não**

9- Quais?

Talvez eu tenha desconhecimento, por isso eu não desenvolvo, eu não sei direito o que falar, tenho que fazer um estudo antes pra poder entrar no assunto, mas não teria problema nenhum, tenho ignorância né.

10- Considera importante o desenvolvimento da lei na disciplina educação física?

(**x**) **Sim** () **Não**

11- Justifique.

Eu acho que sim, nosso país é formado a maior... maior parte a população de negros né, negro né, então é muito importante isso, ... não é algo assim isolado da nossa cultura, faz parte da nossa cultura.

12- Sugestões para o desenvolvimento da lei na proposta curricular da disciplina.

Ah ... fui pega tão desprevenida... não ***Mas você disse que tem dificuldades?*** Tenho dificuldade , mas porque não conheço né. ***Não tem alguma coisa para sugerir?*** Não eu acho que professor tem que se preparar primeiro né, antes de... antes de ... ***Como seria esta preparação?*** Estudar a lei, discutir com quem sabe mais, com o professor de historia que sabe mais, como é que pode ser abordado, neste aspecto eu acho.

ANEXOS

ANEXO A – LEI Nº 10.639/03**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO B – A CAPOEIRA NA PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA PARA O 1º

TEMA 1 – LUTA: CAPOEIRA

Os povos de diferentes países que compõem a África lutaram bravamente, ou seja, resistiram por mais de quatro séculos (do século XV ao XIX) contra a expansão e a dominação europeia. Com a “chegada” desumana ao Brasil, os negros escravizados tiveram de reconstruir os elementos culturais que faziam referências às suas origens. É possível acreditar, com base em Iório (2004), que a capoeira praticada no Brasil não existe com as mesmas características na África. Logo, constitui-se em uma manifestação da cultura afro-brasileira, que caracteriza a luta de diferentes povos.

A capoeira, segundo Falcão (2003), permite uma expressividade dos alunos e o entendimento de diferentes realidades, como a compreensão de alguns preconceitos construídos socialmente que extrapolam conotações específicas. O trabalho pedagógico com a capoeira nas aulas de Educação Física requer do professor disponibilidade e intencionalidade para tratar de questões intrínsecas ao Se-Movimentar, influenciadas por diversas áreas do conhecimento, tais como: história, política, religião, estética e cultura.

Há muitos anos, temos a capoeira como elemento de nossa cultura, mas é sem dúvida um dos conteúdos mais recentes do trabalho pedagógico na instituição escolar na disciplina de Educação Física. Por muitos anos, a capoeira sofreu algumas implicações preconceituosas, principalmente quando nos reportamos à figura do “capoeira”. Muitas vezes, ele ainda é tido como marginal e delinquente pela sociedade.

A capoeira constituiu-se no Brasil por meio dos negros escravizados provenientes da África Ocidental, que trouxeram consigo as suas tradições culturais. A homogeneização dos povos africanos sob a opressão da escravidão foi o catalisador da capoeira, que foi desenvolvida pelos escravizados como forma de resis-

tir a seus opressores. O processo de escravidão contou com o apoio do Estado e da Igreja, esta com a intenção de evangelização.

A prática da capoeira ocorria às escondidas, para que os negros pudessem “treinar” os movimentos e preparar as fugas do cativeiro. “Esteticamente”, passava-se a ideia de uma dança ou de uma simples manifestação de lazer e diversão, visto que essa era uma das “armas” que os escravizados tinham para se defender de seus opressores.

O surgimento da capoeira funde-se com a história da resistência dos negros no Brasil. Muitos autores que pesquisam a questão associam o aparecimento da capoeira ao surgimento dos primeiros quilombos no Brasil. Alguns chegam a identificar especificamente o Quilombo de Palmares como o berço da capoeira, que teria reunido entre 25 e 50 mil pessoas, e foi destruído em 1694.

Segundo Iório (2004), a partir da década de 1930 já havia dois tipos de capoeira no Brasil: a angola e a regional. A angola contava com a inserção de instrumentos musicais e vestes brancas. Já a regional, criada pelo mestre Bimba, ganhava contribuições de lutas como jiu-jitsu e caratê. Isso permitiu uma movimentação mais rápida e possibilitou a criação de métodos pedagógicos para sequência de golpes.

Atualmente, percebemos a capoeira em filmes, *videogames*, desenhos, revistas etc. *Mas como trabalhá-la dentro da escola? Que pontos podem ser abordados? Que relação a capoeira pode ter com outros temas? Como coordenar consensualmente os diferentes ritmos durante a movimentação? Qual a intenção dos gestos elaborados?* Por meio das atividades propostas, tentaremos dialogar sobre essas questões e contribuir para uma ressignificação quanto ao trato desse elemento cultural.

Possibilidades Interdisciplinares

Professor, o tema capoeira poderá ser desenvolvido de modo integrado com a disciplina de História, na medida em que envolve conteúdos a respeito do povo brasileiro e do africano (construção de identidades), de tradições e costumes culturais dos povos africanos no contexto brasileiro, do processo de escravidão e das consequências percebidas nos dias atuais (**a Lei nº 10.639/03 torna obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares**). Com a disciplina de Geografia, já que envolve conteúdos a respeito da localização geográfica, economia e desenvolvimento humano do continente africano. Converse com os professores responsáveis por essas disciplinas em sua escola. Essa iniciativa facilitará a compreensão dos conteúdos de forma mais global e integrada pelos alunos.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE CAPOEIRA?

A capoeira é um elemento cultural presente na vida cotidiana dos alunos, que entram em contato com a luta nas ruas, nas escolas, nas academias, em campeonatos ou na TV. Alguns aspectos relativos à capoeira ainda beiram a ignorância, em função da ausência de experiências significativas na escola. Nesta Situação de Aprendizagem, a intenção é saber quais são os conhecimentos e informações que os alunos têm a respeito

do tema. *Será que os movimentos e gestos característicos da capoeira são conhecidos pelos alunos?* Os alunos irão elaborar e compartilhar suas experiências. Após trocarem informações e vivenciarem livremente diferentes movimentos relativos à capoeira, a intenção na segunda etapa será propiciar uma vivência na qual os alunos tenham de fugir e capturar uns aos outros por meio de um jogo de perseguição.

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdo e temas: movimentos, ritmos e gestos da capoeira; processo histórico da capoeira.

Competências e habilidades: identificar e relacionar informações e conhecimentos referentes à capoeira; criar e elaborar possíveis movimentos e associá-los à capoeira; compreender o processo histórico da capoeira, identificar e relacionar os gestos realizados com a condição de escravizados.

Recursos: papel sulfite; caneta; instrumentos de capoeira (opcional); aparelho de som; CD com músicas de capoeira; arcos; cordas; bolas e/ou rede de voleibol ou futebol.

Desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 1

Etapa 1 – O contador de história... Da história da capoeira

Peça para os alunos se manifestarem individualmente no momento da chamada, dizendo uma palavra e/ou realizando um movimento que se relacione à capoeira (“chamada temática”). O objetivo é verificar o que eles conhecem sobre o tema. Todas as respostas podem ser registradas em uma folha para que sirva como material para posterior consulta dos alunos, bem como para futuras intervenções.

Em seguida, solicite que todos se espalhem em um espaço (quadra, gramado, pátio etc.), com música de fundo (músicas de capoeira ou aluno tocando algum instrumento característico ou cantando alguma ladainha). Os alunos irão se movimentar conforme o ritmo das músicas, podendo realizar os movimentos que desejarem, sejam eles da capoeira ou não. É importante que os alunos, nesse primeiro momento, não sejam motivados a reproduzir movimentos, mas a experimentar possibilidades diversas. Estimule os alunos com questões como: *Será que os negros também cantavam quando jogavam capoeira? Os movimentos que realizavam sempre tinham o acompanhamento de música? Que tipo de ritmo estava presente nos movimentos que realizavam? Os movimentos que realizavam eram parecidos com os atuais?* Em seguida, procure destacar movimentos que, realizados por alguns alunos, se assemelham aos da capoeira, estimulando os alunos a realizá-los.

Etapa 2 – Fui pego na capoeira

Proponha um jogo de perseguição, com as seguintes regras: em uma área previamente

delimitada, um grupo de alunos deve tentar fugir da vigilância de dois fiscais, cujo papel é perseguir (correr atrás) dos que ultrapassarem o limite estabelecido. Para reconduzir estes alunos à área delimitada, os dois fiscais deverão usar um arco, corda, bola ou rede.

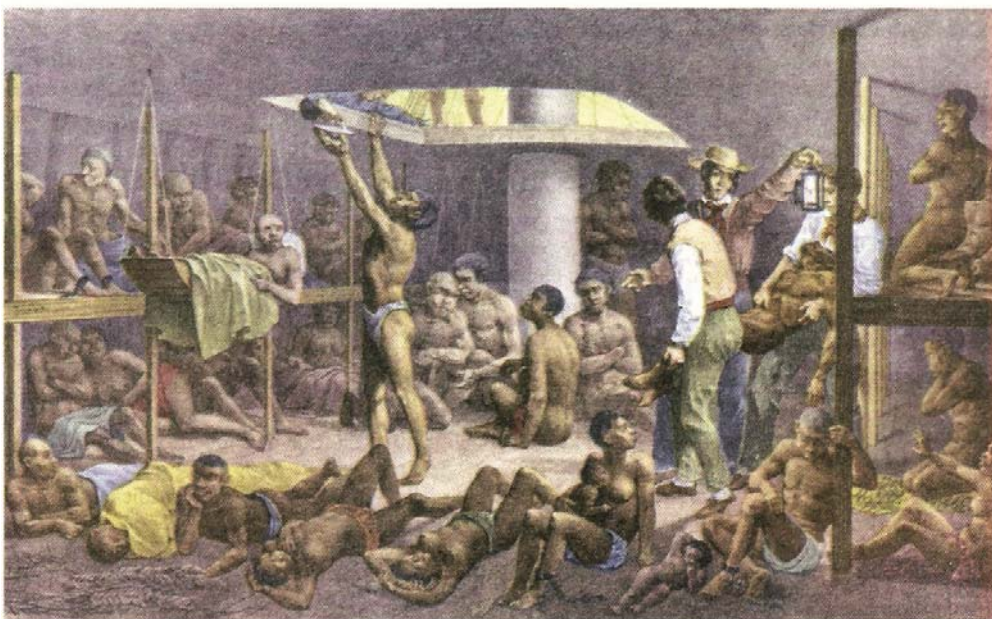
Permita que o jogo transcorra durante determinado tempo e depois reorganize o grupo para que todos vivenciem e experimentem as duas funções. É importante que os alunos pensem em diferentes estratégias para fugir. Elabore com eles regras para capturas e fugas (por exemplo, quem estiver fazendo algum movimento característico da capoeira não pode ser pego).

Nesse momento de reorganização, procure atribuir significado à palavra capoeira (angola): “mato rasteiro” em tupi-guarani. Segundo Iório (2004), quando o capitão-do-mato voltava para a fazenda sem ter capturado ninguém, o fazendeiro ou o senhor perguntava “Cadê o escravo?”. A resposta era “Pegou-me na capoeira” (mato rasteiro). As clareiras abertas na mata serviram de canal para a fuga em busca de liberdade e melhores condições de vida nos quilombos (organização política).

Selecione e mostre algumas imagens relacionadas à capoeira, e discorra sobre o seu surgimento. À medida que as imagens são mostradas, prepare os alunos para uma discussão sobre as condições de vida dos negros: *Por que os negros vieram para o Brasil? De quais regiões do continente africano foram trazidos? O que faziam na África? Que tipos de castigos sofreram? Quais eram as formas de organização (resistência) para fugir dos castigos e do cativo? Quem eram as figuras opressoras? Os movimentos da capoeira eram executados nos momentos de fuga?*



© Fundação Biblioteca Nacional

Figura 1 – Jogar capoeira ou *Danse de guerre*, obra de Rugendas (1835).

© Fundação Biblioteca Nacional

Figura 2 – Condições do tráfico negreiro ou *Negres a fond de Calle*, obra de Rugendas (1830).

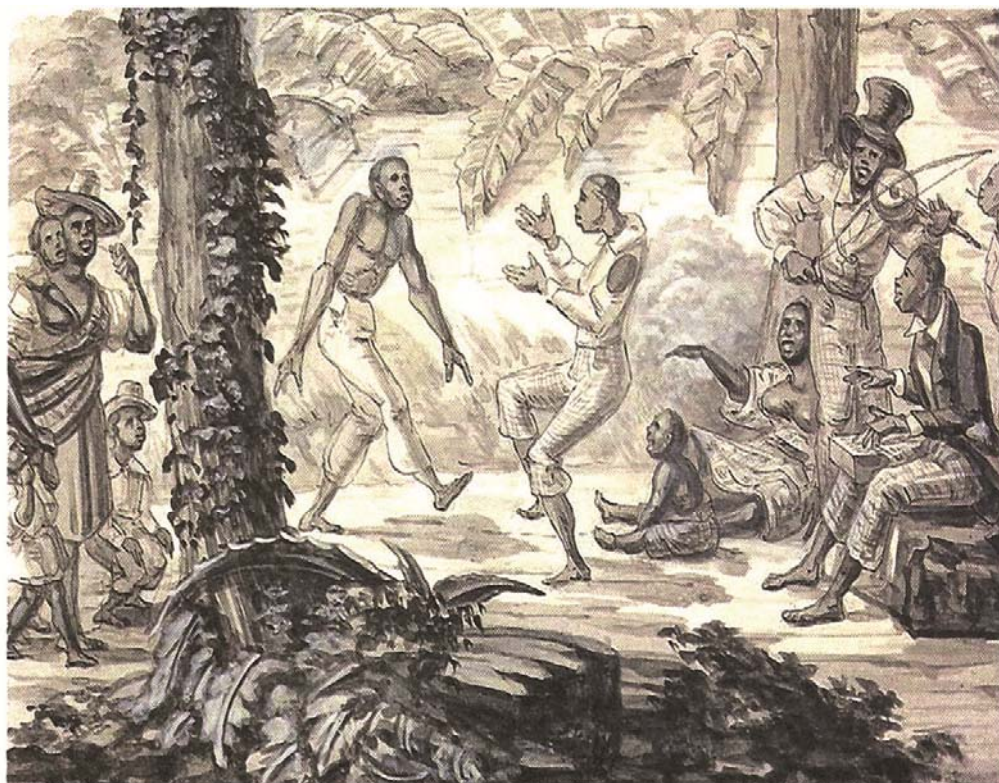


Figura 3 – *Danse de Nègres*, obra de Paul Harro-Harring (1840).

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 CONHECENDO A CAPOEIRA E SEUS MOVIMENTOS

Após um diálogo sobre os costumes e gestos da capoeira, os alunos irão se envolver em uma roda que caracteriza o ritual presente nesse elemento cultural.

Tempo previsto: 1 a 2 aulas.

Conteúdo e temas: movimentos característicos da capoeira; ritual da roda de capoeira.

Competências e habilidades: identificar os movimentos característicos da capoeira; identificar costumes e elementos ritualísticos da capoeira: a roda.

Recursos: aparelho de som (opcional); CD com músicas de capoeira (opcional); instrumentos de capoeira (opcional).

Desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 2

Etapa 1 – Raízes da capoeira

Peça para os alunos organizarem e apresentarem as informações a partir de vivências e experiências das Situações de Aprendizagem anteriores. A intenção é propiciar aos alunos situações que lhes permitam perceber como determinados elementos presentes na Cultura de Movimento da capoeira foram constituídos e elaborados.

Questione os alunos a respeito da capoeira: *Como ela foi e é atualmente praticada? Em que locais foi ou pode ser praticada? Quantas pessoas praticavam ou praticam a capoeira? O que é necessário para organizar uma roda de capoeira? São necessários instrumentos para compor uma roda? Quais são esses instrumentos? Quais são os locais no bairro/comunidade, região onde se pratica a capoeira?*


Organize os alunos em duplas, trios ou quartetos e sugira que elaborem movimentos associados à capoeira e simulem um encontro ou um confronto sem contato. Sugira que imaginem que estão em frente a um espelho, um elabora e o outro reproduz,

depois troque as funções. Questione-os: *Se estivessem sendo perseguidos, realizariam que movimentos para se defender? Quais são os critérios de escolha para determinados movimentos no momento de fuga? Quais são os movimentos realizados para a defesa? Quais são os movimentos realizados para o ataque? Que partes do corpo são utilizadas para realizar os movimentos? Que tipo de posições o corpo assumiu no espaço: deitado, agachado, posição invertida, em pé, de costas, equilíbrio em um só pé, giros?*

Etapa 2 – Roda de capoeira

Forme uma roda com todos os alunos e sugira que, de forma voluntária, no meio da roda, criem alguns movimentos. A forma de acompanhamento dos movimentos pode ser decidida pelo próprio grupo: música, instrumentos ou batidas de palmas. Em seguida, destaque os movimentos realizados por alguns alunos e sugira que todos vivenciem.

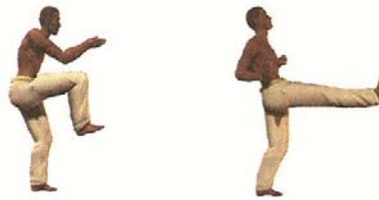
O quadro a seguir apresenta a descrição e as imagens de alguns golpes da capoeira. Vale lembrar que não é necessário saber realizar os movimentos, mas agregar informações a respeito do significado e da intenção de cada gesto.

Os movimentos da capoeira	
<p>Armada: pode ser aplicado pulando com as duas pernas ou com uma: uma perna giratória com o tronco ereto. Funciona como esquiva. Aplica-se estando em pé. Um pé firma no chão e o outro faz um movimento livre; fazendo um movimento de rotação, varrendo na horizontal, atingindo o oponente com a parte lateral externa do pé.</p>	

Aú: é conhecido como estrela, colocando-se as mãos no chão e jogando-se os pés para o ar. É utilizado na entrada da roda.



Bênção: tem como objetivo acertar o adversário do abdômen para cima. A perna de trás da ginga é colocada para a frente com a intenção de empurrá-lo.



Cabeçada: realizado para desequilibrar o adversário, normalmente para acertar o abdômen ou o peito.



Chapa ou escorão: golpe executado com a “chapa” (região plantar) do pé.



Cocorinha: esquiva, movimento que consiste em agachar o corpo, ficando de cócoras (com seus joelhos flexionados, mas sem tocar o dorso no chão), com o cotovelo flexionado e o antebraço levantado para bloquear golpes na cabeça.



Esquiva: a forma de se livrar de um golpe. Pode ser lateral, diagonal, atrás ou com a mão no chão. Após a esquiva, pode-se realizar um salto mortal.



Ginga: é a parte que mais se assemelha a uma “dança”. É comum esconder na ginga a malandragem do capoeira e enganar o adversário. A ginga serve também para descanso, sem tirar a possibilidade de ataque e contra-ataque.



Macaco: movimento que consiste em projetar-se partindo de cócoras. Uma das mãos pode estar apoiada no chão. Realiza-se um movimento completo (giro) sobre o corpo, feito de forma transversal ao adversário, sendo crucial o olho no olho durante a realização desse movimento.



Martelo: movimento que se executa erguendo-se a perna ao mesmo tempo em que o corpo é inclinado lateralmente, batendo com a parte superior do pé.



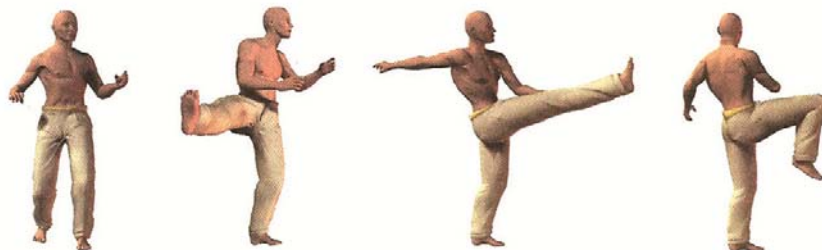
Martelo cruzado: o capoeira dá um salto, girando para o lado em que o oponente será atingido. Também conhecido como martelo rodado ou parafuso.



Meia-lua de compasso: movimento no qual é usado o calcanhar para acertar o adversário, girando-se com uma das mãos no chão, colocando-as para a parte de dentro da ginga.



Meia-lua de frente: o mesmo movimento da meia-lua de compasso, só que este é dado com o corpo ereto, formando a imagem de uma meia-lua para baixo.



Ponteira: golpe frontal em que o capoeira usa a ponta do pé para atingir o adversário. É um golpe que sai de baixo para cima, semelhante ao martelo, diferindo por ser frontal e não lateral.



Quebra de rins: movimento em que o capoeira finaliza um aú, ou qualquer outro movimento similar, flexionando o membro superior de apoio (o que é usado para “sair” do aú) e levando o cotovelo em direção ao abdômen, na altura dos rins, fazendo assim com que seu corpo fique apoiado sobre o antebraço e o cotovelo flexionado, enquanto o outro antebraço permanece na altura da cabeça, até que um de seus pés toque no chão. Nesse momento, deve-se fazer o movimento chamado negativa para conseguir finalizar o movimento. Ao chegar nessa posição (negativa), pode-se levantar usando um outro movimento chamado rolê ou apenas “sair da negativa”, levantando-se e mantendo a posição de base da capoeira, dando sequência com outro golpe ou apenas gingando.



Queixada: movimento que permite dois tipos de execução (lateral e frontal). Na queixada lateral, a perna de trás da ginga cruza com a da frente que é, simultaneamente, levantada fazendo um meio círculo. Na queixada frontal, a perna de trás da ginga faz um movimento circular de dentro para fora para acertar o rosto do adversário com a parte externa do pé. A queixada frontal também é chamada de meia-lua de frente.



Rasteira: consiste em apoiar as mãos no chão e girar a perna, em um ângulo de 360°, até que encaixe por trás do pé do adversário, arrastando-o com o objetivo de derrubá-lo.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 OS INSTRUMENTOS NA CAPOEIRA

Os alunos adaptarão instrumentos utilizados em uma roda de capoeira a partir de objetos utilizados no cotidiano. O contexto de desenvolvimento da capoeira apresenta aspectos que podem ser questionados no momento em que serão definidos e caracterizados os dois tipos: a capoeira angola e

a capoeira regional. Tais aspectos permitem aos alunos identificar e perceber como determinados elementos da nossa cultura desenvolveram-se em função das condições e contextos de vida dos praticantes e das necessidades de sobrevivência e reconhecimento social.

Tempo previsto: 2 a 3 aulas.

Conteúdo e temas: os instrumentos como elementos do ritual da roda de capoeira; capoeira angola e capoeira regional; contextos.

Competências e habilidades: identificar e adaptar instrumentos utilizados em uma roda de capoeira; identificar, relacionar, caracterizar e analisar a transformação e/ou necessidade do surgimento da capoeira angola e da regional.

Recursos: papel sulfite; caneta; objetos diversos: balde, bambu, arame, latinhas de alumínio ou potes plásticos, garrafas plásticas, tampas de recipientes plásticos e tampinhas de garrafa.

Desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 3

Etapa 1 – O ABC dos instrumentos: agogô, berimbau, caxixi...

Sugira previamente que os alunos tragam diferentes objetos de casa para improvisar e construir alguns instrumentos utilizados na capoeira. Organize-os em grupos, que poderão fazer uma apresentação a partir do que foi produzido, movimentando-se ao som e ritmo sugeridos pelos objetos confeccionados. *Questione-os: Há necessidade de instrumentos para acompanhar uma roda de capoeira? Os instrumentos de capoeira podem ser produzidos por eles?*

Tenha em mãos uma folha avulsa de cada grupo contendo o nome dos instrumentos que conseguiram adaptar. Os instrumentos confeccionados poderão ficar em exposição na escola para que outros alunos os conheçam e possam experimentá-los. Alguns objetos poderão ser adaptados: atabaque (balde), berimbau e cabaça (bambu, arame e latinha de alumínio ou pote plástico), agogô (duas latinhas de alumínio), reco-reco e baqueta (madeira/bambu talhado e vareta de bambu), caxixi (garrafa plástica pequena com grãos) e pandeiro (tampa de plástico resistente com tampinhas de garrafa).

 <p>© Fernando Favoretto/Criar</p> <p>Berimbau</p> <p>De origem africana, o berimbau, instrumento-símbolo da capoeira, é composto de um arco, dobrão (moeda de cobre) e uma baqueta. Os afro-descendentes brasileiros desenvolveram estilos próprios para tocar o instrumento, que diferem da maneira de tocar das regiões africanas de ocupação banto.</p>	 <p>© Ablestock</p> <p>Pandeiro</p> <p>De origem asiática, foi trazido para o Brasil pelos colonizadores portugueses que os utilizavam nas procissões. Este instrumento hoje faz parte das composições de várias manifestações musicais. Nas rodas de capoeira tem presença certa ao lado de atabaques, berimbau e caxixi.</p>	 <p>© Ablestock</p> <p>Atabaque</p> <p>Presente nos rituais de candomblé, o atabaque, de origem afro-brasileira, é tocado com as mãos e dita, com outros instrumentos de percussão, o ritmo na capoeira angola.</p>
 <p>© Agb Photo Library/Keystone</p> <p>Reco-reco</p> <p>O reco-reco, de som peculiar, se incorpora a outros instrumentos de percussão e produz uma variação sonora combinada com o agogô na capoeira angola.</p>	 <p>© Chris Stock/Lebrecht Music & Arts/Corbis-Latinstock</p> <p>Agogô</p> <p>O agogô é de origem africana, tem som metálico e faz contraponto com o berimbau e o atabaque. Ele também foi incorporado a outras manifestações musicais.</p>	 <p>© Folhapress</p> <p>Caxixi</p> <p>De origem ambígua (atribuem-se influências dos índios brasileiros e de africanos), este cesto com sementes é utilizado, na capoeira, com o berimbau.</p>

Fonte: Instituto Nzinga de Capoeira Angola. Disponível em: <www.nzinga.org.br>. Acesso em: 07 out. 2008.

Etapa 2 – Capoeira angola e capoeira regional

Apresente um quadro com algumas informações a respeito da capoeira angola e da regional.

Capoeira regional	Capoeira angola
Mestre Bimba	Mestre Pastinha
Mais recente	Menos recente
Movimentos rápidos	Movimentos lentos
Movimentos semelhantes aos das lutas e das artes marciais	Movimentos originais da capoeira
Aproxima-se da condição de esporte	Procura preservar as tradições
Contexto de desenvolvimento: espaço privado (academia)	Contexto de desenvolvimento: espaço público (rua)

Depois de apresentar o quadro acima, sugira que os alunos conversem a respeito a fim de identificar que movimentos foram vivenciados e experimentados anteriormente. Ajude-os a relacionar e analisar a transformação e/ou a necessidade do surgimento da capoeira angola e da regional.

Se possível, convide um aluno que tenha uma vivência anterior, ou um membro da comunidade, ou até algum mestre de capoeira

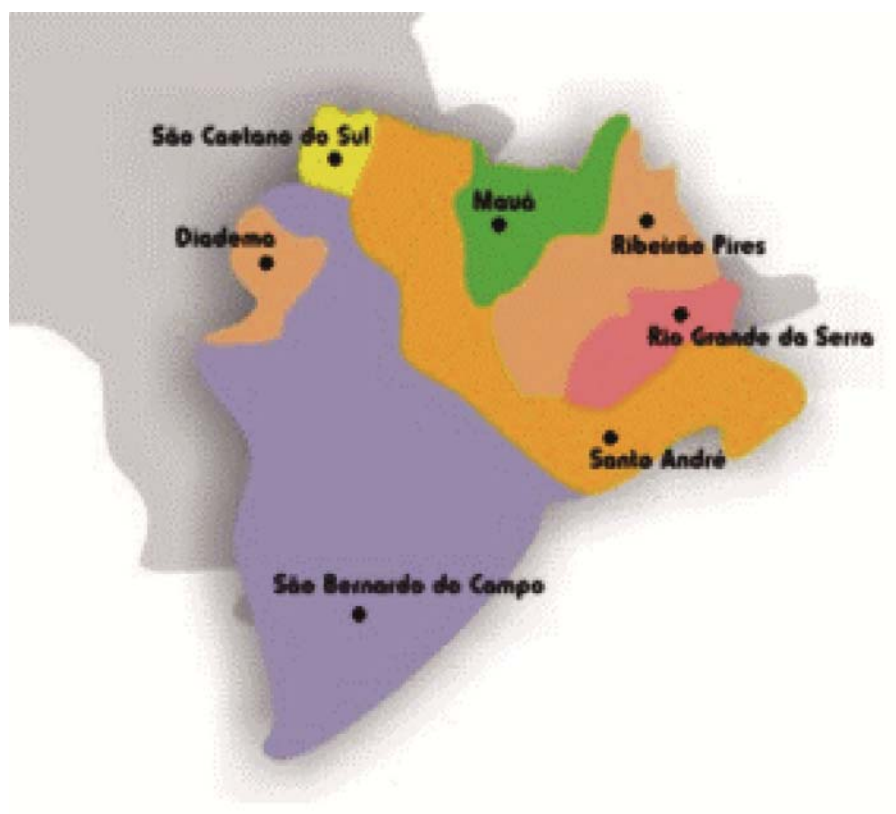
para realizar uma demonstração na escola, destacando as diferenças entre os dois tipos de capoeira.

Identifique nessa vivência as principais características da capoeira e as relações com o jogo, a dança e o esporte ou solicite que os alunos pesquisem os temas. Faça algumas perguntas do tipo: *A capoeira tem características da dança? Por quê? Parece com uma modalidade esportiva ou jogo?*

ATIVIDADE AVALIADORA

A partir das informações e conhecimentos disponibilizados nas aulas, complementados por pesquisa na internet e/ou outras fontes, os alunos, divididos em grupos, deverão demonstrar o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- ▶ identificar os nomes dos movimentos da capoeira (cinco nomes cada grupo);
- ▶ identificar, nas músicas de capoeira, os instrumentos utilizados;
- ▶ relacionar e descrever as dificuldades que encontraram para realizar os movimentos da capoeira;
- ▶ estabelecer relações entre os movimentos da capoeira atual e as necessidades

ANEXO C – MAPA DA REGIÃO DO GRANDE ABC

**ANEXO D – RESPOSTA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
SANTO ANDRÉ**



Santo André, 29 de março de 2011.

**Ao
Departamento de Educação Infantil e Fundamental
Sra. Diretora**

**Assunto: Resposta à solicitação de autorização para Aplicação de Entrevistas aos
professores de Educação Física na Rede Pública de Ensino**

Sra. Leila Maria de Oliveira

Considerando que:

A Lei 10.639/03 prevê, em seu parágrafo 2º: "que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e Histórias Brasileiras";

Em nenhum momento é citada, na lei, a Educação Física Escolar, que, em nosso entender, desenvolve um trabalho interdisciplinar voltado para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades de nossos alunos, não enfocando uma única área ou tema específico;

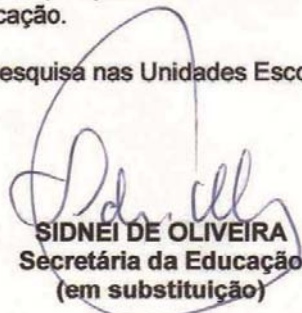
Nossa proposta curricular já inclui o desenvolvimento de atividades pedagógicas que tratam, não somente da Cultura Africana, mas também de todas as questões de raça e etnia, tais como o Índio, o Holocausto, etc;

A Secretaria de Educação, em parceria com outras Secretarias e organizações, promove formações aos professores e desenvolve projetos voltados para a temática em questão;

Na faixa etária que atendemos (6 a 10 anos), dificilmente observa-se comportamentos que evidenciam o racismo.

Entendemos que o foco da referida pesquisa não se direciona aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação.

Desta forma **não** autorizamos a pesquisa nas Unidades Escolares desta Secretaria.


SIDNEI DE OLIVEIRA
Secretária da Educação
(em substituição)